

**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 L )*

Слов'янськ – 2010



*Завідувач кафедри педагогіки  
Слов'янського державного педагогічного університету –  
Сипченко Валерій Іванович, кандидат педагогічних наук, професор.*

ISSN 2077–1827  
УДК 371.13  
ББК 74.202  
Г. 94

**Гуманізація навчально-виховного процесу:** Збірник наукових праць. – Вип. I  
/ За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка.** – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 303 с.

**Редакційна колегія:**

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

Збірник присвячено ювілею кандидата педагогічних наук, професора **Валерія Івановича Сипченка** – завідувача кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету. Збірник підготовлено за матеріалами наукових досліджень наукової школи професора Сипченко В.І.

У збірнику наукових праць представлено 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.

The miscellany is devoted to the anniversary of Candidate of Pedagogical Sciences, Professor Valeriy Ivanovich Sipchenko – the Head of the Department of Pedagogics of Slavyansk State Pedagogical University. The miscellany is done according to the materials of the scientific researches conducted by the Scientific School of Professor Sypchenko V.I.

The results of the researches of the scholars, who work at the problems of the modern science developing, scientific and pedagogical thought in the theoretical, historical and practical aspects are revealed in the following miscellany.

For scholars, teachers, persons working for Doctor's, postgraduates, students of Teacher's Training Institutes, practical workers in the sphere 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 № 3 від 28.01.2010 р.)

ISSN 2077–1827

**О. Кузьміна**

– кандидат педагогічних наук, доцент, докторант  
Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова

**СИПЧЕНКО ВАЛЕРІЙ ІВАНОВИЧ – СТОРІНКИ БІОГРАФІЇ**

Народився В.І.Сипченко 30 січня 1950 року у м. Юнокомунарівську Донецької області. Його батьки Сипченко Іван Омелянович та Мотрона Гаврилівни працювали на шахті «Юнком».

З 1957 р. до 1965 р. навчався у 8-річній школі № 35. Навчався він добре, із зацікавленням вивчав як точні так і гуманітарні науки. Його учнівські твори з російської та української літератури вчителі часто зачитували учням як зразок. Він був активним учасником шкільного хору та драматичного гуртка, де, як правило, виконував головні ролі. Особливо до вподоби йому була робота з малюками: він був організатором цікавих дитячих ранків, ігор і розваг, конкурсів, екскурсій. Йому вчителі сміливо довіряли учнів молодших класів, з якими він знаходив спільну мову, організовував різноманітні заходи тощо. Саме вчителі цієї школи (К.М.Дроздов, М.І. Шевцова (Стойко), В.В.Котенко, К.Я.Новікова, М.В.Денисенко, Л.М.Петренко та інш.), як згадує Валерій Іванович, своєю відданою працею, педагогічним талантом, любов'ю до дітей сприяли виборі його життєвого та професійного шляху.

У 1965 р. В.І.Сипченко вступає до Кіровського (нині Шахтарського), педагогічного училища, творчий колектив якого під керівництвом ветерана педагогічної праці, Відмінника народної освіти України, умілого організатора і педагога Павла Івановича Зугравого, його талановитих заступників О.В.Павлюк та А.С.Прошки сприяв формуванню педагогічної свідомості, фахової майстерності, любові та справжньої самовідданості вчительській праці, педагогічній науці.

У січні 1969 році Валерій Іванович розпочинає свою трудову діяльність з посади старшого піонерського вожатого середньої школи № 3 м. Єнакієвого, де виявляється його талант чудового організатора цікавих шкільних справ, ватажка учнівської молоді. Міський відділ освіти направляє його на навчання до педагогічного інституту.

У 1969 році він стає студентом I курсу факультету підготовки вчителів початкових класів Слов'янського державного педагогічного інституту. Наставниками молодого студента були провідні вузівські викладачі: І.І.Петрик (ректор), І.К. Деркач, Д.М.Кравчук (декани факультету початкових класів), Н.М. Корнієнко, О.Ю.Ольшанський, Є.С.Мірошніченко, М.В. Мірошніченко, Н.В. Огаркова, А.Г.Глущенко, В.І.Капацина, Я.С. Вінокуров та інші, які передали відповідальному,

здібному, ініціативному студентові Валерію Сипченку неосяжний зміст наук, були для нього та багатьох інших студентів прикладом сумлінної праці, інтелігентності та високої моральності.

У роки студентського життя окрім опанування основами наук, Валерій Іванович плідно займався самоосвітою, науково-дослідною роботою, що дозволило йому приймати участь у студентських наукових конференціях. Його талант організатора дитячого колективу, шкільних справ реалізовувався у створеній в інституті і відомій у Донецькій області „Школі майбутнього вожака”, якою керувала Валентина Іванівна Капацина, а від комітету Валерій Сипченко, який під час навчання кожен рік улітку працював старшим піонервожатим у піонерському таборі. За активну роботу з піонерами та учнівською молоддю його було нагороджено почесними відзнаками ЦК ВЛКСМ – „Лучшему вожаку”(1971) та „За активную работу с пионерами”(1972).

Закінчивши в 1973 році СДП, В.І.Сипченко отримує призначення на посаду організатора позакласної та позашкільної роботи в СШ № 5 м.Шахтарська Донецької області. Безпосередня діяльність на вчительській ниві переконала молодого педагога, що справжній учитель – мислитель і громадський діяч, цілісна, багатогранна особистість, людина, яка формує погляди і переконання своїх учнів, допомагає їм знайти свій шлях у житті.

Після служби в лавах Радянської Армії Сипченко В.І. працює вчителем початкових класів, української мови і літератури у цій же школі, а згодом начальником піонерського табору Одеської обласної ради профспілок, заступником директора школи з навчально-виховної роботи і директором шахтарського Палацу культури у м. Єнакієвому.

З 1981 року доля Валерія Івановича пов'язана зі Слов'янським державним педагогічним університетом, на той час інститутом. Пройшовши за конкурсом на посаду асистента кафедри педагогіки та методики початкового навчання, він розпочинає викладацьку діяльність поєднуючи її, як завжди, з активною громадською роботою в інституті та місті.

З 1988 року Валерій Іванович – старший викладачем кафедри педагогіки.

За ініціативи В.І.Сипченка у Слов'янській загальноосвітній школі № 12 у 1988 році було відкрито перший у Донецькій області профільний клас із орієнтацією на педагогічні професії, більшість випускників якого сьогодні працюють на освітянській ниві, викладають в університеті.

Широку наукову ерудицію, глибоке аналітичне мислення та здібності педагога-експериментатора реалізував Валерій Іванович Сипченко під час роботи над дисертаційним дослідженням. У 1991 р. у Ростовському-на-Дону державному педагогічному інституті успішно захистив кандидатську роботу

на тему: „Підготовка старшокласників до праці у сфері матеріального виробництва”.

За довгі роки цілеспрямованої, наполегливої та сумлінної наукової праці Валерій Іванович пройшов усіма сходинками науково-педагогічної діяльності: від асистента, старшого викладача, доцента до професора та завідувача кафедри педагогіки СДПУ (1997 р.) – потужного наукового та методичного центру вузу.

Валерій Іванович викладає курси: „Загальна педагогіка”, „Вища освіта і Болонський процес”, „Педагогіка вищої школи та методологія педагогічних досліджень”, „Організація навчально-виховного процесу у ВНЗ”. Кожна лекція чи то семінарське або практичне заняття у Валерія Івановича мають чітку структуру і логіку викладання, насичені багатим змістом, емоційно забарвлені, що викликає у студентів інтерес, зацікавленість, захоплення. Його лекції – це незабутній екскурс в наукове пізнання цікавого світу педагогічної науки, це не сухе викладання основ науки, а цікава розповідь про те, як творити Людину нашого сучасного суспільства, як зробити навчання творчим процесом, а процес виховання – створенням умов для всебічного розвитку особистості, задоволення її запитів та інтересів, це єднання науки і практики, це творча майстерня, у якій відбувається чарівне дійство, у процесі якого формується особистість УЧИТЕЛЯ.

Валерій Іванович постійно працює над підвищенням свого науково-педагогічного рівня, професійної майстерності, забезпечує високий науково-теоретичний і методичний рівень викладання дисциплін.

Під керівництвом В.І.Сипченка створена науково-дослідна школа „Гуманізація навчально-виховного процесу”, у рамках якої підготовлено та захищено понад 40 кандидатських дисертацій (із них **18** – під його безпосереднім керівництвом); були організовані та проведені на високому рівні Міжнародна науково-практична конференція „Гуманізація навчально-виховного процесу у вищій школі” (1997), на базі Святоуспенської лаври у Святогірському монастирі церковно-світські педагогічні читання „Освіта та релігія: шляхи порозуміння” (2000), Всеукраїнська науково-практична конференція „Підготовка вчителя в сучасних умовах” (2003), Всеукраїнські XIV Педагогічні читання „Василь Сухомлинський у діалозі із сучасністю: виховання громадянина” (2007) та ін. Значно посилилася взаємодія кафедри педагогіки СДПУ з провідними вищими педагогічними навчальними закладами України, науковими установами – Академією педагогічних наук України та Міжнародною Академією наук педагогічної освіти (м. Москва), колективним членом якої став Слов’янський державний педагогічний університет. Це дозволило вченим Слов’янського державного педагогічного університету залучитись

до сумісної науково-дослідної діяльності, спрямованої на вивчення найактуальніших проблем сучасної педагогічної науки.

Чимало зусиль доклав Валерій Іванович для створення науково-експериментального майданчику у Райгородоцькій загальноосвітній школі (І-ІІІ ступенів) Слов'янського району Донецької області, яка Постановою АПН України визначена пілотною експериментальною школою.

У стінах Слов'янського державного педагогічного університету понад десяти років функціонує міський педагогічний ліцей, у якому реалізуються різноманітні педагогічні проекти та ідеї кафедри педагогіки, працює постійно діючий методологічний семінар, педагогічний лекторій для батьків.

Різномісність науково-педагогічних проблем, високо компетентний підхід, креативність Валерія Івановича яскраво виявилися у понад 140 наукових роботах: навчальних посібниках, статтях у збірниках наукових праць, матеріалах конференцій, педагогічних часописах тощо.

Нині Валерій Іванович – широко заний в Україні науковець, педагог. Він є редактором наукового збірника „Гуманізація навчально-виховного процесу” (фахове видання ВАК України) та регіонального часопису „Педагогічний альманах”. Він започаткував науково-педагогічне видання.

„Учителю!.. Перед ім'ям твоїм...” Історія Слов'янського державного педагогічного університету в особах”.

В.І Сипченко – активний учасник суспільно-громадського життя Донецького регіону, рідного міста та педагогічного університету. Голова Донецького обласного благодійного фонду сприяння освітнім інтелектуальним інвестиціям.

Валерій Іванович вимогливий і принциповий керівник, відданий своїй справі, високо інтелігентна та інтелектуальна людина; завжди володіє новітньою науковою інформацією, залюбки ділиться досвідом роботи з молодими колегами, виховав і продовжує виховувати не одне покоління вчителів і науковців.

Сипченко Валерій Іванович член спеціалізованої ради по захисту кандидатських дисертацій у Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г.Короленка.

В.І.Сипченко завжди дотримується норм педагогічної етики, моралі, поважає гідність студентів та аспірантів університету, прищеплює їм любов до науки і педагогічної професії, формує найкращі якості особистості вчителя.

За вагомий внесок у справу підготовки педагогічних кадрів, за роботу по вихованню студентської молоді, плідну науково-педагогічну діяльність Валерій Іванович нагороджений Грамотами Міністерства освіти

і науки України, Грамотами Президії АПН України, знаком „Василь Сухомлинський”.

Пощастило Валерію Івановичу на родину: сина В'ячеслава, який успішно закінчив наш університет, невістку – Ольгу Миколаївну, кандидата педагогічних наук, старшого викладача кафедри педагогіки, яка стала йому справжньою донькою, онука – маленького і дивовижного Льовушку, які створюють родинний затишок, умови для творчої роботи.

Учений вважає себе людиною щасливою. Задоволений можливістю поєднувати науково-педагогічну діяльність із практикою, робити улюблену справу. Спілкування з молоддю надає йому наснаги і сил.

Однак найщасливішим він себе почуває від того, що у нього є і залишається назавжди єдина і свята до Педагогіки любов!



## НАУКОВА ШКОЛА

*кандидата педагогічних наук, професора Сипченка Валерія Івановича*

### **„ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ”**

Наукова школа Слов'янського державного педагогічного університету сформована знаним в Україні педагогом, ученим, професором В.І.Сипченком із метою спільної роботи над науковою проблемою “Гуманізація навчально-виховного процесу”. Творчий колектив однодумців об'єднаний спільністю наукових інтересів, принципів і методичних засад її розв'язання, забезпечує створення оригінального наукового напрямку, який є основою для перманентного розвитку нового наукового напрямку у галузі педагогічних знань. Члени наукової школи В.І.Сипченка здійснюють наукові дослідження пріоритетних напрямів педагогічної науки, поглиблюючи творчі (фундаментальні та прикладні) доробки керівника, які використовуються в практиці сучасної освіти та виховання.

**Актуальність проблематики наукової школи.** Сучасний етап розбудови суверенної, правової, демократичної держави, інтеграція України у європейський освітній простір, глобальні процеси, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, передбачають докорінну трансформацію світоглядних орієнтацій і ціннісних орієнтирів особистості. Нині перед навчальними закладами всіх рівнів стоїть питання утвердити у свідомості підростаючого покоління загальнолюдські моральні цінності та ідеали, виховати гуманну особистість, справжнього громадянина України.

Вирішення цього завдання вимагає творчого переосмислення змісту освіти та ідей, закладених в її основу. Сучасна школа, яка у своїй навчально-виховній роботі здебільшого не зуміла кардинально змінити філософію та ідеологію виховання, повернутися до інтересів особистості, потребує оновлення парадигми та освітніх технологій, здатних забезпечити повноцінну підготовку учнів до життя в демократичному суспільстві. Проблема формування гуманного обличчя нації має стати пріоритетною національно-гуманітарною проблемою, яка потребує значних зусиль з боку державних органів, наукових установ, освітніх закладів.

Творчо стабілізуючий потенціал закладено у гуманістичному вихованні, у зміні ставлення людини до суспільства, до самої себе та до інших людей, у підвищенні власної ролі та особистої відповідальності за майбутнє держави, цивілізації. Реальне й кардинальне оновлення духовного життя суспільства неможливо здійснити без пробудження таких моральних феноменів як людяність, милосердя, толерантність, відповідальність, почуття власної гідності, працелюбність.

Реалізація концепції гуманізації національної освіти України, окресленої в офіційних нормативно-правових державних документах країни (Закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Укази Президента України “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні”, Державні національні програми “Освіта” (“Україна XXI століття”), “Діти України”, “Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності”; у Наказі президента України “Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян”; “Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті”) вимагає від сучасної вітчизняної педагогічної науки глибокого переосмислення сутності гуманізації навчально-виховного процесу, його ґрунтовного науково-теоретичного аналізу та експериментального дослідження.

Практичне вирішення цих завдань тісно пов’язане з розвитком гуманної самосвідомості, творчої ініціативи особистості, її здатності вільно орієнтуватися у світі духовних цінностей; із формуванням уміння проявляти творчість, приймаючи гуманні рішення, нести відповідальність за наслідки власних дій і вчинків; із удосконаленням навичок взаємодії й контактів у різноманітних формах діяльності, гуманного змісту та стилю поведінки.

Гуманізація функціонування загальноосвітніх навчальних закладів виступає необхідною передумовою побудови демократичного суспільства, громадяни якого здатні цивілізованим шляхом відстоювати власні права і свободи, виявляють особисту зацікавленість розвитком держави. Така особистість житиме заради власного добробуту, для блага інших людей, не порушуючи миру і злагоди в суспільстві.

**Методологічну основу наукової школи** становлять філософські та психолого-педагогічні ідеї про людину, її соціальну сутність, діалектичний характер її взаємодії з суспільством; положення про структуру гуманних цінностей, особистісно-орієнтований підхід до навчально-виховного процесу. Робота науково-педагогічної школи базується на філософських ідеях цінності життя як детермінуючої основи інших видів цінностей, на розумінні й усвідомленні індивідуальної неповторності людини, визнанні її як найвищої цінності.

**Теоретичною основою наукової школи** є філософське вчення про гуманізм; теорія про соціальну зумовленість виховання особистості (О. Киричук, К. Платонов); психолого-педагогічні положення про соціальну сутність людини (І. Кон, О. Леонтьєв), про особистість як суб’єкт життєдіяльності та розвитку (Н. Анциферова, О. Ільїн, О. Мудрик, Н. Щуркова); про розвиток як основний спосіб існування людини у різних формах взаємодії (Л. Виготський, Г. Костюк, С. Рубинштейн); особистість як суб’єкт життєдіяльності (І.Бех, А.Бойко, О.Савченко); про особистісно-

гуманний підхід до навчання та виховання учнів (Ш. Амонашвілі, Г. Балл, І. Бех, В. Білоусова, А.Бойко, І. Зязюн, Н.Ганнусенко, С. Гончаренко, Т. Дем'янюк, В. Дубровський, Г. Жирська, А.Капська, О. Кононко, В. Кузь, Н. Ничкало, Г.Пустовіт, М.Романенко, С. Рудаківська, А. Сиротенко, М. Стельмахович, Б.Ступарик, О.Сухомлинська, О. Столяренко, К. Чорна та інш.).

**Завдання наукової школи:**

1. Підготовка науково-педагогічних кадрів для СДПУ та інших вищих навчальних закладів України.
2. Обговорення основних результатів дисертаційних досліджень аспірантів і здобувачів кафедри педагогіки СДПУ.
3. Укладання та редагування наукових збірників і наукових видань університету: "Гуманізація навчально-виховного процесу", "Педагогічний альманах".
4. Опанування кандидатських дисертацій, підготовка відгуків на автореферати дисертаційних досліджень, рецензування навчальних і робочих програм, підручників, навчальних посібників, методичних рекомендацій тощо.
5. Проведення тематичних засідань кафедри педагогіки СДПУ.
6. Вивчення, узагальнення та пропаганда передового педагогічного досвіду організації навчально-виховного процесу в освітніх закладах.
7. Підготовка, організація і проведення вузівських, Усеукраїнських та Міжнародних науково-практичних конференцій викладачів та аспірантів.
8. Співпраця з Міжнародними (Міжнародна академія наук педагогічної освіти (м. Москва)) та Всеукраїнськими (Українська асоціація педагогів ім.В.О.Сухомлинського) педагогічними товариствами.
9. Створення науково-експериментальних майданчиків (ЗОШ № 12 м.Слов'янська Донецької області, Райгородоцька загальноосвітня школа (I-III ступенів) Слов'янського району Донецької області), Макіївському, Шахтарському та Красноармійському педагогічних училищах
10. Керівництво науково-дослідною роботою студентів.
11. Участь у підготовці, організації та проведенні вузівських і Всеукраїнських олімпіад з педагогіки.

**Наукові напрями школи:**

1. Проблеми підготовки майбутнього вчителя в історії вітчизняної педагогічної думки.
2. Концептуальні засади дидактики та національного виховання у педагогічній спадщині вітчизняних науковців другої половини XIX – початку XX ст.
3. Зміст, форми, методи і засоби духовно-морального, національно-патріотичного, громадянського, сімейного, розумового, економічного, фізичного виховання учнів загальноосвітньої школи в сучасній Україні.

4. Вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній та вищій школі.

5. Навчально-виховна, науково-дослідна та самостійна робота студентів у вищих педагогічних навчальних закладах сучасної України.

6. Надання кваліфікованої методичної та практичної допомоги освітнім закладам щодо організації навчально-виховного процесу, здійсненні моніторингу освіти та виховання, проведенні наукових досліджень.

**ВИЩА ШКОЛА****В. Сипченко**

*– кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки  
Слов'янського державного педагогічного університету*

**УДК 378.14****ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ У  
ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ**

*У статті розкривається роль кафедри педагогіки у науково-дослідній роботі університету. Автором наголошується на тому, щоб досягти високого рівня професіоналізму майбутніх фахівців, треба спрямовувати наукові пошуки вузу на ефективність впровадження їх результатів в практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів. Вищий навчальний заклад виступає засобом прояву і розвитку пізнавальної активності всіх учасників навчально-виховного процесу, покликаний розробляти нові методики й технології навчання і виховання, має стати центром педагогічних ідей у регіоні. Зроблено акцент на викладача вищої школи, який повинен постійно працювати над удосконаленням викладання свого предмету, ефективно поєднувати досягнення сучасної науки зі шкільною практикою.*

**Ключові слова:** *вищий навчальний заклад, науково-дослідна робота, передовий науковий досвід, аспірантура, науково-практичні конференції, учасники навчально-виховного процесу.*

**В. Сыпченко**

*– кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогике Славянского государственного педагогического университета*

**ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

*В статье раскрывается роль кафедры педагогики в научно-исследовательской работе университета. Акцентировано внимание на том, чтобы достичь высокого уровня профессионализма будущих специалистов, нужно направить научные поиски вуза в практику работы общеобразовательных учебных заведений. Сделано акцент на преподавателя высшей школы, который должен постоянно работать над усовершенствованием преподавания своего предмета, уметь эффективно совмещать достижения современной педагогической науки и школьной практикой.*

*Ключевые слова:* высшее учебное заведение. Научно-исследовательская работа, передовой научный опыт, аспирантура, научно-практические конференции, участники учебно-воспитательного процесса.

**V. Sypchenko**

– candidate of pedagogical sciences, professor, manager by the pedagogical department of the Slavyansk state Pedagogical University

### **The ORGANIZATION of the RESEARCH WORK of PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

*The article deals with the role of department of pedagogics in the research work of the university. Attention is accented on the fact that, to attain the high level of professionalism of future specialists, it is needed to put the scientific theory of the Higher School in practice of work of comprehensive educational establishments. An accent is given to the teacher of higher school, which must constantly work on the improvement of teaching of the discipline, to be able combine effectively the achievements of modern pedagogical science and school practice.*

**Keywords:** higher school; research work, front-rank scientific experience, postgraduate study, scientific practical conferences, the participants of educational process.

**Постановка проблеми у загальному її вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Серед численних проблем, які висуває перед нами сучасне і майбутнє, освіта, безумовно, виступає необхідною умовою для того, щоб дати людству можливість просуватись уперед. У зв'язку з цим Комісія ЮНЕСКО з освіти вказує для XXI століття на вирішальну роль освіти не тільки у розвитку особистості, а й усього суспільства.

Вища педагогічна освіта – один із основних факторів формування професійної зрілості вчителя. Всім відомо, що вчитель доти залишається вчителем, доки він сам вчиться, займається самоосвітою, самовдосконаленням. Жодна професія не вимагає такої постійної роботи над собою, над підвищенням рівня знань, умінь і практичних навичок, професійної майстерності.

Вища освіта суттєво впливає на інноваційну спрямованість педагогічної діяльності, без якої, як нам здається, неможливо досягти високого рівня професіоналізму. Спостерігаючи за динамічними процесами, що відбуваються в загальноосвітній школі, чітко усвідомлюєш роль впливу педагогічного університету на те, яка ефективність переводу теорії в практику.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Вищий педагогічний заклад покликаний розробити нові методики й технології

навчання та виховання, що мають допомогти вчителю загальноосвітньої школи досягти високого рівня викладання, якості знань учнів, сприяти його професійному зростанню. В цьому контексті вищий педагогічний заклад має бути центром педагогічних ідей в регіоні. Це в свою чергу вимагає від сучасного викладача вищої школи постійної творчої роботи над удосконаленням викладання свого предмету, ефективного поєднання досягнень сучасної науки з педагогічною практикою. Наукові дослідження, передовий педагогічний досвід переконують, що науково-дослідна робота у вищому навчальному закладі виступає засобом прояву і розвитку пізнавальної активності всіх учасників навчально-виховного процесу.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Участь у науково-дослідній роботі викладачів університету, залучення до наукового пошуку студентів визначає її сутність: пошукова діяльність наукового характеру, що спрямована на пояснення явищ, процесів, установа зв'язків і відносин, обґрунтування фактів за допомогою наукових методів пізнання, у результаті якої об'єктивний характер «відкриттів» може набувати певної об'єктивної значущості і новизни.

Особистий досвід роботи на посаді завідувача кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету дозволяє констатувати, що кафедрам належить важлива роль в організації та здійсненні науково-дослідної роботи університету, яка спрямовується на вихід в практику, тобто в навчально-виховний процес школи.

Понад 10 років на кафедрі педагогіки діє аспірантура. Ми поставили собі за мету, спрямувати дослідження наших аспірантів і здобувачів на розробку проблем, актуальність яких не викликає сумніву, а практична значущість їх знаходить підтвердження принаймні в тих закладах освіти, на базі яких здійснювалось те чи інше наукове дослідження.

Вчена рада університету, на той час ще педагогічного інституту, затвердила кафедральну тему наукового дослідження – **«Гуманізація навчально-виховного процесу»**. В рамках цієї проблеми на базі нашого університету було проведено Міжнародну конференцію – *«Гуманізація навчально-виховного процесу у вищій школі»* (вересень 1999 року) та Всеукраїнські науково-практичні конференції: *«Підготовка вчителя в сучасних умовах»* (жовтень 2003 року), *«Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової ланок у контексті суб'єктної парадигми освіти»* (травень 2007 року).

20 – 21 січня 2001 року на базі Святогірського чоловічого монастиря були проведені духовно-світські читання *«Освіта і релігія: шляхи відродження»*, присвячені 2000-річчю Різдва Христового. У читаннях прийняли участь учителі Донеччини, представники духовенства, які

висловили свої погляди на означену проблему, поділились досвідом, запропонували цікаві форми роботи.

До наукових консультацій ми запрошували відомих учених АПН України, які з радістю відгукнулись на нашу пропозицію. Неодноразово перед викладачами кафедри виступали академіки АПН України І. Бех, М. Вашуленко, М. Євтух, О. Савченко, О. Сухомлинська, члени-кореспонденти АПН України А. Бойко, В. Лозова, Г. Троцько, Г. Шевченко. Ми щиро вдячні за підтримку і надання наукових консультацій директору інституту педагогіки АПН України В.Мадзігону, академіку АПН України Н.Бібік, провідним фахівцям Президії АПН доктора педагогічних наук В. Пустовіту, Ю. Мальованому, провідним спеціалістам кандидатам педагогічних наук В. Бабіч, Л. Тименко. У будь-який час наші викладачі, аспіранти, маючи нагоду, звертаються до цих людей, отримують консультації та поради і, що дуже важливо, особливо для аспірантів і здобувачів, підтримку і впевненість у майбутньому успіхові.

У рамках співпраці з навчальними закладами регіону кафедрою педагогіки були проведені спільні тематичні конференції з викладачами Красноармійського педагогічного училища – *«Ціннісні орієнтації сучасного вчителя»* (Красноармійськ, 2002), Харківського педагогічного коледжу – *«Екологічна підготовка сучасного вчителя»* (березень 2003 року).

Аспіранти кафедри здійснювали і сьогодні займаються науковими дослідженнями, які мають суто практичну спрямованість і зорієнтовані на загальноосвітню школу. Так, наприклад, дисертаційне дослідження аспірантки *Коркішко О.Г.*, нині доцента кафедри педагогіки, **«Виховання патріотизму молодших школярів у позаурочній виховній роботі»** здійснювалось на базі Райгородоцької загальноосвітньої школи Слов'янського району та ЗОШ № 8 м.Слов'янська. Цікаво, що в науковий пошук включились усі вчителі школи: вони охоче проводили анкетування, розробляли виховні заходи, писали історію своєї школи, вивчали історію свого роду, готували «родинне дерево», залучаючи до цієї роботи батьків. До наукового пошуку включились і безпосередньо приймали в ньому активну участь студенти факультету підготовки вчителів початкових класів, які запроваджували різні форми патріотичного виховання молодших школярів у школах, де проходили педагогічну практику. За результатами дослідження було розроблено цікаві методичні рекомендації щодо організації патріотичного виховання молодших школярів, які отримали схвальну оцінку міського методичного об'єднання вчителів початкових класів.

Важливо зазначити, що ця робота триває й сьогодні. На кафедру педагогіки часто звертаються вчителі, яким надаються відповідні кваліфіковані консультації, рекомендації та поради, закріплюються



студенти, які допомагають у проведенні відповідної роботи. Студентам подобається така робота, оскільки вони набирають бали за проходження педагогічної практики, що суттєво впливає на загальну оцінку з педагогіки, і, що головне, на їх готовність до професійної діяльності.

На одній із нарад у міському відділі освіти пролунала пропозиція щодо надання освітянам міста допомоги з боку кафедри педагогіки в питаннях організації роботи з важковиховуваними школярами. Ця ідея ретельно вивчалась, була обговорена на засіданні кафедри. Як результат – молодому викладачу кафедри педагогіки **Попову М.А.**, а нині вже доценту, була запропонована тема дисертаційного дослідження **«Педагогічні умови корекції поведінки важковиховуваних старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи»**.

Включившись у науковий пошук, кафедра розробила заходи, мета яких полягала в залученні студентів усіх факультетів до роботи з важковиховуваними підлітками. На кафедрі для студентів, які мали проходити педагогічну практику, були розроблені спеціальні завдання, що передбачали вивчення стану роботи із цією категорією учнів. За активної участі студентів було створено педагогічний загін, який розпочав діяти в місті. Міський та районний методичні кабінети підготували спеціальне засідання методичних об'єднань класних керівників загальноосвітніх шкіл, де кафедра запропонувала ряд заходів, спрямованих на вивчення ситуації, що склалась, розповіла про результати вивчення передового педагогічного досвіду в цьому напрямку тощо. До найбільш чисельних шкіл міста та району з метою надання методичної допомоги вчителям були направлені викладачі кафедри. Спільними зусиллями кафедри педагогіки та міського відділу освіти була відроджена робота педагогічного університету для батьків, де з цікавими доповідями виступали педагоги, психологи, журналісти, лікарі, працівники правоохоронних органів, представники соціальної служби тощо. Значно активізувалась робота шкільних і міських бібліотек.

Проведене М. Поповим наукове дослідження дозволило виявити основні умови корекції поведінки важковиховуваних старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. До найбільш ефективних серед них віднесено: рівень педагогічної культури батьків; співробітництво школи і сім'ї; комунікативна майстерність учителя-вихователя.

Доведено, що до найбільш ефективних форм і методів співробітництва школи і сім'ї з питань корекції поведінки важковиховуваних старшокласників належать: педагогічний лекторій; всеобуч; консиліум; відвідування батьків вдома; листування з ними; батьківські збори; проведення консультацій для батьків; запрошення їх до школи; ознайомлення

батьків із психолого-педагогічною літературою; організація тематичних вечорів; обмін досвідом роботи.

За результатами дослідження було створено цільову програму корекції поведінки важковиховуваних старшокласників, розроблено проблемний семінар „Робота класного керівника з важковиховуваними старшокласниками” та впроваджено їх у практику роботи загальноосвітніх шкіл №№ 1, 4, 12, 15, 17 міста Слов’янська та Райгородоцької загальноосвітньої школи Слов’янського району. І сьогодні ця програма ефективно діє, нею користуються, у її зміст вносять корективи, але важливо одне, вона сприяла активізації діяльності різних інституцій суспільства, що позитивно вплинуло на соціально-педагогічну ситуацію в місті.

В стінах нашого навчального закладу понад десяти років працює міський педагогічний ліцей, який нині очолює наша випускниця, здобувач кафедри **Бабенко О.А.** За участю професорсько-викладацького складу університету в ліцеї проводиться цікава науково-дослідна робота. Зокрема, кафедра педагогіки розгорнула в ліцеї роботу, спрямовану на формування громадянської позиції старшокласників, в рамках якої викладачі педагогічного ліцею здійснюють наукові дослідження під керівництвом кафедри. Кафедра педагогіки приймає безпосередню участь у навчально-виховному процесі ліцею, викладачі керують науковими дослідженнями ліцеїстів, значна кількість яких входить до складу Малої академії наук.

Педагогічний колектив ліцею активно залучився до наукового пошуку молодого вчителя ліцею, а нині кандидата педагогічних наук, старшого викладача кафедри **Нікітіної Н.П.**, яка досліджувала проблему **«Формування громадянської позиції учнів у навчально-виховному процесі педагогічного ліцею»**. Працюючи над дисертацією дисертантка довела, що організація доцільної педагогічної взаємодії суб’єктів навчально-виховного процесу, урахування реалій життєдіяльності освітньої установи, допомога учнівському самоврядуванню в педагогічному ліцеї як школі демократії виступають ефективними педагогічними умовами формування громадянської позиції учнів.

Така практика визначення тематики наукових досліджень аспірантів і здобувачів кафедри тісно пов’язана з тими проблемами, які не тільки цікаві молодим науковцям, а, і це є найважливішим для нашого колективу, вкрай актуальні для навчального закладу, де працюють наші здобувачі. Прикладом такого підходу до визначення тематики наукових пошуків можуть служити дослідження заступника директора Красноармійського педагогічного училища **Олійник О.І.** **«Формування національної свідомості майбутнього учителя в процесі фахової підготовки»**, заступників директора Харківського педагогічного коледжу, нині гуманітарно-

педагогічного інституту, *Степанця І.О.* «Становлення та розвиток середньої педагогічної освіти на Харківщині у ХХ столітті», *Бабакіної О.О.* «Виховання громадянськості майбутнього вчителя в навчально-виховному процесі педагогічного коледжу».

Знаменною для нашого університету стала подія: доцент нашої кафедри *Омельченко С.О.* у травні минулого року захистила докторську дисертацію. Без сумніву, автор дослідження «**Теоретичні та методичні основи взаємодії соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя учнів загальноосвітніх закладів**» провела велику кропітку роботу, створила науково-педагогічний комплекс, який позитивно вплинув на рівень його соціально-економічного, демографічного, освітньо-культурного розвитку. Вона змогла залучити до цієї роботи колектив кафедри, який із задоволенням і бажанням приймав участь у науковому пошуку, проведенні експерименту тощо. Кафедра разом із членами педагогічного колективу школи створила інноваційну відкриту соціально-педагогічну систему взаємодії соціальних інститутів, де школа, як домінуючий заклад, виконувала інтегруючу функцію «Школа - сім'я - ВУЗ». Цікаво зазначити, що й кандидатську дисертацію Світлана Олександрівна виконувала в стінах рідної школи, яка є базовою для нашого університету. Цікаво й те, що в цій школі працює 26 випускників різних факультетів нашого університету. Райгородоцька загальноосвітня школа Слов'янського району є експериментальним майданчиком АПН України. Творчий колектив цієї школи відзначено Почесною Грамотою Президії АПН України, а директор школи *Каліберда Любов Іванівна* удостоєна почесного знаку МОН України «Відмінник народної освіти».

Важливим є той факт, що всі наукові пошуки аспірантів і здобувачів кафедри стають частиною науково-дослідної роботи кожного викладача. Кожен із них, продовжуючи роботу над власним дослідженням, вважає за потрібне допомогти молодому здобувачеві: порада або консультація, творча співбесіда, допомога в складанні плану роботи, надання літератури із особистої бібліотеки, співпраця під час підготовки доповіді на науковому семінарі, – все це шляхи взаємопорозуміння викладача і вчорашнього студента або колеги і молодого науковця. І все це з відкритим серцем, зі щирим бажанням допомогти, відчути радість від наукового пошуку та творчої співпраці. А коли настає період підготовки дисертації до захисту, технічні секретарі кафедри допомагають і вивірити список літератури, і надрукувати текст, і підготувати документи, і розіслати автореферати тощо. Кожний захист дисертації – свято для кафедри, задоволення і відверта, щира радість усього колективу.

Такий підхід, безумовно, значно підіймає авторитет аспірантури, кафедри педагогіки, в цілому педагогічного університету. Результати

наукових досліджень проходять апробацію та втілюються в навчально-виховний процес, виокремлюють нові напрямки наукових пошуків педагогічних колективів названих закладів освіти. Кафедра педагогіки продовжує співпрацю з науковцями, які успішно захистили свої дисертації, допомагає їм налагодити науково-дослідну роботу в своїх навчальних закладах, прагне втілити в навчально-виховний процес ті ідеї, якими переймається професорсько-викладацький складу кафедри педагогіки Слов'янського педагогічного університету.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Разом з тим вважаємо за доцільне виокремити суттєву проблему, яка, на нашу думку, потрібна бути вирішена. Кожного місяця в Україні захищається багато цікавих докторських і кандидатських дисертацій. Але, на превеликий жаль, тільки малий їх відсоток знаходить своє широке впровадження в практику. Вирішити цю проблему можна у такий спосіб:

1. Доцільно переглянути навчальні плани вищих педагогічних навчальних закладів, значно збільшивши блок психолого-педагогічної та професійної підготовки, передбачивши в ньому години на вивчення кількох додаткових спецкурсів, опанування змістом яких дозволить значно підвищити рівень теоретичної та професійної підготовки, що в подальшому дозволить покращити навчально-виховний процес освітнього закладу.

2. Переглянути зміст програм педагогічних практик, збільшивши години на різні види, зокрема практика в оздоровчому таборі (або в мікрорайоні школи за місцем проживання учнів).

3. Ураховуючи існуючі сьогодні проблеми в організації позашкільної виховної роботи школярами та організації їх дозвілля, запровадити такий вид практики, починаючи з I курсу, залучивши студентів до спостереження за учнями, за організацією процесу навчання та виховання учнівської молоді.

Вирішення цих проблем певним чином впливатиме на розвиток і формування особистості майбутнього вчителя, який буде не просто відтворювати знання та формувати вміння і навички, а, що важливо, сприятиме вираженню підходу до питань освіти.

Педагогічна освіта, знаходячись у центрі практичних, соціальних і наукових проблем, змушена брати на себе досить складні завдання, спрямовані на вирішення не тільки актуальних, але й перспективних питань із урахуванням динаміки розвитку школи, педагогічного університету, сучасної освіти і суспільства в цілому.

Ми вважаємо, що саме такий підхід до організації науково-дослідної роботи у вищому навчальному педагогічному закладі сприятиме

формуванню нової генерації вчителів, здатних науково обґрунтовувати і практично реалізовувати завдання сучасної освіти, навчати й виховувати сьгоднішніх школярів, а завтрашніх громадян незалежної України спроможних відродити її могутність і славу.

**Я. Бойко**

– аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.14: 331.103.28

### ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОЧОГО МІСЦЯ СТУДЕНТА ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*У статті розглянуті аспекти проблеми організації робочого місця студента. Сутність поняття «робоче місце» розкривається з позицій НОП. Відмічено, що поліпшення організації праці студентів передбачає насамперед вдосконалення робочих місць та системи їх обслуговування; неодмінною умовою організації робочого місця є таке розташування пристосувань, інструментів, матеріалів, що сприяє максимальній економії трудових рухів студентів. Вказано, що для успішного протікання процесу навчальної діяльності необхідний певний психофізіологічний стан організму студента. Звертається увага на те, що найважливішими елементами організації робочого місця є обладнання та оснащення. Наводяться певні правила раціонального розміщення всіх предметів і засобів праці на робочому місці. Зазначено, що кількісно та якісно оснащене робоче місце майбутнього вчителя повинно всіляко сприяти забезпеченню максимальної ефективності при мінімальних витратах часу, сил і засобів, тобто вимогам НОП.*

**Ключові слова:** студент, робоче місце, обладнання, оснащення, економія, раціоналізація, ефективність, наукова організація праці.

**Я. Бойко**

– аспірант кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

### ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОЧЕГО МЕСТА СТУДЕНТА ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

*В статье рассмотрены аспекты проблемы организации рабочего места студента. Сущность понятия «рабочее место» раскрывается с позиций НОП. Отмечено, что улучшение организации труда студентов предполагает, прежде всего, совершенствование рабочих мест и системы их обслуживания; непременным условием организации рабочего места есть такое расположение приспособлений, инструментов, материалов, что способствует максимальной экономии трудовых движений*

студентов. Приводятся определенные правила рационального размещения всех предметов и средств труда на рабочем месте. Указано, что количественно и качественно оснащенное рабочее место будущего учителя должно всячески способствовать обеспечению максимальной эффективности при минимальных затратах времени, сил и средств, то есть требованиям НОТ.

**Ключевые слова:** студент, рабочее место, оборудование, оснащение, экономия, рационализация, эффективность, научная организация труда.

**Ya. Boiko**

– Post-graduate student of pedagogical department of Slavyansk state  
Pedagogical University

### **ORGANIZATION WORKPLACE OF STUDENT OF HIGHER EDUCATIONAL PEDAGOGICAL INSTITUTION**

*In the article considers aspects of organization workplace of student. The essence of the concept of "workplace" is revealed from standpoints of scientific organization of labor. It is noted that the improvement of organization work of students involves primarily the improvement of employment and of their services; the precondition for organization workplace is such an arrangement of devices, tools, materials, which contributes to maximum savings of labor movements of students. We give some rules of rational distribution of all items and tools in the workplace. Indicated that quantitatively and qualitatively fitted workplace of future teachers should be promoted to ensure maximum efficiency in minimal time, energies and means, that is, the requirements of scientific organization of labor.*

**Keywords:** student, workplace, equipment, accessories, savings, rationality, efficiency, scientific organization of labor.

**Постановка проблеми у загальному її вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Сутність організації навчальної діяльності полягає в умінні викладача забезпечити творчу активність і самостійність студентів. Це особливо важливо в нинішніх умовах, коли обсяг необхідних для людини знань різко і швидко зростає та вже неможливо робити ставку тільки на засвоєння певної суми фактів. На вирішальне місце зараз претендує вміння студентів самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися в стрімкому потоці наукової та політичної інформації. Головний метод придбання знань – свідоме їх осмислення та засвоєння.

Організація процесу педагогічної праці спираються на методи, які впливають з таких вихідних положень наукової організації праці (НОП), як формулювання мети та завдань (цілестворювання), вибір доцільних форм і методів праці, науково обґрунтоване планування, вибір та доцільне

використання техніки, засобів праці. Ці методи називаються організаційними, бо організують діяльність, і науковими, оскільки вони органічно злиті з науковою теорією.

Науково організованою праця може називатися лише за умови, коли вона заснована на сучасних досягненнях науки і практики, на всебічному методологічному аналізі процесів праці, комплексному використанні факторів, що дозволяють досягти максимального результату.

**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.** Проблема організації робочого місця та умов праці розглядалась в наукових дослідженнях таких вчених як К.Д. Ушинський, В.О. Сухомлинський, А.С. Макаренко, С.Я. Батишев, О.К. Гастев, П.М. Керженцев, І.П. Раченко, В.В. Федотов, В.М. Шейко, Н.М. Кушнарєнко. Окремі питання даної проблеми розглядаються в якості елементів при дослідженні самостійної діяльності, самоосвіти студентів в процесі навчання (Я.А. Айзенберг, О.Я. Арет, В.К. Буряк, В.Б. Бондарєвський, А.К. Громцева, І.І. Ільєсов, В.А. Козаков, І.О. Котлярова, О.І. Кочетов, П.І. Підкасистий, Є.П. Тонконога, Я.С. Турбовський). Також проблема організації робочого місця розглядається в сфері економіки в контексті організації праці менеджера (Л.В. Балабанова, М.Д. Виноградський, Г.Є. Мошек, Ф. Тейлор, Г.Л. Чайка), окремі аспекти якої можна використовувати при дослідженні проблеми, яка висвітлюється в даній статті. Отже, на сучасному етапі розвитку освіти відсутня достатня кількість наукових праць з досліджень організації робочого місця студента, тому дана проблема є актуальною та потребує уваги з боку науковців.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Забезпечення максимальної ефективності навчання та виховання при найкращому використанні часу, сил і засобів всіх учасників навчально-виховного процесу є головним завданням НОП.

Поліпшення організації праці студентів вищого педагогічного закладу передбачає насамперед вдосконалення робочих місць та системи їх обслуговування, підвищення продуктивності праці на робочому місці, використання ефективних прийомів виконання завдань, організацію самоконтролю якості отриманих результатів.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Робоче місце є одним з основних елементів організації навчального процесу. Неодмінна умова організації робочого місця – таке розташування пристосувань, інструментів, матеріалів, що сприяє максимальній економії трудових рухів

студентів. Робоче місце студента повинно бути обладнане таким чином, щоб він міг використовувати переважно рухи обох рук.

Кожен студент повинен вміти організовувати роботу на своєму робочому місці. Він зобов'язаний не тільки знати технологію, а й вміти планувати особисту навчальну діяльність.

Вміння планувати навчальну діяльність дає студенту можливість виділяти головне в роботі, розбивати її на етапи, встановлювати послідовність та методи її виконання. Таке планування тісно пов'язане з вибором правильного режиму роботи, з вмінням чергувати працю та відпочинок, розподіляти свої сили.

З позицій НОП робоче місце – поняття ширше, ніж зона навчальної діяльності студента. У системі НОП робоче місце – фактор підвищення рівня організації праці студента, фактор його виховання. Саме тут реалізуються провідні функції режиму дня, вирішуються питання ефективності навчальної праці, формуються цінні якості особистості – точність, акуратність, чіткість, ощадливість, економічність та інше.

Працювати на добре обладнаному та оснащеному робочому місці, що відповідає санітарно-гігієнічним вимогам, легко та приємно. Підготовлене робоче місце створює підвищений емоційний стан, що в сою чергу сприяє задоволеності працею, формує позитивне ставлення до процесу праці, знижує стомлюваність.

Оскільки проблема робочого місця студента пов'язана з організацією праці, то її треба ставити та вирішувати в плані НОП. Як відомо, саме вдома, за робочим столом, студент проводить значну частину свого навчального часу, він сам організовує своє робоче місце та найчастіше без будь-яких наукових обґрунтувань. Тут протікає процес його підготовки до занять, який багато в чому визначає ефективність та якість його навчальної діяльності у вищому педагогічному закладі освіти. Не можна забувати, що, якщо майбутній вчитель не може організувати як слід своє робоче місце, він не навчить цього своїх учнів.

Наукою доведено, що для успішного протікання процесу навчальної діяльності необхідний певний психофізіологічний стан організму студента. У свою чергу цей стан організму визначається єдністю внутрішніх (психофізіологічних) умов та зовнішнього середовища (зовнішніх факторів). Одним з найважливіших матеріальних факторів зовнішнього середовища навчальної діяльності є робоче місце студента.

З фізіологічної точки зору правильно організоване робоче місце студента – це найкраща можливість використовувати свої фізичні дані в процесі праці без перенапруження. З психологічної точки зору науково організоване робоче місце – це один з факторів зовнішнього середовища, який створює задоволення в процесі праці, підвищує настрій та



працездатність. З педагогічної точки зору добре організоване робоче місце, за інших рівних умов, є фактором виховання, розвитку. З точки зору економіки праці оптимальна організація робочого місця забезпечує ефективне використання не тільки робочого часу, але також сил та засобів (звичайно, не автоматично).

В реальній дійсності всі ці точки зору взаємопов'язані, і без перебільшення можна сказати, що якщо робоче місце студента науково організовано, якщо воно органічно вписалося в систему його роботи, або конкретний процес діяльності, то його трудові функції реалізуються найкращим чином, успішніше йде процес самовдосконалення. І навпаки, якщо робоче місце студента організовано неповноцінно, то це стримує, гальмує процес праці, викликає незадоволення, знижує настрій та працездатність, раніше часу викликає втому та інше.

Специфіка робочого місця студента вищого педагогічного навчального закладу визначається змістом та особливостями навчальної діяльності, а вони дуже різні, наприклад, у майбутнього вчителя математики та співу, біології та фізкультури. Протягом дня студент працює в різних просторових сферах (вдома та у вузі). Все це ускладнює вирішення даної задачі, але не знімає її з порядку денного.

Йдеться насамперед про розміщення на певній площі всіх елементів робочого місця, про їх упорядкування. Правильно спланувати робоче місце – значить найбільш економічно використовувати наявну площу, найбільш раціонально розташувати на ній меблі та всі необхідні предмети і засоби праці, створити сприятливі та безпечні умови праці [2].

Незалежно від того, де розміщене робоче місце майбутнього вчителя, його вибір не може бути випадковим. Це повинна бути найбільш світла та зручна, віддалена від вуличних та інших шумів кімната. Для робочого місця потрібна корисна площа в межах 4,5 кв. м.

Економічність використання площі під робоче місце досягається компактним та доцільним розміщенням меблів, предметів і засобів праці, правильним його орієнтуванням по відношенню до джерел світла, вентиляції та ін. [2].

Для найбільш раціонального розміщення всіх предметів і засобів праці на робочому місці існують певні правила. Стосовно до навчальної діяльності майбутнього вчителя вони можуть бути сформульовані таким чином:

1. Кожен елемент робочого місця повинен мати своє визначене місце. Його положення в кімнаті визначається вибором найкращого варіанту з усіх можливих.

2. Всі предмети та засоби праці, які є найбільш необхідними, повинні бути зосереджені на столі, у столі або біля столу в зоні найкращої досяжності.

3. Кожен предмет або засіб праці повинні мати постійне місце, всі дрібні предмети згруповані.

4. На робочому місці не повинно бути нічого зайвого, непотрібного.

5. Все, що береться руками особливо часто та необхідно для даного процесу праці, повинно бути в зоні досяжності рукою та зручно розташоване. справа розміщується те, що береться правою рукою, зліва – те, що береться лівою рукою. Ближче розміщується те, що застосовується частіше, далі те, що застосовується рідше.

6. Все, що не може бути завчасно передбачено, але необхідно для навчальної діяльності, має бути систематизовано та знаходитися в певному місці в зоні досяжності.

Виконання цих правил може дати дуже вагому економію часу, поліпшення психологічного настрою, підвищення працездатності і т. д. Все це легко перевірити.

Якщо всі предмети і засоби праці перебувають у зоні досяжності чи в полі зору та завжди на одному й тому ж місці, то рухи рук поступово автоматизуються і для того, щоб знайти, дістати, взяти, перемістити, покласти назад що-небудь, фактично не потрібен якийсь окремий час, відбувається процес суміщення видів діяльності, процес праці не переривається.

Обладнання та оснащення включає в себе забезпечення робочого місця згідно з його плануванням відповідними меблями та необхідними предметами і засобами праці. У реальної дійсності робоче місце майбутнього вчителя вдома обладнане й оснащене, як правило, далеко не у відповідності до сучасних вимог. Причина цього найчастіше не в матеріальних труднощах, а в незнанні цих вимог, а також відсутності відповідних меблів та особливо оснащення.

Обладнання та оснащення є найважливішими елементами організації робочого місця і знаходяться в тісній функціональній залежності від просторового планування та умов праці. До речі, в широкому плані організація робочого місця включає в себе й умови праці (у вузькому їх розумінні) [2].

Обладнання та оснащення робочого місця студента має відповідати конкретному змісту праці, тій його частині, яка протікає вдома. Для того щоб правильно обладнати й оснастити робоче місце, яке погоджено з

наявністю житлової кімнати та іншими можливостями, а також змістом праці, перш за все необхідно встановити точний перелік та кількість устаткування і засобів оснащення. Вибір їх залежить від розмірів робочого місця, змісту діяльності майбутнього вчителя, його можливостей та ряду інших обставин.

Предмети обладнання можуть бути постійними і тимчасовими. Постійні предмети і засоби перебувають у полі зору та досяжності, тимчасові – в запасниках та при необхідності беруться в користування. Все обладнання та оснащення має бути розміщено так, щоб його зручно було обслужити (помити або протерти від пилу і т. п.) [2].

Таким чином, кількісно та якісно оснащене робоче місце майбутнього вчителя повинно не тільки відповідати змісту й специфіці його праці, а й всіляко сприяти забезпеченню максимальної ефективності при мінімальних витратах часу, сил і засобів, тобто вимогам НОП.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Одна з головних умов підвищення працездатності – правильно організоване робоче місце [5]. *Робоче місце* майбутнього вчителя – це сукупність усього того, що використовується в роботі, тобто меблі, комп'ютер, інші технічні засоби. Поліпшення робочого місця передбачає оснащення його всім необхідним відповідно до характеру роботи.

Однією з основних умов ефективної навчальної діяльності є *порядок* на робочому місці. Як відомо, порядок звільнює думку. Ідеально, коли на столі лежать лише матеріали, необхідні в даний момент. Нагромадження паперів та засобів праці не лише зменшує робочу площу стола, а й відволікає від вирішення питання. Необхідно підтримувати раз і назавжди заведений порядок розташування необхідних матеріалів у шухляді робочого столу, шафах, картотеках. Дотримання звичного порядку полегшує працю, робить більшість операцій автоматичними, економить час, запобігає “зникненню” навчальних матеріалів, які у недостатньо організованого студента потрапляють до інших зон робочого місця.

Дослідження даного питання дозволяє планувати ряд заходів, направлених на вивчення чинників, що впливають на раціональну організацію робочого місця студента, його обладнання та оснащення, що, в свою чергу, впливає на вдосконалення навчально-виховного процесу загалом.

**Література**

1. Батышев С.Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса / С.Я. Батышев. – [2 изд., перераб. и доп.]. – М. : Высшая школа, 1975. – 448 с. – (Профпедагогика).
2. Раченко И.П. НОТ учителя: [Кн. для учителя] / И.П. Раченко. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1989. – 238 с.
3. Федотов В.В. Рациональная организация умственного труда / В.В. Федотов. – М. : Экономика, 1987. – 109 с.
4. Чайка Г.Л. Організація праці менеджера: [Навч. посіб.] / Г.Л. Чайка; [Передмова Г.О. Шепелюк]. – К. : Знання, 2007. – 420 с. – (Вища освіта ХХІ століття).
5. Шейко В.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: [Підручник] / В.М. Шейко, Н.М. Кушнарєнко. – [3-тє вид., стер.]. – К. : Знання-Прес, 2003. – 295 с.

**В. Замороцька**

- аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК: 371. 134: 372

**ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ**

У статті розглядається навчально-методичний комплекс спеціальності «Дошкільне виховання», у якому виділено наступні моменти: загальна концепція побудови навчального процесу підготовки фахівця, методичне наповнення навчального процесу, концептуальні засади викладання дисципліни, забезпечення теоретичної, практичної складових викладання дисциплін, самостійної роботи, контролю знань, науково-дослідної роботи.

**Ключові слова:** навчально-методичне забезпечення, самостійна робота, кваліфікаційна характеристика фахівця, бакалавр, магістр.

**В. Замороцкая**

- аспирантка кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

**ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ**

В статье рассматривается учебно-методический комплекс по специальности «Дошкольное воспитание», в котором выделены следующие моменты: общая концепция построения учебного процесса подготовки специалиста, методическое наполнение учебного процесса,

концептуальные основы преподавания дисциплины, самостоятельной работы, контроля знаний, научно-исследовательской работы.

**Ключевые слова:** учебно-методическое обеспечение, самостоятельная работа, квалификационная характеристика специалиста, бакалавра, магистра.

**V. Zamorotskaya**

- post-graduate student of the Chair of Pedagogics, Slovians'k State Pedagogical University

### **PECULIARITIES OF THE EDUCATION-METHODICAL PROVISION OF THE PREPARATION OF A FUTURE SPECIALIST IN THE SPHERE OF PRE-SCHOOL EDUCATION UNDER MODERN CONDITIONS**

*Education-methodical complex on specialty "Pre-school education" is considered in the article. The following features are singled out: general concept of the construction of the educational process in the preparation of a specialist, methodical filling of the teaching process, conceptual basis of the study discipline teaching, self-reliant work, control of knowledge, scientific work.*

**Key words:** education-methodical provision, self-reliant work, qualification characteristics of a specialist, Bachelor, Master.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Модернізація системи освіти України зумовлена змінами в соціально-економічній та соціокультурній сферах життя суспільства. У сучасних умовах, коли освіта набуває високого статусу вже зі своєї першої ланки – дошкільної, зростає роль педагога-вихователя. Це викликає потребу в підвищенні вимог до якості підготовки майбутніх вихователів до педагогічної діяльності.

На необхідності підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх педагогів з дошкільного виховання наголошується в Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту», пріоритетних напрямках Національної доктрини розвитку освіти України XXI століття, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні та інших програмних документах.

Важливим чинником підвищення якості вищої освіти в кредитно-модульній системі підготовки фахівців є організаційне та навчально-методичне забезпечення навчального процесу. Нормативні документи Міністерства освіти і науки України, рекомендації щодо впровадження кредитно-модульної системи слугують орієнтиром у пошуку шляхів ефективної організації професійної підготовки педагогічних кадрів.

**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.** Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в умовах вищих навчальних закладів свідчить про значну увагу науковців до її дослідження, зокрема таких аспектів, як: загальнопедагогічні засади організації навчального процесу у вищих навчальних закладах (О.Абдуліна, А.Алексюк, Н.Кузьміна, О.Мороз, В.Сластьонін, М.Фіцула); особистісно орієнтованих технологій навчання та виховання майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах (І.Бех, С.Сисоєва).

У наукових дослідженнях також розкрито психолого-педагогічні основи професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів (Л.Артемова, А.Богущ, Г.Беленька); проблема формування професійних вмінь та навичок вихователів дошкільного навчального закладу (Л.Семушина, Л.Загородня); формування морально-психологічної готовності студентів до педагогічної діяльності (Л.Кондрашова); формування у студентів – майбутніх педагогів дошкільного виховання – творчого ставлення до професійної діяльності (Л.Макрідіна).

**Формування цілей статті (постановка завдання).** Мета статті полягає в тому, щоб визначити особливості та підходи до формування навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців дошкільної освіти в сучасних умовах.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Професійна підготовка визначається як система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що, в свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною й підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати.

Щоб сформувати педагогічну компетентність, необхідно забезпечити шляхи реалізації педагогічної підготовки, а саме:

- оволодіння студентами циклом психолого-педагогічних дисциплін з метою формування системи знань, умінь, розвитку якостей і здібностей, притаманних вихователю дитячого закладу, формування мотивації;
- організацію педагогічної практики, в процесі якої відбувається розвиток і корекція набутих знань, умінь і якостей, набуття досвіду діяльності, зокрема творчої;

- використання комплексних навчальних курсів на основі встановлення міжпредметних зв'язків.

Потреба в забезпеченні на всіх рівнях наскрізної і послідовної підготовки фахівців обумовила необхідність розробки відповідного науково-методичного забезпечення навчального процесу, яке в узагальненому вигляді, поділяється на два рівні:

- навчально-методичний комплекс спеціальності (НМКС), який відображає структуру науково-методичного забезпечення навчального процесу;

- навчально-методичний комплекс дисципліни (НМКД), який відображає зміст і методичне забезпечення кожної дисципліни.

У складі навчально-методичного комплексу спеціальності можна умовно виділити наступні розділи:

I. Загальна концепція побудови навчального процесу підготовки фахівця, зміст якої відображає ряд документів:

1. Кваліфікаційна характеристика фахівця.
2. Освітньо-професійна програма.
3. Структурно-логічна схема побудови навчального плану.

Кваліфікаційна характеристика фахівця (розробку якої здійснює випускова кафедра) – це один з важелів управління якістю підготовки фахівців. Вона повинна відповідати трьом категоріям вимог:

- по-перше, стандартним вимогам до бакалавра певного напрямку, які забезпечують підготовку на рівні, затвердженому для вузів одного профілю;

- по-друге, вимогам до магістрів (другий рівень вищої освіти), які забезпечують підготовку на рівні, визнаному навчально-методичною комісією окремих галузевих спеціальностей;

- по-третє, вимогам до спеціалізації, які забезпечують підготовку згідно з обраною спеціалізацією на рівні, затвердженому Вченою радою навчального закладу.

Освітньо-професійна програма і структурно-логічна схема навчального процесу відображають структуру, логічну послідовність викладання курсів і міждисциплінарні зв'язки, що дозволяє, з одного боку, оцінити рівень гуманітарної, загальноекономічної і спеціальної підготовки, а з другого, – уникнути дублювання при викладенні матеріалу на різних рівнях освіти і у різних дисциплінах.

II. Методичне наповнення навчального процесу, яке складається з декількох частин:

1. Теоретичну підготовку фахівця забезпечують затверджений навчальний план та програми усіх нормативних і вибіркових дисциплін.

2. Практичну підготовку дозволяє дослідити розроблена наскрізна програма практичної підготовки і програми усіх практик (протягом всього періоду навчання).

3. Методичне забезпечення контролю знань студентів, яке складається з програм державних іспитів (згідно з навчальним планом) та комплексних контрольних завдань (окремо для базової і для фахової освіти).

4. Методичне забезпечення науково-дослідної роботи студентів відображають розроблена тематика курсових робіт (з дисциплін, де передбачене її виконання), тематика дипломних (магістерських) робіт і методичні рекомендації до їх виконання.

Особливого значення при розробці навчального плану набула проблема формування комплексу необхідних дисциплін, які б забезпечили достатній рівень підготовки протягом всього періоду здобуття вищої освіти.

Так, наприклад, в сукупності дисциплін, що формують навчальний план підготовки фахівців по спеціальності «Дошкільне виховання» слід розрізняти наступні блоки дисциплін:

1. Дисципліни гуманітарної та соціально-економічної підготовки.
2. Дисципліни загальноосвітньої підготовки.
3. Психолого-педагогічні дисципліни.
4. Дисципліни фундаментальної підготовки
5. Цикл навчальних дисциплін фахової підготовки.

У складі навчально-методичного комплексу дисципліни також можна умовно виділити декілька узагальнених складових, які в свою чергу містять відповідні елементи забезпечення:

*I. Концептуальні засади викладання дисципліни.* Логічним наповненням цього розділу є програма і робоча програма курсу, які розкривають зміст дисципліни, тематичний план викладання (погодинний розподіл теоретичної і практичної складової), інформаційне забезпечення дисципліни.

*II. Забезпечення теоретичної складової викладання дисципліни,* яке складається з: підручника; опорного конспекту лекцій; пакету візуального супроводження курсу.

Слід зазначити, що запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу супроводжується суттєвим скороченням аудиторного часу для вивчення дисципліни взагалі і, теоретичної складової зокрема. В таких умовах підвищується роль таких технологій викладання, як, наприклад, опорний конспект лекцій і візуальне супроводження курсу.

*III. Забезпечення практичної складової викладання дисципліни,* до якого включаються: плани семінарських і практичних занять; збірники



завдань для практичних занять; ситуаційні завдання з окремих проблем курсу.

*IV. Забезпечення самостійної роботи над дисципліною*, до якого відносяться:

- методичні рекомендації для самостійного вивчення дисципліни, які містять теоретичні пояснення, приклади розв'язання практичних завдань, завдання для самоперевірки (тести, питання, задачі);

- методичні рекомендації для самостійної роботи студентів, які містять індивідуальні завдання з окремих тем для поглибленого вивчення дисципліни.

Наявність таких методичних розробок має на меті, з одного боку, допомогти студентам під час самостійного опанування як курсу в цілому, так і окремих його розділів (що особливо актуально в умовах скорочення аудиторних годин вивчення дисципліни), а з іншого, – сприяти поглибленому вивченню дисципліни шляхом отримання додаткової інформації з окремих проблем курсу.

*V. Забезпечення контролю знань з дисципліни*, яке складається з: збірника тестових завдань з курсу; пакету контрольних завдань для заміру поточних і залишкових знань; пакету завдань для рубіжного контролю знань; пакету контрольних завдань для комплексної перевірки знань з дисципліни.

Створення комплексної наскрізної системи контролю знань стає особливо актуальним в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу, оскільки дозволяє оцінити знання студентів протягом усього періоду вивчення дисципліни (з окремої теми, модуля, курсу в цілому).

Застосування при цьому розробленої бальної системи оцінки сприяє більш точному виміру оцінки знань студентів і підвищує мотивацію при опануванні дисципліни.

*VI. Забезпечення науково-дослідної роботи з дисципліни*, яке включає: тематику рефератів, курсових робіт; методичні рекомендації з виконання курсових, науково-дослідних робіт.

Тематика курсових робіт відображає найбільш актуальні проблеми і питання курсу і становить базу для подальших наукових досліджень на рівні дипломної (магістерської) роботи.

*VII. Фонд законодавчих та інструктивних документів з дисципліни* містить нормативно-правове забезпечення курсу, що вивчається.

**Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Постійне удосконалення навчально-методичного забезпечення навчального процесу сприяє підвищенню рівня викладання дисципліни, професійної підготовки фахівців дошкільної

освіти в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Такий підхід відкриває нові можливості в системі вищої освіти України взагалі і створення системи безперервної вищої освіти зокрема.

### *Література*

1. Артемова Л. Удосконалення професійної підготовки спеціалістів дошкільного профілю. – К., 1996. – 96 с.
2. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функція, тенденція розвитку. – К., 1994. – 184 с.
3. Гринюк Н.А. Підходи до формування навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців в сучасних умовах: Матеріали VII Всеукраїнської научно-метод. конференції, 9-10 листопада 2005 року. – Рівне: НУВГП, 2005. – С.364-369.

### *О. Коркішко*

*– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету*

**УДК 374.14**

## **ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В КОНТЕКСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*У статті розглядається проблема якісної підготовки майбутніх викладачів у сучасних соціокультурних умовах. Висвітлено структурні компоненти програми курсу „Педагогіка вищої школи та методологія і методи психолого-педагогічних досліджень” та розкрито її значення щодо формування особистості фахівця в системі освіти.*

**Ключові слова:** педагогіка вищої школи, майбутній педагог, викладач вищого навчального закладу, змістовий модуль.

### *Е. Коркишко*

*– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета*

## **ПРОФЕСИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В КОНТЕКСТЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В статье рассматривается проблема качественной подготовки будущего преподавателя в современных социокультурных условиях. Отражены структурные компоненты программы курса „Педагогика высшей школы, методология и методы психолого-педагогических исследований” и раскрыто ее значение относительно формирования личности специалиста в системе образования.*

*Ключевые слова:* педагогика высшей школы, будущий педагог, преподаватель высшего учебного заведения, содержательный модуль.

**Helen Korkishko**

– Candidate of Education, associate professor of the pedagogical department of the Slavyansk state Pedagogical University

### **PROFESSIONAL COMING INTO BEING OF A FUTURE SPECIALIST' PERSONALITY IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION**

*The problem of the qualitative preparation of a future teacher under modern socio-cultural conditions is considered in the article. Structural components of the program of the educational course "Pedagogics of higher school, methodology and methods of the psycho-pedagogical investigations" are also reflected; the importance of this program with regard to the formation of the personality of a specialist in the sphere of education is revealed too.*

*Key words:* higher school pedagogics, future teacher, higher educational establishment teacher, substantive module.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Процеси європейської інтеграції дедалі охоплюють усе більші сфери життєдіяльності, включаючи вищу освіту. Українська вища освіта спирається не тільки на національну ідею, етнічний характер виховання, досвід роботи, який накопичувався тисячоліттями, українську ментальність, а й орієнтується на полікультурне виховання, яке лежить в основі сучасної концепції глобальної освіти. Україна чітко визначила шляхи входження в освітній і науковий простір Європи і здійснює вдосконалення освітньої діяльності у світлі вимог Болонського процесу.

У контексті Болонського процесу як нової історичної реальності постає вимога переосмислення існуючих традиційних основ навчання. У вищих педагогічних навчальних закладах вже склалася нова ступенева система підготовки вчителів, викладачів, вихователів різного профілю. Відповідно до постанов Міністерства освіти і науки України та науково-методичних рекомендацій АПН України створено навчально-наукові комплекси „учень – студент – молодший спеціаліст – бакалавр – спеціаліст – магістр”.

Побудова сучасної системи освіти в Україні передбачає новий підхід до професійної підготовки нової генерації педагогів, науковців, здатних позитивно впливати на оновлення навчально-виховного процесу, удосконалення програм, навчальних планів, методик, посібників тощо.

У сучасну епоху освіта, особливо вища, розглядається як головний фактор соціального й економічного прогресу. Завдання вищої освіти покликана вирішувати відносно молода галузь педагогічного знання – педагогіка вищої школи. Вона досліджує фундаментальні питання вищої

освіти, загальні закономірності, принципи, методи і форми навчання та виховання у вищому навчальному закладі.

**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.** Підготовка фахівців з вищою освітою в умовах Болонської системи – відносно новий аспект в педагогічній галузі. Ця система сприяє створенню умов для самоосвіти, самовиховання та самореалізації особистості; задовольняє потреби держави у кваліфікованих спеціалістах різного профілю, у тому числі – педагогічного; надає можливість виховувати у майбутніх фахівців цілісне світосприйняття та сучасний науковий світогляд.

Проблема особистості майбутнього педагога у вітчизняній психолого-педагогічній літературі розглядається у різних аспектах: Л.Виготським, О.Леонтєвим, А.Матюшкіним, С.Рубінштейном (аналіз психологічних основ професійної діяльності учителя), В.Сухомлинським, Є.Шияновим (професійна підготовка педагога), Б.Ананьєвим, А.Марковою, І.Лернером, К.Платоновим, А.Реан, М.Скаткіним (дослідження особистості і професійно важливих якостей), А.Орловим, С.Каргіним, І.Фастовець (розробка основ формування педагогічної спрямованості особистості вчителя).

Питаннями підготовки майбутнього спеціаліста займається ціла плеяда відомих сучасних вчених: О.Абдуліна, А.Бойко, І.Зязюн, Н.Кузьміна, О.Мороз, О.Пехота, А.Щербаков, Т.Яценко та інші. У своїх наукових роботах вони розглядають різні аспекти підготовки педагога до професійної діяльності.

Актуальними в наш час залишаються питання підготовки майбутнього вчителя до виконання функцій професійної діяльності: інноваційні технології підготовки педагогів (А.Алексюк, О.Анісімов, А.Богуш, І.Зязюн, С.Сарасон); адаптація випускників педагогічних вузів до професійної діяльності (С.Вершловский, Л.Лесохіна, Т.Шамова); підвищення професійної кваліфікації педагогічних кадрів (Л.Кандрашова, В.Кузь, В.Луговий).

**Формування цілей статті (постановка завдання).** Виходячи з цього, мета нашої статті полягає в розкритті роботи зі студентами Слов'янського державного педагогічного університету щодо предмету „Педагогіка вищої школи та методологія і методи психолого-педагогічних досліджень”. Цей курс сприяє педагогічному становленню майбутніх фахівців, надає теоретичні та практичні знання, формує творче ставлення до професійних знань і вмінь.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Для студентів магістратури СДПУ професором В.Сипченко впроваджено в навчальний процес курс „Педагогіка вищої школи та методологія і методи психолого-педагогічних досліджень”. На наш погляд, це дуже цікавий і потрібний курс для майбутнього викладача вищого навчального закладу.

Мета курсу: ознайомлення зі специфікою діяльності викладача вищого навчального закладу; опанування комплексом знань з організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, який включає в себе методологічні засади навчально-виховного процесу вищої школи, порівняльний аналіз освітніх технологій провідних країн світу, загальну характеристику науково-пошукової діяльності, основні напрямки роботи вищої школи; розвиток самостійності, пізнавальної активності, креативності та творчості.

До основних завдань курсу ми відносимо: скласти загальне уявлення про педагогічну теорію і практику вищої школи; спонукати до осмислення загальнолюдських пріоритетів в освіті; сприяти усвідомленню ролі педагогічної науки в розвитку сучасної освіти; ознайомити з основними поняттями педагогіки вищої школи; зорієнтувати в основних проблемах сучасної вищої освіти і педагогіки вищої школи; дати знання основ організації навчального процесу у вищому навчальному закладі; сформулювати вміння самостійно опрацьовувати навчальні матеріали в межах курсу, проектувати елементи навчального процесу, зокрема навчальної програми, лекції тощо, а також оцінювати якість навчального процесу; стимулювати навчально-пізнавальну діяльність студентів з дослідження педагогічних проблем; формувати вміння проводити заняття у вищому навчальному закладі та розробляти до них навчально-методичні матеріали.

Для вирішення поданих завдань запропонована програма курсу передбачає чотири змістових модулі. В основу структури і змісту модулів покладена концепція всебічного розвитку майбутнього викладача у цілісному навчально-виховному процесі. Саме зміст програми цих модулів дає можливість для розвитку творчої особистості, формує якості майбутнього викладача, сприяє самостійній практичній діяльності, формує громадянську позицію. Відповідно до цієї концепції та реалізації системного і діяльнісного підходів структура змістових модулів має таку логіку.

Модуль I – „Сучасний розвиток освіти в Україні і за кордоном”. У ньому висвітлено історичний характер вищої освіти в Україні. Розглянуто педагогічну діяльність, наукові праці видатних філософів, вчених, педагогів минулого; розкрито роль вищої освіти в суспільстві, її стан, сучасні тенденції розвитку; ознайомлено з педагогікою вищої школи, її

основними категоріями, місцем у системі педагогічних та інших наук тощо.

У модулі II – „Основи дидактики вищої школи” (теорія освіти і навчання у вищому навчальному закладі) розглянуто предмет, категорії, основні завдання, зміст, принципи, форми і методи навчання у ВНЗ; діяльність викладача та студента; шляхи оволодіння знаннями (репродуктивні, продуктивні, творчі); нові педагогічні технології навчання тощо.

Модуль III – „Виховна робота зі студентською молоддю”. У модулі розкриваються питання організації виховного процесу у вищому навчальному закладі; методика позааудиторної виховної роботи зі студентами; питання організації студентського самоврядування; специфіка, шляхи формування, студентського колективу групи, факультету, вузу; інститут кураторів, сутність, завдання зміст та форми роботи; основні напрями діяльності викладача вищого навчального закладу та його функції; організаційно-методичне забезпечення виховання студентів тощо.

Модуль IV. – „Методологія та методика психолого-педагогічного дослідження”. Розглянуто поняття психолого-педагогічного дослідження; питання методології та організації наукового пошуку; методики організації дослідної роботи; основні етапи організації експерименту в навчальному закладі; роль науки в сучасному суспільстві, основи наукового пізнання; проблематика сучасних психолого-педагогічних досліджень тощо.

Під час роботи зі студентами з курсу „Педагогіка вищої школи та методологія і методи психолого-педагогічних досліджень”, для поглиблення їхніх знань, умінь та навичок, формування основ педагогічного професіоналізму ми спираємося на наступні критерії та їх якісні показники [2, с 12-13]:

I. Мотиваційно-орієнтаційні критерії – характеризують мотиваційно-ціннісний фундамент професійного становлення майбутніх педагогів:

- ціннісне ставлення до майбутньої педагогічної професії;
- тип професійної спрямованості;
- зміст та особливості професійно-ціннісних орієнтацій;
- характер професійних прагнень та установок.

II. Інформаційно-когнітивні критерії – показують науково-теоретичну підготовленість студентів у галузі теорії та технології педагогічної праці, ступінь володіння її понятійним апаратом і категоріальним фондом як бази для розвитку професійно-педагогічного інтелекту і здатності до професійного самоусвідомлення, самоаналізу:

- ступінь науково-теоретичної обізнаності в питаннях теорії й технологій педагогічної праці;

- володіння понятійно-категоріальним фондом теорії та технології педагогічної праці;

- сформованість професійно-педагогічного мислення;
- здатність до професійно-педагогічної рефлексії.

III. Афективно-регулятивні критерії – відображають „емоційно-вольовий фонд” (М.Бахтін) професійного становлення майбутніх педагогів за показниками:

- емоційно-образна розвиненість;
- емпатійність та професійна духовність;
- здатність до професійної саморегуляції.

IV. Поведінково-процесуальні критерії – визначають міру сформованості умінь педагогічної техніки та культури професійної поведінки:

- розвиненість організаційно-комунікативних умінь;
- сформованість вербальної педагогічної техніки;
- володіння невербальними засобами педагогічної техніки;
- естетична виразність та педагогічний артистизм.

Важливою передумовою при вивченні даного курсу та для формування особистості майбутнього педагога є організація викладачем творчого процесу на заняттях та залучення магістрантів до активної участі в ньому. Цьому сприятимуть такі форми організації навчання: лекція-бесіда, лекція-ділова гра, лекція-візуалізація з використанням опорних сигналів, „круглий стіл”, мікрОВикладання, дискусія „навпаки”, семінар-дослідження тощо.

З метою постійного формування мотивації до професійних знань, спираючись на вимоги Болонської системи, щодо використання самостійної та індивідуальної роботи при вивченні дисципліни, важливо використовувати самостійну роботу над завданнями практичного змісту, що буде призводити до активної і творчої діяльності на лекційних, семінарських або практичних заняттях.

Це можуть бути такі завдання: у формі конспекту проаналізувати статтю та зробити анотацію, прорецензувати статтю, законспектувати роботу; на основі вивчення наукової літератури підготувати повідомлення про один із методів навчання у вищій школі; на основі аналізу літератури визначити критерії оцінки: а) лекції; б) семінару; підібрати та записати приклади педагогічних ситуацій, що ілюструють різні стратегії взаємодії викладача та його партнера у спілкуванні (з власного досвіду або літературних джерел) тощо.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Побудова сучасної системи освіти в Україні передбачає новий підхід до професійної підготовки нової генерації педагогів, науковців, здатних позитивно впливати на оновлення навчально-виховного процесу, удосконалення програм, навчальних планів, методик, посібників тощо.

Завдання розбудови вищої школи України детермінується завданням розвитку економіки, відродження духовності, створення та збереження інтелектуального потенціалу країни. Вища школа повинна готувати спеціалістів нового типу, здатних реально просувати далі реформування народного господарства, в яких сполучаються висока професійна підготовка, моральні якості, навички організаційної, управлінської діяльності, а це багато в чому залежить від підготовки викладачів вищої школи.

Отже, на нашу думку предмет „Педагогіка вищої школи та методологія і методи психолого-педагогічних досліджень” сприяє становленню студента як спеціаліста (магістра) і складається з багатьох компонентів – це і усвідомлення соціальної ролі праці педагога, самовиховання необхідних якостей, моделюючих особистість майбутнього викладача, сприйняття вимог педагогічної професії, усвідомленого пред’явлення цих вимог до себе, реалізації творчої діяльності. Ці компоненти професійного становлення майбутнього викладача складають основу професійно-педагогічної діяльності ВНЗ, процес якого включає і навчальну, і наукову, і виховну роботу.

### *Література*

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – К:ЦНЛ, 2003. – 316 с.
2. Гузій Н.В. Критерії, показники та рівні сформованості основ професіоналізму майбутнього педагога //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць /Ред. кол. О.Г.Мороз, Н.В.Гузій (відп. ред.) та ін. – Вип. 6(16). – К.: НПУ, 2007. – С. 11 – 21.
3. Коркішко О.Г. Творча особистість майбутнього викладача ВНЗ у світлі Болонського процесу //Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип.330. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2007. – С. 48 – 53.
4. Сипченко В.І. Педагогіка вищої школи та методологія і методи психолого-педагогічних досліджень //Навчальна програма. – Слов’янськ, 2005. – 18 с.
5. Саяпіна С.А. Особистість майбутнього педагога в контексті здобуття вищої освіти //Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. – Вип. 40./ За заг. ред. проф. В.І.Сипченка. – Слов’янськ: СДПУ, 2008. – С.66 – 68.



**Н. Крутогорська**

*– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету*

**УДК 371.13**

### **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ З ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ**

*У статті розглядається проблема підготовки майбутнього вчителя фізичної культури щодо виховної роботи серед учнів школи та їх батьків з формування здорового способу життя, зміцнення й збереження здоров'я школярів ; визначається соціально-педагогічна значущість діяльності вчителя фізичної культури. На основі практичного досвіду автора висвітлюються освітньо-виховні можливості педагогічного процесу в університеті з підготовки вчителів фізичного виховання, обґрунтовується необхідність підвищення якості їх підготовки до виховної роботи.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, вчитель фізичної культури, виховна робота, здоровий спосіб життя.

**Н. Крутогорская**

*– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета*

### **ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В ШКОЛЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ**

*В статье рассматривается проблема подготовки будущего учителя физической культуры к формированию здорового образа жизни среди учеников школы и их родителей; определяется социально-педагогическая значимость деятельности учителя физической культуры. На основе практического опыта автора раскрываются учебно-воспитательные возможности педагогического процесса в университете к подготовке учителей физической культуры, обосновывается необходимость повышения качества их подготовки к воспитательной работе.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, учитель физической культуры, воспитательная работа, здоровый образ жизни.

*N. Krutogorskaya*

– *Candidate of Education, associate professor of the pedagogical department of the Slavyansk state Pedagogical University*

**PREPARATION OF FUTURE TEACHER OF PHYSICAL CULTURE  
TO AN EDUCATE WORK AT SCHOOL ON FORMING OF HEALTHY  
WAY OF LIFE**

*In the article the problem of preparation of future teacher of physical culture is examined in relation to an educate work among the students of school and their parents from forming of healthy way of life, strengthening and maintainance of health of schoolboys ; socially pedagogical meaningfulness of activity of teacher of physical culture is determined. On the basis of practical experience of author educationally educate possibilities of pedagogical process light up at the university from preparation of teachers of physical education, the necessity of upgrading their preparation is grounded to an educate work.*

**Keywords:** *professional preparation, teacher of physical culture, educate work, healthy way of life.*

**Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями.** Одним із пріоритетних завдань, визначених Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті та Цільовою комплексною програмою "Фізичне виховання – здоров'я нації" є виховання гармонійно розвиненої, морально й фізично здорової особистості, яка відповідально ставиться до власного здоров'я і здоров'я інших як до найвищої індивідуальної і суспільної державної цінності [3, с. 5].

В умовах складної соціально-економічної, духовної кризи, погіршення екологічної ситуації викликає все більшу занепокоєність стан здоров'я й фізичної підготовленості молоді. У зв'язку з цим підвищується освітньо-виховна роль вчителя фізичної культури загальноосвітньої школи, який має плідно впливати на забезпечення й розвиток фізичного, психічного й духовного здоров'я підростаючого покоління.

Фізичне виховання молоді має відображати нові підходи до формування особистості. Активність у фізкультурно-оздоровчій діяльності – необхідна умова гармонійного розвитку учнів, що набуває якості цілеспрямованого впливу на конкретну людину згідно її потреб. Фізичне виховання покликане формувати у кожного школяра дбайливе ставлення до власного здоров'я та фізичної кондиційності, комплексно розвивати фізичні й психічні якості, сприяти активному і творчому використанню засобів фізичної культури в організації й здійсненні здорового способу життя.

Учитель виконує важливу соціальну функцію – здійснює духовний, розумовий, фізичний розвиток і виховання особистості, формує здоровий спосіб життя учнів. Його праця спрямована не лише на організацію навчально-пізнавального процесу, а й на організацію позакласної фізкультурно-оздоровчої, виховної діяльності учнів, систематичне розв'язання нових завдань формування рис активного громадянина. Основні напрями розбудови сучасної загальноосвітньої школи вимагають пошуку ефективних шляхів здійснення вчителем фізичної культури навчально-виховної діяльності серед учнів. Зазначимо, що при цьому, головним завданням вчителя є не тільки якісне викладання уроків й передача учням необхідних знань, умінь навичок з свого предмету, а й сприяння культу здоров'я, активне пропагування здорового способу життя серед учнів, їх батьків; формування фізично, психічно і духовно здорових громадян держави.

Вихованість і рівень освітньої підготовки, особистісне ставлення вчителя до проблем виховання, здорового способу життя, фізкультурно-оздоровчої, спортивної, туристсько-краєзнавчої діяльності, проектується на учнів, їх родин і є прикладом для наслідування.

Аналіз досвіду освітньої та виховної практики в школі свідчить, що досить гострою й актуальною залишається проблема фізично активної, здорової особистості учня, формування її здорового способу життя, долання шкідливих звичок, дефіциту рухової активності, зниження імунітету, а у зв'язку з цим захворювань серед учнів основної школи. Зазначені явища зберігають стійку тенденцію, що обумовлюється протиріччям між декларативним та реальним ставленням до фізичної культури, відбивається на стані здоров'я, фізичному розвитку й підготовці учнів, їхніх ціннісних орієнтаціях, ставленні до власного фізичного та психічного благополуччя і, врешті – решт, на майбутній життєдіяльності.

Професійна компетентність сучасного вчителя фізичної культури, як ніколи раніше, тісно пов'язана з активною пропагандою здорового способу життя не тільки серед учнів, а й їх батьків, громадськості.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.** Кожний етап історичного розвитку нашої держави висуває нові вимоги до діяльності вчителя у сучасній системі освіти і виховання. Над вирішенням цієї проблеми працювали такі видатні вчені-класики як К.Ушинський, В.Сухомлинський, А.Макаренко.

Питання щодо змісту, форм і методів підготовки педагогічних кадрів, формування загальнопедагогічних умінь майбутніх фахівців висвітлювались у багатьох працях українських і російських педагогів-науковців: О. Абдуліної, Ф. Гоноболіна, В. Гриньова, В. Євдокимова, С.

Золотухіної, І. Зязюна, В. Лозової, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської, В. Сластьоніна, Л. Спіріна, О. Щербакова та ін.

Різні аспекти професійно-педагогічної підготовки вчителя фізичної культури розкриті у наукових дослідженнях С. Балбенка, В. Бартеневої, В. Григоренка, О. Ємця, Л. Іванової, Т. Кравчук, В. Пристинського, Л. Пундик, Л. Сущенко, Б. Шияна та інших вчених.

В сучасній педагогічній науці всебічно досліджується проблема формування здорового способу життя, яка є багатоаспектною і пов'язана з комплексом питань: гармонійного фізичного, психічного, культурного, духовного розвитку особистості; дотримання оптимальних для здоров'я режимів дня, навчання та відпочинку, харчування, особистої гігієни, рухової активності, загартування, долання шкідливих звичок (О. Балакірева; В. Гаращук, Л. Гурман, Л. Жаліло; Л. Журкіна; Н. Комарова, О. Яременко, О. Вакуленко, Є. Загуляєв, С. Закопайло; О. Жаборницька, С. Кириленко; В. Кузьменко, С. Омельченко, В. Оржеховська, А. Полулях, А. Сухарева, С. Тверська, А. Щелкунов та ін.).

Незважаючи на значну кількість захищених дисертацій, спеціальної й науково-методичної літератури, означена проблема ще не є вирішеною і потребує подальшого вивчення.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Цінність здоров'я в усі часи є досить великою й не потребує особливих наукових доказів, але активна життєва позиція, спрямована на його зміцнення й збереження, у багатьох молодих та й дорослих людей, не відповідає розумінню цієї важливої проблеми.

Молодої людині, як правило, відповідає думка, що хтось постійно має турбуватися про її здоров'я – батьки, вчителі та інші. Вона звикла, що хтось повинен примусити її виконувати певні дії, навіть якщо йдеться про її власне здоров'я.

У зв'язку з цим, перед суспільством "...гостро постає завдання формування здорового способу життя як умови збереження української нації, перспективи справжнього духовного оновлення наступних поколінь, запоруки якісних перетворень у масштабах держави"[4, с. 9].

Таким чином, загострення суперечностей між наявним рівнем свідомого ставлення молоді до свого здоров'я, способу життя та потребою суспільства у вчителі, який був би спроможний на високому професійному рівні здійснювати виховну й пропагандистську діяльність з учнями та їх батьками щодо цієї проблеми, потребують інноваційних підходів до підготовки майбутнього фахівця з фізичної культури.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою статті є розкрити й проаналізувати соціально-педагогічну значущість підготовки

майбутнього фахівця з фізичної культури до виховної роботи в школі щодо формування здорового способу життя учнів та їх батьків.

У процесі дослідження були виділені такі завдання:

- довести провідну роль вчителя фізичної культури в школі з формування здорового способу життя, виховання дбайливого ставлення учнів та їх батьків до власного здоров'я і здоров'я дітей;

- на основі практичного досвіду автора статті у контексті навчально-виховного процесу в університеті визначити освітньо-виховні можливості педагогічного процесу з підготовки вчителів фізичного виховання.

**Виклад основного матеріалу.** Теперішній час з усіма його позитивними і негативними проявами формує новий тип культури особистості вчителя, який передбачає опанування нових моделей поведінки і діяльності. Для педагогів конче важливо зробити все можливе для того, щоб фізична культура посіла чільне місце в ієрархії життєвих цінностей молодій людині, а у досягненні цього не менш значущим фактором буде стрімке зростання виховної ролі самого вчителя.

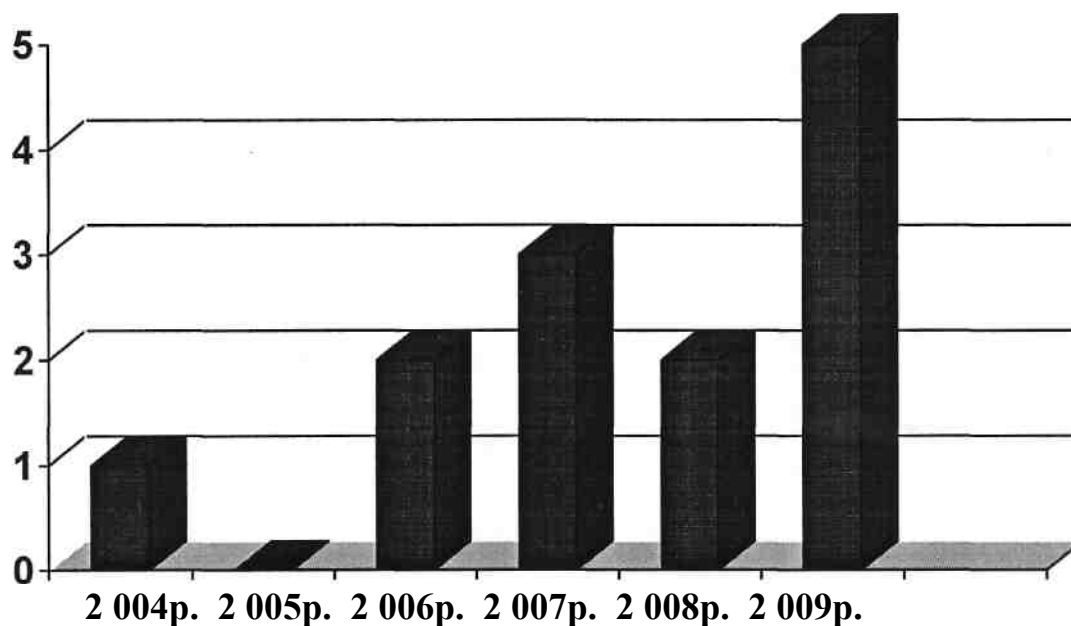
З кожним роком збільшується кількість чинників, які негативно впливають на життя і здоров'я дітей. Тому, вважаємо, що пріоритетним завданням держави, педагогів, медичних працівників повинно бути формування у дітей та їх батьків усвідомлення того, що здорова нація є показником цивілізованої держави. Адже якість освіти не зводиться лише до здобуття знань, умінь і навичок. Вона тісно пов'язана з категоріями здоров'я, комфортності, щастя, благополуччя, самореалізації.

На жаль, за останні 2-3 роки фізичне виховання у сучасній школі має дуже негативні особливості, які тісно пов'язані з соціально педагогічними умовами життєдіяльності сім'ї і школи, з кризовим становищем нашої держави та іншими. Зросла кількість раптових смертей учнів на уроках фізичної культури, що значно позначилось на погіршенні відношень учнів та їх батьків до фізичного виховання у школі, організації й проведення уроків фізичної культури, до діяльності вчителів. У зв'язку з трагічними подіями в школі на уроці фізкультури та низьким рівнем здоров'я учнів було скасовано нормативи для учнів загальноосвітніх шкіл.

У ході дослідницької діяльності проаналізовано сумну статистику трагічних випадків у школі на заняттях фізичною культурою за останні шість років, яка представлена на діаграмі А.

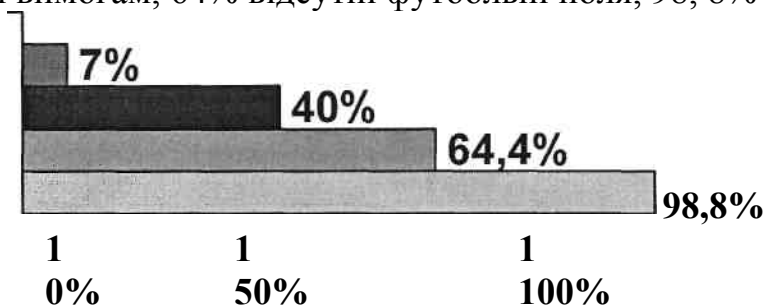
Як показано на діаграмі А, за шість років сталося 13 випадків зі смертельним наслідком. Аналізуючи причини, які зумовили трагедії, ми з'ясували, що лише в одному випадку причиною смерті стало травмування, а 12 випадків сталися через серцево-судинні захворювання дітей, які б, на нашу думку, можливо було запобігти, якщо своєчасно б звернули увагу на здоров'я учня лікарі, вчителі, батьки.

Часто безвідповідальне, халатне ставлення дорослих до визначення об'єктивного рівня здоров'я учня, а також суворі реалії навчально-виховного процесу з фізичного виховання в урочний та позаурочний час є наслідком трагічних випадків. Цілком закономірно, що система медичного контролю та регулярних медичних оглядів школярів потребує радикального вдосконалення, а проблема формування здорового способу життя, зміцнення й збереження здоров'я дитини в умовах сімейного виховання набуває нагальної уваги.



**Діаграма А. Кількість нещасних випадків зі смертельним наслідком під час занять з фізичної культури**

Однією з причин неефективної організації вчителем фізкультурно-оздоровчої роботи серед школярів та їх батьків вважаємо й незадовільний стан спортивної матеріально-технічної бази загальноосвітніх навчальних закладів: 7% відсутні спортивні зали, 40% спортивні зали не відповідають сучасним вимогам, 64% відсутні футбольні поля, 98,8% відсутні басейни.



Так, майже кожна десята школа не має спортивного залу, а 40% діючих спортивних залів не відповідають сучасним вимогам. Отже, лише близько половини школярів мають можливість повноцінно займатися фізичною культурою [ 1, с.97 ].

Вищезазначені факти свідчать про незадовільний стан фізичного виховання у загальноосвітній школі, слабкий медичний контроль за станом здоров'я школярів, недостатню відповідальність батьків за здоров'я своїх дітей, низький рівень зайнятій фізичною культурою і спортом, дотримання й здійснення здорового способу життя у сім'ї.

Виховна роль вчителя фізичної культури не набула ще відповідного соціально-педагогічного значення у суспільстві щодо формування здорового способу життя учнів, зміцнення й збереження їх здоров'я. Залишається низьким рівень поінформованості батьків і дітей про сучасні фізкультурно-оздоровчі технології, засоби зміцнення й збереження здоров'я, активного дозвілля, різноманітного використання засобів фізичної культури і спорту у сімейному, шкільному вихованні. Вважаємо, що держава, шкільні педагогічні колективи, вчителі фізичного виховання ведуть неефективну політику у формуванні здорового способу життя підростаючого покоління, а вищі навчальні заклади готують фахівців з фізичної культури до виховної роботи на недостатньому рівні.

Сучасна школа потребує вчителя з творчим науково–педагогічним мисленням, з високою професійною мобільністю, здатного працювати не лише на уроці фізкультури, а й поза межами класу, школи – під час проведення фізкультурно–масової, оздоровчої, спортивної роботи, готового до самостійного інноваційного пошуку.

Вважаємо, що які б інновації, реформи чи модернізації не проводились у сфері народної освіти, які б науково–обґрунтовані шляхи перебудови не намічалися, всі вони сходяться на особистості вчителя. Тому, що не існує чудодійних систем. Існує вчитель, озброєний прогресивною системою, сформований як творча, соціально активна особистість, яка вміє творчо міркувати, професійно діяти, створювати суспільні цінності. Школа – жива клітина суспільного організму, а вчитель – її ядро.

Школа є такою, якою є її вчитель. Передаючи з покоління в покоління соціальний досвід, вчитель не лише виконує свої професійні функції, але й виступає об'єктом соціального прогресу. Невипадково він обраний ключовою фігурою перебудови [ 5, с. 3].

Зміцнення здоров'я нації, виховання соціальної орієнтації на здоровий спосіб життя та профілактику захворювань – одне з найважливіших завдань суспільства, а значить і школи.

Без допомоги професійно компетентного вчителя фізичного виховання освіти важко здійснювати ці завдання, бо особистість вчителя це не тільки “ключова фігура” освітньо–виховного процесу школи, а ще й процесу пропаганди та ствердження здорового способу життя у сімейному вихованні дітей та підлітків.

У майбутньому, очевидно, фахівці з фізичної культури ( вчителі фізичного виховання, інструктори з фізичної культури і спорту, тренери ) будуть бажаними у кожній сім’ї, оскільки це, свого роду сімейні лікарі-радники, яким необхідно оволодіти інформацією щодо спадковості, генетики, здоров’я кожного члена родини, щоб розробити програму укріплення його здоров’я, загартування, проведення фізкультурно-оздоровчих вправ, які є суто індивідуальними, порекомендувати як найкраще організувати сімейні турпоходи, яку обрати спортивну секцію, як правильно харчуватись тощо.

Важливо, щоб знання, вміння та навички отримані від вчителя про здоровий спосіб життя стали міцним підґрунтям для подальшого розвитку й формування майбутнього громадянина нашої держави, оскільки саме освіта у теперішньому світі стає фундаментом розвитку особистості кожної людини й запорукою майбутнього держави [ 2 ].

Звичайно, що для виконання цієї важливої освітньо-виховної місії майбутній вчитель фізичної культури має бути високоосвіченою, всебічно розвиненою, здоровою людиною, яка неухильно дотримується й реалізує здоровий спосіб життя, а свої фахові знання, вміння та навички передає молоді на високому професійному рівні.

Необхідно визнати, що студентські роки у педагогічному університеті це - не лише роки професійного становлення й зростання фахівця, а ще й період формування власного способу життя, усвідомлення значення впливу здоров’я на свою подальшу життєдіяльність. Успіх вирішення цього завдання цілком залежить від рівня професійної майстерності викладачів вищої школи, від їх уміння донести кожному студенту значущість здорового способу життя, як складової частини всебічного розвитку особистості. Нормою життя студента повинно стати зміцнення й збереження його здоров’я, загартування, свідоме дотримання правил режиму дня, харчування, турбота та відповідальність про себе й своїх близьких за допомогою набутих в університеті знань, умінь. Вважаємо, що саме так повинна розпочинатись підготовка майбутнього вчителя до процесу виховання дітей, до усвідомлення значущості здоров’я. Тільки тоді можливо говорити про успіх сучасного вчителя у вихованні здорової нації, а у недалекому майбутньому вже і як про вихователя власних дітей.

Спеціальні фахові дисципліни, предмети психолого-педагогічного циклу, педагогічна практика, позааудиторна виховна робота в університеті,



громадсько-педагогічна діяльність мають усі можливості для якісної підготовки висококваліфікованих спеціалістів з фізичної культури, але для цього потрібні зусилля усього професорсько-викладацького складу університету [ 2] .

Під час навчання в вузі, а також при організації педагогічної практики в школі студентів варто залучати до проведення різних форм виховної роботи, розвивати творчий підхід і креативність у побудові виховних заходів.

На жаль, під час педпрактики студенти проявляють надмірно стандартний підхід до виконання своїх обов'язків й завдань з виховної роботи. Привертає увагу той факт, що, за даними нашого дослідження, 40% студентів 3-го курсу мають труднощі під час проведення саме виховних заходів з учнями та їх батьками, не вміють координувати спільні проекти, не знають і не вміють як керувати “Школою сприяння здоров'ю”, проводити різноманітні конкурси, свята, диспути, обґрунтовуючи це браком відповідних педагогічних знань, умінь та навичок, хоча, здавалося б, теоретичний курс з “Теорії виховання ” і “Теорії навчання ” вже вчитано. Студентів лякає думка самостійно працювати влітку вожатими у оздоровчих дитячих центрах. У своїх пропозиціях щодо покращення підготовки до виховної діяльності зі школярами вони вказують на збільшення практичних занять з теми ”Форми організації виховної роботи з учнями”, на необхідність введення навчального предмета “Методики виховної роботи,” який був, на превеликий жаль, виключений з програм факультетів фізичного виховання.

За даними наших спостережень й досі чимало вчителів з фізичної культури не відрізняються широкою освіченістю, вихованістю, високим рівнем загальної культури, духовністю, інтелігентністю. Слабкі фахові знання своєї спеціальності, низький рівень сформованості педагогічних умінь і навичок виховної діяльності з учнями, відсутність бажання вдосконалювати педагогічну майстерність, не дають можливостей обирати інноваційні та ефективні форми й методи фізичного виховання для конкретних умов школи.

Маловтішною є ситуація щодо запобігання та профілактики різних захворювань серед дітей та підлітків. Занепад спортивно-оздоровчої інфраструктури, послаблення її в межах навчальних закладів, недоступність оздоровчих послуг за цінами, втрата зв'язків школи з сім'єю є основними причинами незадовільної ситуації стосовно фізичного виховання і здоров'я школярів [4, с. 177].

Згідно нашого опитування у 80 % учнів 9 - 11 класів з різних регіонів Донецької області вчитель фізичної культури у рейтингу вчителів школи займає передостаннє місце. На жаль, що до такого вчителя

приходять на практику учитись студенти педагогічного вузу. Можна стверджувати, що сьогоднішній рівень професіоналізму вчителя, його професійно-педагогічна підготовка не відповідають вимогам суспільства.

Вважаємо, що врахування цих негативних явищ у нашому сьогоднішньому, спонукають викладачів вузу до нових ефективних підходів у підготовці й формуванні висококваліфікованих, соціально активних, духовно багатих й гармонійно розвинених майбутніх фахівців з фізичної культури.

Потрібна докорінна зміна в переосмисленні самої суті, завдань, змісту виховної діяльності вчителя, учнів, батьків під час організації й проведення педагогічної практики майбутніх вчителів.

Розподіляючи студентів на педагогічну практику вузівським методистам треба усвідомити, що сьогодні фізична культура тієї чи іншої школи, вчитель, який її викладає повинні забезпечити сприятливі умови для розвитку не тільки професійно-педагогічних умінь, навичок і здібностей майбутнього вчителя, а й його духовних, моральних якостей, креативності мислення, творчого пошуку.

Необхідною умовою успіху підготовки спеціаліста під час практики є стимулювання прагнення студента у створенні своєї індивідуальної системи фізичного виховання учнів конкретного класу чи школи. Доцільно роз'яснювати студентам, що підвищення ефективності системи фізичного виховання мусить відбуватись за рахунок якісного змісту й організації роботи, яке залежить від педагогічної майстерності й професійного рівня освіти самого вчителя, від використання у практичній діяльності національних і місцевих традицій, активних і інноваційних форм і методів роботи з учнями, врахування педагогічних і матеріальних умов, інтересів учнів і можливості педагогів та ін.

Реалізації виховних технологій, які формують здоровий спосіб життя учнів, зберігають і зміцнюють здоров'я, сприяє комплексний підхід до створення освітньо-виховного середовища. Кожному майбутньому вчителю варто знати, що результати фізичного виховання учнів залежать не тільки безпосередньо від вчителя фізичної культури, а й від загальної орієнтації на освітньо-виховне середовище. Звідси, крім іншого, і виникає потреба вчителя постійно й пильно тримати в полі зору навколишнє середовище. Цей факт не повинен бути поза увагою підготовки майбутнього вчителя.

Сприятливий для виховної діяльності соціум намагаємося створити при кожному виді педпрактики разом з педколективом школи і студентами-практикантами. Так, розв'язання проблеми здоров'я учнів школи іде через активну співпрацю всіх ланок освіти. Педагогічні кроки вчителя фізичної культури, перш за все, спрямовані на учнів і їх батьків.

Впровадження у реальне життя “Школи сприяння здоров'я”, творчих програм, проектів спецкурсів, фізкультурно-оздоровчого і психолого-педагогічного спрямування таких як, наприклад, ” Кроки до здоров'я ”, ”Я і моє здоров'я ”, ” Захисти себе від хвороби ”, ” Фізичні вправи для мене і моєї сім'ї”, “Уроки добрих знань ”, “Нетрадиційні методи і системи загартування ” тощо допомагають реалізації ЗСЖ серед школярів, їх батьків, друзів, у сімейному вихованні.

Серед пріоритетних напрямків нашої діяльності з студентами в школі є організація профілактичної роботи у сім'ї, співпраця з батьками, що робить процес формування здорового способу життя більш ефективним.

Позитивний результат у підготовці до здійснення педагогічної діяльності тісно пов'язаний з організацією самостійної й індивідуальної науково-дослідної роботи, яка забезпечує подальший розвиток професійної готовності студентів до виховної роботи. У змістові модулі програм з педагогічних дисциплін закладено виконання різного виду завдань з аспектами формування ЗСЖ. Так, на семінарських заняттях з “Теорії виховання” пропонуємо студентам зробити доповідь ”Місце і роль сучасного вчителя фізичного виховання у формуванні ЗСЖ учнів”, “Робота з батьками щодо зміцнення і збереження здоров'я дітей”, або рекомендуємо написати реферат “Організація фізичного виховання у сім'ї”, “Використання засобів фізичної культури і спорту у сімейному вихованні,” “Залучення батьків та дітей до занятій фізичною культурою і спортом.” Даються завдання дослідити цю проблему самостійно й виконати як індивідуальне науково-дослідне завдання.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Підготовка майбутнього вчителя фізичної культури до виховної роботи в школі щодо формування здорового способу життя учнів та їх батьків має велику соціально-педагогічну значущість. Особливого значення вона набуває у теперішній час соціально-економічної, духовного кризи, погіршення екологічної ситуації й здоров'я людей.

Вчитель фізичного виховання займає провідну роль серед учителів школи з формування здорового способу життя, виховання дбайливого ставлення учнів та їх батьків до власного здоров'я і здоров'я дітей.

Великий освітньо-виховний потенціал з формування професійної готовності студентів педагогічного університету до виховної роботи щодо пропаганди й реалізації ЗСЖ закладено у вивчення дисциплін педагогічного циклу, проходження педагогічної практики, організацію й проведення позааудиторної роботи в педагогічному університеті.

Якісний розвиток й вдосконалення педагогічних умінь та навичок студентів з виховної роботи можливо досягти, забезпечуючи творчий підхід, різноманітність, інноваційність у виборі форм та методів навчання і виховання.

Підготовка вчителя фізичної культури до виховної діяльності зі школярами справа державного масштабу й потребує науково виважених дій у подальшому пошуку нових педагогічних шляхів її здійснення. Накопичений нами досвід роботи спонукає до критичного аналізу та професійних роздумів.

### *Література*

1. Дубогай О. Мотивація до занять фізичними вправами. Бібліотека шкільного світу. //Здоров'я та фізична культура. Бібліотека.// Фізкультура як складова здоров'я та успішного навчання дитини. К.: 2006.-145с.
2. Крутогорська Н. Пошук нових технологій організаційно-виховної роботи серед студентів педагогічного університету // Рідна школа. -2003.- № 4. – С.47-50.
3. Національна доктрина розвитку освіти. Указ Президента України 17 квітня 2002 року №347/2002. – Освіта України.- № 33.-23 квітня 2002р.-С.4-6.
4. Омельченко С. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків. Монографія.- Луганськ: Альма-матер, 2007.- 352с.
5. Слостенин В.Учитель и время // Советская педагогика.–1990.-№ 9.-С.3.

### *Е. Панасенко*

*– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету*

**УДК 37. 013. 75**

## **ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ “ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ”**

*У статті представлений педагогічний експеримент як комплексний метод дослідження. Проаналізовано поняття „педагогічний експеримент” у наукових розробках вітчизняних та зарубіжних, зокрема російських учених. Схарактеризовано сутнісні ознаки педагогічного експерименту. У статті зазначено, що даний метод наукового дослідження використовується для об'єктивної та доказової перевірки вірогідності приватних і загальних педагогічних гіпотез, уточнення висновків теорії, установлення й уточнення фактів, визначення ефективності педагогічних інновацій тощо. Однак, експеримент виявляється корисним не завжди й має деякі обмеження в практиці застосування. Провідними ознаками педагогічного експерименту є: можливість моделювання педагогічного явища та умов його протікання, активний вплив дослідника на педагогічне явище, вимір результатів*

педагогічного впливу та взаємодії, кількаразова відтворюваність педагогічних явищ і процесів та ін. Автор підкреслює, що унікальність даного методу педагогічного дослідження полягає в тому, що він створює новий досвід та має творчий характер.

**Ключові слова:** педагогічний експеримент, методи дослідження, сутнісні ознаки педагогічного експерименту.

**Э. Панасенко**

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

### **К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ “ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ”**

*В статье представленный педагогический эксперимент как комплексный метод исследования. Проанализировано понятие „педагогический эксперимент” в научных разработках отечественных и зарубежных, в частности российских, ученых. Охарактеризованы существенные признаки педагогического эксперимента. В статье отмечено, что данный метод научного исследования используется для объективной и доказательной проверки достоверности частных и общин педагогических гипотез, уточнения выводов теорий, установления и уточнения фактов, определения эффективности педагогических инноваций и т.д. Ведущими признаками педагогического эксперимента являются: возможность моделирования педагогического явления и условий его протекания, активное влияние исследователя на педагогическое явление, измерение результатов педагогического влияния и взаимодействия, многократное повторение педагогических явлений и процессов и т.д.*

**Ключевые слова:** педагогический эксперимент, методы исследования, существенные признаки педагогического эксперимента.

**E. Panasenko**

– Candidate of Education, associate professor of the department of Pedagogics of Slavyansk state Pedagogical University

### **TO THE DETERMINATION OF THE ESSENCE OF THE NOTION PEDAGOGICAL EXPERIMENT”**

*In the article the pedagogical experiment as a complex method of investigation is revealed. The notion “pedagogical experiment” is analysed according to the scientific works of native and foreign, in particular, Russian scientists. Essential features of the pedagogical experiment are characterized. The article notes that the present method of scientific investigation is used for objective and evidence based validation of a reliability pedagogic hypothesis, clarifying conclusions and facts, determining of an effectiveness of pedagogical innovations, etc. The leading features of a pedagogical experiment are: the possibility of modeling pedagogical phenomenon and conditions of its*

*occurrence, the active influence of a researcher on a pedagogical phenomenon, the measuring of results of a pedagogical impact and interaction, the repetition of pedagogical phenomena and processes, etc.*

**Key-words:** *pedagogical experiment, the methods of investigation, essential features of the pedagogical experiment.*

**Постановка проблеми.** Реформування системи освіти України відбувається у контексті оновлення загальноєвропейських і світових гуманістичних освітніх парадигм і пов'язано з визнанням вагомості наукового знання як рушійної сили суспільного прогресу та добробуту нації. Набуття підростаючими поколіннями знань, інтелектуальних умінь та практичних навичок, їх трансформація у досвід пізнання навколишнього світу, пошук свого місця у житті та власного призначення стають можливим за умови обґрунтування і розробки сучасних методологічних основ педагогічної науки.

Сучасне педагогічне знання вийшло за рамки традиційної системи понять. Це обумовило загострення таких важливих питань як, визначення межі та характеру предмета педагогіки, система педагогічних знань та їх логічна структура, взаємозв'язок педагогіки з іншими науками, шляхи набуття наукових знань, використання теоретичних педагогічних знань у практичній діяльності тощо. Отже, актуальність методологічної проблематики, з одного боку, обумовлена внутрішніми потребами розвитку самої педагогічної науки.

З іншого боку, оновлення завдань виховання та освіти молоді, модернізація національних навчально-виховних систем спонукає вчених та педагогів знаходити шляхи і засоби більш глибокого пізнання, здатного проаналізувати та пояснити сучасні педагогічні явища, визначити перспективи їхнього подальшого розвитку.

Отже, усвідомлення вчителями та науковцями нових цілей та завдань навчання й виховання, упровадження прогресивних освітніх технологій, гнучких організаційних форм навчально-виховного процесу актуалізує необхідність оволодіння ними принципами та методами психолого-педагогічного дослідження.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Проблемам методології та методів педагогічного дослідження присвячені роботи Р. Атаханова, Ю.Бабанського, О. Басова, М. Болдирєва, Г. Воробйова, С. Гончаренка, М.Данилова, М. Заволоки, В. Загвязинського, Л. Занкова, В. Ільїна, Л.Ітельсона, Г. Лаврентьєвої, І. Манохи, Г. Ніколаї, В. Оконь, О. Піскунова, Г.Селевка, Я. Скалкової, М. Скаткіна, М. Шишкіної та ін.

**Постановка завдання.** Метою статті є з'ясування сутності понять “експеримент”, “педагогічний експеримент” через розкриття його характерних ознак.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Методологія педагогіки – це система знань про основу та структуру педагогічної теорії, про підходи до дослідження педагогічних явищ та процесів, про способи отримання знань, об'єктивно відображаючих педагогічну дійсність, яка постійно змінюється в умовах суспільства, що розвивається. У педагогічній науці поняття наукового метода розкривається як система основних підходів та способів дослідження, що відповідає предмету та завданням педагогіки. Нині в системі дослідницьких педагогічних методів експеримент займає одне з провідних місць. У педагогічній літературі використовуються поняття: “педагогічний експеримент”, “психолого-педагогічний експеримент”, “комплексний педагогічний експеримент”, “дидактичний експеримент”, які постійно розширюються та розвиваються. Проаналізуємо сутність даних термінів у енциклопедіях, словниках, підручниках та навчальних посібниках з педагогіки, а також у спеціальних працях, присвячених методам дослідження.

Вчені називають педагогічний експеримент одним з найскладніших та найважких емпіричних методів наукового дослідження. Так, М. Бауман у роботі “До питання про експеримент у науково-методичному дослідженні” (1952) розглядає експеримент як спостереження, що здійснюється у спеціально створених умовах. Зв'язки та залежності між явищами, що вивчаються у процесі експерименту, будуть точніше встановлюватися, якщо дослідник буде намагатися ставити явище, що вивчається, у різні умови його протікання, а також змінювати, ускладнювати або спрощувати ті чи інші умови.

Видатний науковець Л. Занков у праці “Про предмет та методи дидактичних досліджень” (1962) зазначає, що характерним для експерименту є систематичні зміни умов спостереження певного явища і зв'язок його з іншими явищами з метою дослідження його природи, походження та способів свідомого оволодіння даним процесом. Застосування експерименту в науковому дослідженні дає можливість вивчити зв'язки певних сторін процесу та розкрити причини, що спричиняються необхідність даного явища.

Отже, науковці підкреслюють, що незважаючи на всі розходження між такими методами наукового дослідження як спостереження й експеримент, між ними немає повної, абсолютної протилежності. Ці два наукових методи тісно пов'язані один з одним, адже у багатьох випадках експериментальне вивчення виходить із результатів попереднього спостереження над досліджуваним педагогічним явищем.

У монографії “Проблеми методології педагогіки та методики досліджень” (1971) М. Болдирев та М. Данилов пишуть, що педагогічний експеримент - це своєрідно (відповідно завданню дослідження)

сконструйований і здійснений педагогічний процес, що включає принципово нові його елементи й поставлений таким чином, що дає можливість глибше, ніж звичайно, бачити зв'язки між різними його сторонами й точно враховувати результати внесених змін. Сутність педагогічного експерименту вчені характеризують трьома основними рисами:

- навмисне внесення в педагогічний процес принципово важливих змін відповідно до завдань дослідження та гіпотези;

- організація педагогічного процесу, що дозволяє бачити зв'язки між досліджуваними явищами, без порушення його цілісного характеру;

- глибокий якісний аналіз і більш точний кількісний вимір як уведених в педагогічний процес нові або видозмінені компоненти, так і результати всього процесу [10, с. 93].

Відомий учений В. Краєвський у статті “Місце та функції експерименту в педагогічному дослідженні” (1973) підкреслює, що педагогічний експеримент широко розповсюджений у практиці сучасних педагогічних досліджень. Це науково поставлений досвід навчання й виховання, що дає можливість спостереження досліджуваних педагогічних явищ в умовах, що контролюються. Однак, підкреслює автор, експеримент виявляється корисним не завжди й має деякі обмеження в практиці застосування. По-перше, педагогічний експеримент застосовується з пізнавальними, а не із практичними цілями. По-друге, він може застосовуватися для підтвердження не всієї теорії, а лише її окремих положень. По-третє, педагогічний експеримент необхідно застосовувати тоді, коли в дослідника дійсно є сумніви щодо правильності висунутої гіпотези, коли реально існує вибір, альтернатива [6, с. 189]. Науковець зауважує, що експеримент не може слугувати єдиним і універсальним методом одержання достовірного знання, оскільки одержання нового знання не обов'язково пов'язане зі спостереженням або експериментом.

Характерна риса експерименту як спеціального методу емпіричного дослідження, на думку Г. Рузавіна (1975), полягає в тім, що він забезпечує можливість активного практичного впливу на досліджувані явища та процеси. Дослідник не обмежується лише пасивним спостереженням явищ, а свідомо втручається у природний хід їхнього протікання. Він може здійснити таке втручання шляхом безпосереднього впливу на досліджуваний процес або змінити умови, у яких відбувається цей процес. І в тім і в іншому випадках результати випробування точно фіксуються й контролюються. Таким чином, доповнення простого спостереження активним впливом на процес, перетворює експеримент в досить ефективний метод емпіричного дослідження. Цієї ефективності також сприяє тісний зв'язок експерименту з теорією. Ідея експерименту, його



планування та інтерпретація результатів у більшому ступені залежать від теорії, чим пошуки та інтерпретація даних спостереження. Нині експериментальний метод уважають відмінною рисою всіх наук, що мають справу з досвідом і конкретними фактами [11, с. 64-65].

Отже, відомі вчені підкреслюють одну суттєву характерну рису експериментального методу дослідження, а саме: активне втручання експериментатора у явище, що вивчається.

Відомий академік Ю. Бабанський велику увагу приділив педагогічному експерименту у роботі “Проблеми підвищення ефективності педагогічних досліджень” (1982). Поняття “педагогічний експеримент” він розкриває як комплекс методів дослідження, призначений для об’єктивної та доказової перевірки вірогідності педагогічних гіпотез. Учений підкреслює, що даний метод дозволяє:

- встановити характер зв’язків між різними компонентами педагогічного процесу, між факторами, умовами й результатами педагогічного впливу;
- перевірити ефективність педагогічних нововведень;
- порівняти ефективність різних факторів або змін у структурі процесу та вибрати найкраще для даних умов їхнє поєднання;
- виявити необхідні умови для реалізації певного комплексу завдань відомими засобами;
- виявити особливості протікання процесу в нових умовах.

Педагогічний експеримент, на думку Ю. Бабанського, вирішує наступні завдання наукового дослідження:

1. Установлює залежності між певним педагогічним впливом (або їхньою системою) і результатами, що досягають при цьому, у навчанні, вихованні, розвиткові школярів.

2. Виявляє залежності між певною умовою (системою умов) і педагогічними результатами, що досягають.

3. Визначає залежності між системою педагогічних мір або умов і витратами часу й зусиль педагогів і учнів на досягнення певних результатів.

4. Порівнює ефективність двох або декількох варіантів педагогічних впливів або умов і вибору з них оптимального варіанта з погляду якогось критерію (ефективність, час, зусилля, засоби тощо).

5. Доводить раціональність певної системи заходів за рядом критеріїв одночасно при відповідних умовах.

6. Виявляє причинні зв’язки [1, с. 99-101].

Слід зауважити, що всі перераховані вище завдання взаємозалежні, взаємопов’язані, однак кожне з них має свою специфіку, що й визначає особливість педагогічного експерименту.

Важливими умовами ефективного проведення педагогічного експерименту Ю. Бабанський визначив:

- попередній ретельний теоретичний та історичний аналіз явища, вивчення масової практики для максимального звуження поля експерименту та його завдань;

- конкретизація гіпотези, виділення в ній новизни, незвичайності, протиріччя з існуючими думками, що вимагають експериментального доказу;

- чітке формулювання завдань експерименту, визначення ознак, за якими будуть вивчатися явища, критеріїв оцінки;

- коректне визначення мінімально необхідного числа експериментальних об'єктів [7, с. 26].

Грунтуючись на наукових підходах до вивчення проблеми педагогічного експерименту Ю. Бабанського, В. Краєвського та інших учених, І. Канарська у статті “Шляхи вдосконалення педагогічного експерименту” (1983) підкреслює, що педагогічний експеримент дозволяє дослідникові виходити за рамки простого спостереження й діагностики досліджуваного явища. Експериментатор активно й планомірно викликає певні зміни, впливає на об'єктивну дійсність, виключаючи випадковості. Таким чином, експериментальне дослідження виявляється важливим методом пізнання педагогічних закономірностей.

Педагогічний експеримент, на думку вченої, несе ідею точності визначення вихідного положення, вимірюваність як умов, так і впроваджуваних способів навчання, а також результатів експерименту.

І. Канарська називає наступні характерні риси педагогічного експерименту, що відрізняють його від інших методів педагогічного дослідження:

1. Навмисне внесення в педагогічний процес принципово важливих змін відповідно до гіпотези дослідження.

2. Така організація педагогічного процесу, що дозволяє бачити зв'язки між досліджуваними явищами без порушення цілісного характеру самого процесу.

3. Глибокий і якісний аналіз, можливо більше точний кількісний вимір як уведених у педагогічний процес нових або видозмінених компонентів, так і результатів усього процесу [5, с. 18].

У навчальному посібнику з педагогіки Н. Волкової (2001) психолого-педагогічний експеримент розкривається як метод, що забезпечує спостереження за змінами психологічних характеристик дитини в процесі педагогічного впливу на неї. Експеримент передбачає реєстрацію фактів, розкриття закономірностей, механізмів, динаміки, тенденцій психічного розвитку, становлення особистості, виявляє можливості оптимізації цього

процесу. Даний метод наукового пошуку дає змогу виокремити досліджуване явище від інших, цілеспрямовано змінювати умови педагогічного впливу на вихованців, повторювати окремі педагогічні явища приблизно в таких же умовах [2, с. 23-25].

У підручниках педагогіки, підготовлених групами авторів (В.Сластьонін, І. Ісаєв, О. Міщенко, Є. Шиянов, 2000) та (С. Смирнов, І. Котова, Є.Шиянов, 2001), педагогічний експеримент визначено як спеціально організовану перевірку певного методу, прийому роботи для виявлення його педагогічної ефективності. Це дослідницька діяльність з метою вивчення причинно-наслідкових зв'язків у педагогічних явищах, що припускає:

- досвідчене моделювання педагогічного явища та умов його протікання;
- активний вплив дослідника на педагогічне явище;
- вимір результатів педагогічного впливу та взаємодії;
- кількаразову відтворюваність педагогічних явищ і процесів [8, с. 107; 9, с. 19].

Метод педагогічного експерименту, за твердженням українського вченого М.Фіцули, - це науково поставлений дослід організації педагогічного процесу в точно враховуваних умовах, який забезпечує найдостовірніші результати у педагогічних дослідженнях. Педагогічний експеримент дає змогу: штучно відокремити досліджуване явище від інших, змінювати умови педагогічного впливу на вихованців; повторювати педагогічні явища приблизно в тих самих умовах; поставити досліджуване явище в умови, які контролюються дослідником [12, с. 34].

Російські вчені В. Загвязинський та Р. Атаханов у посібнику “Методологія та методи психолого-педагогічного дослідження” (2003) зауважують, що необхідність використання експерименту виникає тоді, коли завдання дослідження вимагають створення ситуації, що не може виникнути при звичайному ході подій. Експеримент є методом, який передбачає створення дослідницької ситуації, яку можливо змінювати з метою вивчення психічних процесів або педагогічних явищ через їхні зовнішні прояви, розкриваючи механізми та тенденції виникнення та функціонування явища, що вивчається [4, с. 108].

Автори посібника використовують поняття “комплексний педагогічний експеримент”. Саме такий експеримент, на їхню думку, дозволяє дослідникові найбільше вірогідно виявляти досягнення й недоліки, обґрунтувати пріоритети, розкрити внутрішні зв'язки й залежності у педагогічних явищах і процесах. Це один із самих точних методів вивчення педагогічних явищ, фіксування фактів, спостереження за зміною й розвитком випробуваних. Експеримент дозволяє розкласти

цілісні педагогічні явища на складові частини, варіювати умови, у яких вони функціонують, перевіряти вплив деяких факторів, точно фіксувати отримані результати. Комплексний педагогічний експеримент служить для перевірки приватних і загальних гіпотез, уточнення висновків теорії, установлення й уточнення фактів, визначення ефективності використовуваних засобів [4, с. 157-158].

Видатний учений В. Загвязинський у попередніх наукових розвідках (“Методологія і методика педагогічних досліджень” (1976), “Методологія і методика дидактичного дослідження” (1982)) використовував терміни “педагогічний експеримент” та “дидактичний експеримент” як синоніми, ідентично розкриваючи їхню сутність.

У “Енциклопедії освіти” І. Маноха (2008) зазначає, що експеримент – це метод наукового пізнання, що передбачає цілеспрямований процес отримання об’єктивних наукових даних щодо сутності, динаміки, особливостей існування та розвитку досліджуваних явищ та процесів. Головною ознакою та перевагою експериментального методу вчені вважають таку процедурну, ситуаційну та змістову організацію процесу пізнання, за якої можливо отримати об’єктивні емпіричні дані, на відміну від тих, що мають суб’єктивне забарвлення при застосуванні інших методів педагогічного пізнання [3, с. 255].

Сучасний український учений С. Гончаренко (2008) подає таке трактування: психолого-педагогічний експеримент – це комплексний метод дослідження, який забезпечує науково-об’єктивну і доказову перевірку правильності обґрунтованої на початку дослідження гіпотези. Порівняно з іншими методами наукового дослідження, він дає можливість більш точно перевірити ефективність педагогічних інновацій, порівняти значущість різних факторів у структурі навчально-виховного процесу і обрати оптимальне для даної ситуації їх поєднання, виявити необхідні умови реалізації педагогічних завдань. Експеримент дає можливість виявити стійкі, необхідні, істотні зв’язки між повторюваними явищами, тобто вивчити закономірності педагогічного процесу.

Психолого-педагогічний експеримент розв’язує пізнавальну задачу, слугує для перевірки певного положення і може поставити нову проблему, яку необхідно дослідити. Він проводиться у тому випадку, коли немає можливості довести те чи інше твердження іншим способом і тоді, коли існують сумніви, вибір, альтернатива [3, с. 253].

**Висновки.** Таким чином, педагогічний експеримент – це комплексний метод наукового дослідження, який використовується для об’єктивної та доказової перевірки вірогідності приватних і загальних педагогічних гіпотез; уточнення висновків теорії; установлення й уточнення фактів; визначення ефективності педагогічних інновацій. Його

суть полягає у цілеспрямованому активному втручанні дослідника в психолого-педагогічний процес з метою його вивчення у заздалегідь запланованих умовах. Під час експерименту у сукупності використовуються методи спостереження, анкетування, бесіди, опитування, інтерв'ю, створення спеціальних ситуацій тощо. Експеримент дає можливість варіювати фактори, що впливають на процеси та явища, які вивчаються, та неодноразово їх відтворювати. Специфіка і унікальність даного методу педагогічного дослідження полягає в тому, що він створює новий досвід в умовах, які точно враховуються, та має творчий характер.

### Література

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект) : [монография] / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
2. Волкова Н.П. Педагогіка : [посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Наталія Павлівна Волкова. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2001. – 576 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г.Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Издательский центр “Академия”, 2003. – 208 с.
5. Канарская И.А. Пути совершенствования педагогического эксперимента / И.А. Канарская // Организация и методика экспериментальных педагогических исследований : [Сборник научных трудов / Под ред. В.Ф. Шиловой]. – М. : Изд-во НИИ школ, 1983. – С. 16-24.
6. Краевский В.В. Место и функции эксперимента в педагогическом исследовании / В.В. Краевский // Вопросы методов педагогических исследований : [Сборник научных трудов / Под ред. М.Н. Скаткина]. – М. : Изд-во НИИ общей педагогики АПН СССР, 1973. – С. 185-191.
7. Педагогика: [учеб. пособ. для студ. педин-тов] / Ю.К. Бабанский, В.А.Сластенин, Н.А. Сорокин; Под ред. Ю.К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
8. Педагогика: [учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений] / В.А.Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
9. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : [учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений] / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н.Шиянов и др.; Под ред. С.А. Смирнова. – М. : Издательский центр “Академия”, 2001. – 512 с.
10. Проблемы методологии педагогики и методики исследований : [монография] / Под ред. М.А. Данилова и Н.И. Болдырева. – М. : Педагогика, 1971. – 352 с.
11. Рузавин Г.И. Методы научного исследования : [монография] / Георгий Иванович Рузавин. – М. : Мысль, 1975. – 237 с.
12. Фіцула М.М. Педагогіка : [посібник для студентів вищих пед. закладів освіти] / Михайло Миколайович Фіцула. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2001. – 528 с.

**В. Тимошенко**

– аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

### **ФОРМУВАННЯ ТА ОПТИМІЗАЦІЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

*У статті висвітлюється актуальність проблеми оптимізації здорового способу життя студентської молоді. Розглянуті питання, пов'язані з формуванням здорового способу життя сучасної молоді та ставлення студентської молоді до власного здоров'я.*

**Ключові слова:** здоровий спосіб життя, студентська молодь, фізична активність

**В. Тимошенко**

– аспірант кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

### **ФОРМИРОВАНИЕ И ОПТИМИЗАЦИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

*В статье освещается актуальность проблемы оптимизации здорового образа жизни студенческой молодежи. Рассмотрены вопросы, связанные с формированием здорового образа жизни современной молодежи и отношение студенческой молодежи к собственному здоровью.*

**Ключевые слова:** здоровый образ жизни, студенческая молодежь, физическая активность.

**V. Timoshenko**

– Post-graduate student of pedagogical department of Slavyansk state Pedagogical University

### **FORMING AND OPTIMIZATION OF HEALTHY WAY OF LIFE OF STUDENT YOUNG PEOPLE**

*In the article lights up actuality of problem of optimization of healthy way of life of student young people. Questions, related to forming of healthy way of life of modern youth and attitude of student young people toward an own health, are considered.*

**Keywords:** healthy way of life, student young people, physical activity.

Проблема формування здорового способу життя була актуальною завжди. Здоров'я населення – показник добробуту держави, тому його збереження є завданням державного рівня. Ефективна реалізація ідей формування здорового способу життя можлива за умови раціонального використання фінансових, технологічних, матеріальних, інтелектуальних та інших ресурсів держави, які спрямовуються на формування фізично,

психічно, соціально, морально здорової особистості з високим рівнем громадянської відповідальності, готової до самостійного вибору власного місця в житті, високо ґрунтованої і культурної, яка має гуманістичний світогляд та гуманістичні якості, поважає батьків, інших людей, які її оточують, із сформованою культурою спілкування, веде здоровий спосіб життя, прагне до самовдосконалення, толерантна, добродісна, милосердна, доброзичлива [2, 8].

Починаючи з 1991 року Український інститут соціальних досліджень проводив моніторингові дослідження становища молоді, які включали такі складові, як соціально-економічне становище, соціально-політичні орієнтації, рівень соціальної напруженості, ціннісні орієнтації, духовність, громадянська самосвідомість, моделі поведінки, соціальні безпека та захист, професійно-трудова діяльність, культурні потреби та рівень їх задоволення, стан здоров'я, структура харчування, рівень задоволеності різними аспектами свого життя, життєві плани, сімейно-шлюбні стосунки тощо [6].

У зв'язку з наведеним, подальші дослідження в оптимізації здорового способу життя, зокрема серед студентської молоді, є актуальними і соціально важливими.

**Мета** - дослідження ролі здорового способу життя у студентів та шляхів його впровадження, формування та оптимізації.

**Об'єкт дослідження** - спосіб життя студентської молоді.

**Предмет дослідження** – процес формування здорового способу життя студентської молоді та шляхи його оптимізації.

**Задачі дослідження:**

- розкрити поняття здорового способу життя;
- висвітлити основні рекомендації та актуальні заходи щодо формування та оптимізації здорового способу життя студентської молоді.

**Методи дослідження:** теоретичний аналіз наукових літературних джерел, анкетування, узагальнення, порівняння, абстрагування, конкретизація, моделювання, спостереження.

**Результати досліджень.** Здоровий спосіб життя об'єднує все, що сприяє виконанню людиною професійних, суспільних і побутових функцій в оптимальних для здоров'я умовах і виражає орієнтованість діяльності особи у напрямі формування, збереження і зміцнення як індивідуального, так і суспільного здоров'я. Спосіб життя охоплює всі сфери суспільства: працю і побут, суспільне життя і культуру, поведінку (стиль життя) людей та їх духовні цінності. Людина, яка веде здоровий спосіб життя, вільніше долає труднощі та стресові ситуації [7]. Проте серед студентської молоді досить спрощений підхід щодо здорового способу життя. Дехто з них

вважає, що доки організм молодий він є здоровим, а всі хвороби приходять з віком.

Для формування здорового способу життя також необхідна певна матеріальна база, наявність освічених педагогів, належні знання про здоровий спосіб життя та методи його оптимізації, прагнення до самостійних занять, направлених на поліпшення стану здоров'я.

Важливу роль у формуванні даного виду знань відіграє родина. Саме на основі родинних прикладів молодь формує власний спосіб життя. Дотримання певних традицій, засобів духовного оздоровлення, навичок у фізичному добробуті є важливим у формуванні здорового способу життя студента.

Однак і держава за допомогою раціонально побудованого законодавства може створити умови, що сприятимуть створенню у членів суспільних відносин мотивацій для певних видів діяльності чи поведінки, які передбачають застосування навичок здорового способу життя і тим самим сприяють охороні здоров'я як на індивідуальному, так і на популяційному рівнях.

Слід наголосити на тому, що Основи законодавства України про охорону здоров'я не лише дають визначення основних понять, змісту права на охорону здоров'я та її принципів, а й водночас встановлюють певні обов'язки для суспільства, держави та особи. Додаткове, більш детальне регулювання основних аспектів сприяння здоров'ю та впровадженню здорового способу життя забезпечується цілим рядом інших законодавчих актів та нормативних актів Президента та Кабінету Міністрів України, центральних органів виконавчої влади.

Студенти мають знати і про попередження різних видів хвороб, як інфекційних, так і неінфекційних: це властивості збудників, причини та механізм передачі інфекції, щеплення, способи лікування, протиепідемічні заходи, лікарські засоби на натуральній природній основі, синтетичні засоби. Для цього розроблені різноманітні тести (Язловецький В.С.), карти, паспорти (Апанасенко Г.Л.), у яких збираються необхідні данні, визначається кількість балів, та робляться певні висновки щодо дотримання здорового способу життя.

Аналіз та узагальнення вищевказаної інформації дозволив розробити власну анкету для вивчення способу життя студентської молоді Донбаської державної машинобудівної академії. В анкету були внесені питання стосовно знань студентів про здоровий спосіб життя, розклад дня, харчування, самостійні заняття фізичними вправами, психологічне та духовне оздоровлення, профілактику та лікування власних захворювань за допомогою фізичних вправ.



При аналізі анкет було виявлено, що в студентські роки переважає тенденція нехтування власним здоров'ям. Була виявлена наявність вільного часу, який проводиться без користі для здоров'я. Цей час студенти проводять у приміщенні, за комп'ютером, телевізором. Все це обмежує рухову активність, а деякі приміщення (наприклад бари, інтернет-кафе) не відповідають санітарно-гігієнічним вимогам, тому не сприяють зміцненню здоров'я студентської молоді.

Аналізуючи таке питання, як наявність вільного часу та його проведення з користю для здоров'я, було встановлено, що 47,2% студентів вважають використання дозвілля для самооздоровлення марною тратою часу; 27,1% намагаються вести здоровий спосіб життя; 13,5% вважають, що відсутні належні умови для цього; 12,2% - максимально використовують вільний час з користю для здоров'я.

За допомогою анкетного метода було встановлено, що 39,1% студентів вважають рухову активність з метою покращення здоров'я задовільною; 12,6% не мають достатньо часу для цього; 15,5% причину незадовільної рухової активності вбачають у власних лінощах; 32,8 % взагалі не вважають за потрібне займатися фізичними вправами.

Спостереження навчального процесу також виявили слабкі теоретичні знання щодо раціонального харчування, проведення самостійних занять фізичними вправами, неповні відомості про власні хвороби та методи їх ліквідації, відсутність мотивації до ведіння здорового способу життя. Це є однією з причин пасивності студентської молоді до самостійного оздоровлення власного організму.

### **Висновки:**

1. Аналіз літературних джерел дав змогу визначити найвагомші компоненти здорового способу життя, а саме: природні фактори, харчування, розклад дня, відсутність шкідливих звичок, гармонійний розвиток фізичних та духовних якостей.

2. Результаті проведеного анкетування свідчать про те, що необхідно упроваджувати в освітній процес знання, направлені на формування здорового способу життя студентської молоді, спонукати студентів до збереження і зміцнення здоров'я і підтримувати культуру здорового способу життя.

### *Література*

1. Електронна бібліотека <http://www.lib.ua-ru.net/diss>

2. Жабокрицька О.В. Гуманізація освіти і виховання основ здорового способу життя підлітків // Збірник "Наукові записки". – Випуск 38. – Серія: Педагогічні науки. Засоби реалізації сучасних технологій навчання – Кіровоград, РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001. – С. 66–69.
3. Іванова Г.Є. Оптимізація фізкультурно-оздоровчої роботи в технічних вищих навчальних закладах шляхом валеологічної освіти студентів: автореф. дис. кан-та з фізич.вихов. і спорту: 24.00.02 – Луцьк, 2000
4. Основи законодавства України про охорону здоров'я // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 1993. – № 4. – ст. 19.
5. Сущенко Л.П. Соціальні технології культивування здорового способу життя людини/ Запоріж. держ. ун-т. – Запоріжжя, 1999. – 308 с.
6. Формування здорового способу життя молоді: проблеми і перспективи. / О.Яременко, О.Балакірева, О.Вакуленко та ін. – К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2000.
7. Шахненко В., Цуканова Є. Концепція «Школи здорового способу життя та безпеки життєдіяльності»// Освіта . – 2001. - №69-70. – с. 6-7
8. Язловецька О.В., Язловецький В.С. Учням про здоров'я. – Кіровоград, РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2000. – 212 с.

### *Г. Авдіяни*

*- доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету*

**УДК 378.147.34.**

## **ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ЮРИДИЧНОМУ ВНЗ**

*У статті підіймаються проблеми педагогічної освіти в юридичному вищому навчальному закладі, наголошуються на непересічному значенні останньої, аналізуються причини негативних тенденцій сучасної вищої освіти, розкриваються шляхи практичного застосування концептуальних педагогічних підходів в практику вищої освіти, провідною формою яких виступає школа педагогічної майстерності, чітко окреслюється логіка провідних етапів роботи цієї школи, наголошується основні завдання розвитку та формування особистості викладача внз, робляться фундаментальні висновки про те що, сучасна юридична освіта-насамперед загальнокультурний, професійний розвиток викладачів, курсантів та студентів.*

**Ключові слова:** *педагогічна освіта, проблеми педагогіки вищої школи, юридична освіта, інтелектуальний потенціал нації, шляхи подолання проблем.*

**А. Авдиянц**

- доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета.

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*В статье поднимаются проблемы педагогического образования в юридическом высшем учебном заведении, анализируются причины негативных тенденций, раскрываются пути практического применения концептуальных педагогических подходов в практику высшей школы.*

**Ключевые слова:** педагогическое образование, проблемы педагогики высшей школы, юридическое образование, интеллектуальный потенциал нации, пути преодоления проблем.

**А. Avdiyanc**

– Candidate of Education, associate professor of the department of Pedagogics of the Slavyansk state Pedagogical University

### THEORETICAL PROBLEMS OF PEDAGOGICAL EDUCATION ARE IN LEGAL HEE

*In the article the problems of pedagogical education rise in legal higher educational establishment, reasons of negative tendencies are analysed, the ways of practical application of conceptual pedagogical approaches open up in practice of higher school.*

**Keywords:** pedagogical education, problems of pedagogics of higher school, legal education, intellectual potential of nation, ways of overcoming of problems.

**Постановка проблеми...** Аналізуючи сучасність, можна дійти висновку, що класичні ідеї педагогіки вищої школи, які завжди вважалися непорушними, зазнали значних змін як щодо підходів, так і в плані концептуальних підвалин. Наразі провадиться досить жвава дискусія з приводу важливості педагогічного знання, педагогіки вищої школи та її ролі в системі професійної освіти, адже вся освітня еліта усвідомлює, наскільки значущі й необхідні для педагога вищої школи ці знання. Разом із тим функції системи вищої професійної освіти передбачають не лише високий рівень сформованості умінь і навичок, але й такі моменти, як-от:

**Аналіз науково-теоретичної літератури,** загальних тенденцій розвитку педагогічної освіти, свідчить про те, що існують вагомні надбання в цьому напрямку. Останнім часом з'явилася велика кількість досліджень, пов'язаних із професійною освітою, дидактикою вищої школи, психологією та педагогікою. Зокрема це дослідження Абдуліної О.,

Бондаря В., Вітвицької С., Віленського М., Галузинського В., Євтуха М., Чернілевського Д. Питанням педагогіки вищої школи в системі юридичної освіти присвячено праці Левітана К., Столяренко А., Яворської Г. Вартою уваги є й вітчизняна психолого–педагогічна парадигма, основою якої є гуманістичні принципи, що базуються на ідеях М.Бахтіна. Наразі цей підхід застосовують Перовська Л, Хараш А, Ковальов Г., Смирнова О., Маяковська І.

Незважаючи на різноманітні ракурси аналізу проблем педагогічної освіти, питання взаємодії, основних тенденцій розвитку останньої в системі юридичного вищого навчального закладу, потребує більш ґрунтовного осмислення та накреслення шляхів подолання цих проблем .

**Метою нашої статті** є аналіз проблем сучасної вищої школи в системі юридичної освіти та розкриття шляхів їх подолання.

**Виклад основного матеріалу...** Найважливіші моменти, що стосуються модернізації системи вищої освіти дуже складно реалізуються на практиці. Серед безлічі причин виділимо декілька, на наш погляд, основних.

**1. Падіння престижу професії «викладач вищої школи».** Не акцентуючи увагу на оплаті праці викладача, оскільки ця проблема лежить на поверхні, зупинимося на більш істотних чинниках. Один із них – специфіка педагогічної праці, адже вона містить доволі сильно виражений рутинний складник: це і перевірка контрольних, тестових завдань, підготовка роздаткового матеріалу, заповнення навчальної документації, багатократне звернення до одного й того ж матеріалу. У результаті викладач може втратити інтерес до свого предмета, що сприяє стомлюваності, нервовій напрузі, знесиленню й призводить до цілком логічного завершення цих процесів – професійних деформацій.

Специфіка педагогічної праці виявляється й у тому, що викладач вимушений працювати не нижче за деякий «пороговий рівень сумлінності» [49]. Викладач – людина публічна, її знання й педагогічні вміння слід проявляти постійно, тобто щомиті вирішувати найрізноманітніші педагогічні ситуації. Без цього викладацька діяльність загалом неможлива, але така готовність вимагає постійної роботи над собою, фізичної й нервової витривалості, терпіння, завзятості, високого рівня самодисципліни, самовиховання. Однак відповідати навіть наймінімальнішим стандартам у цьому плані під силу не кожному, хто вибрав педагогічний терен, оскільки гасло «Головне – це знання свого предмету, а все інше само набудеться разом із досвідом роботи» втратило свою актуальність.

**2. Негативне ставлення до педагогічних і часткових методичних досліджень** із боку керівництва кафедр, коли навіть терміни «педагогіка» й

«методика» викликають приховане чи відкрите роздратування, а науково-методична діяльність ніяк не заохочується й не стимулюється.

3. **Відсутність в непедагогічних ВНЗ повноцінної педагогічної підготовки, стажувань.** За цих умов навіть нечисленні лекції з педагогіки потерпають у якості.

4. **Зниження рівня підготовки абітурієнтів.** Випускники шкіл, які вступали до вишів 10 – 20 років тому, мали пристойний рівень знань для навчання в системі вищої освіти. Наразі, на жаль, справа обстоїть значно гірше: багато абітурієнтів не володіють елементарними навичками, необхідними для подальшого навчання (це відсутність не лише загальнометодичної культури, наукового світогляду й т. д., але й необхідний темп читання, письма, рівень уваги, мислення, пам'яті, здатність до самостійної діяльності). Через це перед викладачами вищої школи постає складне завдання: «доведення» вчорашнього школяра до рівня, мінімально необхідного для навчання у виші. Саме цими тенденціями пояснюється створення й успішне впровадження курсу «Організація самостійної роботи» в Донецькому юридичному інституті.

5. **Негативне ставлення до педагогічної діяльності самих викладачів** (особливо тих, хто вважають себе асами у вузькопрофесійній діяльності). Ця причина витікає з попередньої та обумовлює виникнення запитання: чи може вирішити складну педагогічну ситуацію й упоратися з відсутністю знань у курсантів та студентів першого року навчання фахівець, який негативно ставиться до слів «педагогіка», «методика», «педагогічні технології», який сприймає всі ці наукові категорії лише як засвоєння готових рецептів досвідченіших колег?

Водночас спробуємо проаналізувати, що ж можна спостерігати на практиці. Кваліфікований у певній науковій галузі професіонал, не володіючи елементарними педагогічними методами й прийомами, не знаючи й не розуміючи вікових особливостей курсантської та студентської аудиторій, спілкується з ними як на зборах своїх колег і намагається здивувати навколишніх своєю ерудицією, не маючи при цьому навичок управління аудиторією, не опанувавши психологічних механізмів впливу, переконання й навіювання. Далі – гірше: суто науковий стиль (а ми вже говорили, що лише зрідка аудиторія готова до такого повороту подій), у якому нічого незрозуміло, викликає гамір у студентській аудиторії та некеровані процеси в курсантській (коли доводиться кликати начальника курсу). Студентів на лекціях такого викладача все менше й менше, чого не скажеш про курсантів, які вимушені відверто нудьгувати та байдикувати. А апогеєм усього виступає результат: невміння відтворити навіть основні базові визначення, не кажучи вже про осмислення, уміння аналізувати,

прояви творчості та набуття елементарних навичок для майбутньої професії.

Існує ще одна обставина, про яку не можна не сказати. Почасту молодий викладач, який щойно прийшов на кафедру, не має наукового ступеня й одночасно вчиться в ад'юнктурі, аспірантурі чи прикріплений до кафедри претендентом. Відповідно, весь вільний час він витрачає на підготовку до здачі кандидатських іспитів, написання дисертації та впровадження результатів у практику. З огляду на це цілком зрозуміло, що для такого викладача навчально-виховний процес – це прикрий, якщо не сказати болісний, обов'язок. І порушувати в таких умовах питання про педагогічну майстерність і вдосконалення не видається можливим.

По суті, йдеться про практичне впровадження концептуальних педагогічних підходів у практику вищої освіти. В цих умовах пріоритетного значення набуває школа педагогічної майстерності, яка формує особистість викладача. Будь-який аспірант, ад'юнкт, молодий викладач, магістрант має отримувати не лише знання та уміння, але й еталони вирішення педагогічних ситуацій (завважте, не універсальні рецепти, які діють у будь-якій аудиторії); технологію викладу навчального матеріалу, приклади проведення інтерактивних лекцій, семінарів, практичних занять; прийоми виходу з конфліктних ситуацій, ефективного педагогічного спілкування – усе, що становить педагогічну майстерність викладача.

Відтак, основна мета школи педагогічної майстерності – не просто озброїти молодих викладачів педагогічними знаннями, але й сформувані потребу в педагогічних досягненнях, розвинути творчий потенціал, педагогічне мислення й здібності; навчити блискуче виходити з будь-якої педагогічної ситуації, використовуючи характерні риси своєї особистості; самостійно організовувати свою педагогічну діяльність. Заняття в школі педагогічної майстерності мають проходити в умовах, максимально наближених до професійної діяльності (вирішення конкретних педагогічних ситуацій, мікрОВикладання, моделювання педагогічних ситуацій). Це уможливить аналізування кожного слухача школи, критичне оцінювання ціннісних професійних орієнтацій, установок, потреб молодих фахівців та обумовить вирішення основних завдань цієї школи:

1. Розвивати в молодих викладачів уявлення про педагогічну діяльність як рефлексивне управління діяльністю курсанта.
2. Створювати умови для формування у викладача гуманної позиції, розуміння мети й завдань власної діяльності.
3. Допомогати опанувати елементи педагогічної техніки, педагогічного спілкування.

4. Розкривати способи й напрями цілеспрямованого професійного вдосконалення.

Заняття в школі підвищення педагогічної майстерності мають включати педагогічний тренінг, мета якого – розвиток культури мислення, мімичної й пантомімичної виразності, педагогічної техніки, ораторського мистецтва, майстерності педагогічного спілкування. Це складна копітка робота, що має поетапну структуру.

Мета **першого етапу** – викликати інтерес молодих викладачів до дидактики, інтерактивних, прогресивних методів навчання, бажання поглибити й проаналізувати свої психолого-педагогічні знання. Як показує практика, це найскладніший етап в роботі, оскільки доводиться долати всілякі бар'єри психолого-педагогічного характеру, небажання й нерозуміння важливості та потрібності пропонованої діяльності і, якщо хочете, елементарні лінощі. Для того, щоб розпалити багаття з маленької жаринки, слід підштовхнути учасників до роботи над собою, використовуючи досвід ентузіастів (доцентів, професорів) з яскравою харизмою, що мають великий педагогічний стаж, а головне – смак до педагогічної діяльності.

**Другий етап** полягає в тому, щоб озброїти молодого викладача умінням переносити наукові дидактичні розробки до практики вищої школи, допомогти знайти свій авторський, неповторний почерк проведення різних занять з урахуванням особливостей аудиторії та специфіки свого предмету. Цей етап можна умовно розділити на два напрямки: обговорення науково-методичних розробок викладачів та проведення відкритих занять із найбільш складних для засвоєння тем. І, звичайно ж, з подальшим обговоренням цілей, обраних методів, прийомів, аналізом вдалих моментів і помилок у проведенні семінарів, лекцій, практичних занять і способів досягнення поставлених цілей. При цьому головне визначати, чи реальні ці цілі, чи адекватні їм обрані методи навчання.

Велике практичне значення мають семінари, круглі столи з обміну досвідом, інноваційними методами навчання, ознайомлення із сучасними методиками та технологіями освіти. Керівники на місцях постійно стикаються з величезними труднощами в роботі з молодими викладачами, а саме: яким чином спрямувати їх на ефективну педагогічну діяльність, як запалити й підтримати ентузіазм викладача-початківця, навчити аналізувати свою діяльність і роботу курсанта чи студента, творчо підходити до професійної діяльності, віднаходити оптимальне поєднання аудиторної й самостійної, індивідуальної роботи курсантів та студентів.

У роботі такого серйозного семінару можна виокремити вже усталену тенденцію – періодичність повернення до раніше поданого

матеріалу, але вже на більш високому рівні. Наші російські колеги розробили чітку логіку побудови обговорюваних етапів (Н. Зверева): аналіз теоретичних положень → перенесення їх на навчальний предмет, створення конкретної науково-методичної розробки → обговорення результатів її застосування. Вочевидь, що в міру проходження віх цих етапів у учасників з'являються інтерес до дидактики та психології вищої школи, усвідомлення взаємозв'язку навчання й цілісного розвитку особистості, адже навчання – лише частина процесу виховання усебічно та гармонійно розвиненої особистості, і не тільки знання визначають її професійне становлення.

Отож, вдосконалення умінь педагогічного спілкування, зростання рівня теоретичних знань дозволяють один і той же матеріал розглядати кожного разу на новому методичному й змістовому рівнях. Можна навести приклад: на першому семінарі розглядається типологія й види семінарських занять (основні теоретичні положення); на другому – процедура входження в семінар (прийоми педагогічної майстерності початку заняття), на третьому – різні варіанти побудови семінарського заняття з використанням інтерактивних технологій. Головне – переосмислення педагогічної теорії через призму предметної специфіки (зокрема юридичної).

У цьому зв'язку становлять інтерес науково-практичні семінари для завідувачів кафедр. Основна їх мета полягає не лишень у ознайомленні з новими технологіями й сучасними методами навчання, але й у обговоренні та аналізі питань і проблем, які виникають в роботі з молодими викладачами: яким чином прищепити інтерес до майбутньої педагогічної діяльності в юридичному виші; як порозумітися з молодим поколінням, яке керується вже дещо іншими ціннісними орієнтаціями й уявленнями про сучасне навчання; що, можливо, цінного можна взяти на озброєння у викладача-початківця.

Отже, у ході таких семінарів для керівника стає яснішою стратегія й тактика корекції поведінки молодого викладача щодо методів і форм навчання, прийомів педагогічного спілкування. У результаті відкриваються величезні можливості для подальшого розвитку педагогічної інтуїції та передбачення завідувача кафедри, а також впливу на професійне становлення молодого викладача. Відбувається взаємозбагачення і досвідченого керівника, і викладача, який робить лише перші кроки в педагогічній діяльності.

Ефективною формою підвищення науково-методичного рівня викладача ВНЗ є система індивідуального кураторства, коли до початківця прикріплюється досвідчений наставник. Відвідування лекцій, семінарських занять досвідчених доцентів і професорів – один з ефективних способів



формування мотивації молодого викладача, допомога в становленні власного педагогічного стилю.

Психолого–педагогічний аналіз проблеми дає підстави для таких **висновків:**

– проблеми педагогічної та професійної освіти вищої школи в сучасному світі набувають виняткової планетарної значущості. Створення «інтелектуального потенціалу нації» - стратегічне завдання всієї системи освіти;

– в результаті аналізу психолого-педагогічної літератури виокремлено причини проблеми, що стосуються модернізації вищої педагогічної освіти в юридичному ВНЗ: падіння престижу професії «викладач вищої школи, негативне ставлення до педагогічних і часткових методичних досліджень із боку керівництва кафедр, відсутність в непедагогічних ВНЗ повноцінної педагогічної підготовки, стажувань, зниження рівня підготовки абітурієнтів;

– шляхи подолання проблем полягають в організації й ефективній роботі курсів підвищення кваліфікації в непедагогічних вишах, зокрема і юридичних; створенні педагогічних центрів чи кафедр у всіх непедагогічних ВНЗ з метою надання викладачам вищої школи педагогічної освіти та «вирощування» власних педагогічних кадрів; видання авторських навчальних посібників, методичних рекомендацій з проблем вищої школи з урахуванням специфіки вишу; організації та проведенні науково-методичних конференцій і семінарів, пов'язаних із проблемами педагогіки та психології;

– розвиток особистості полягає в формуванні в молодих викладачів установки на самоосвіту й самовиховання як наріжних каменів професійної педагогічної діяльності; виховання чіткої педагогічної спрямованості особистості педагога-початківця; розвиток і вдосконалення перцептивно-рефлексивних та творчих здібностей як підвалин професійного становлення фахівця; здатність до творчості – уміння кожного разу поглянути з нової позиції на матеріал, на аудиторію, на конкретну педагогічну ситуацію).

Зважаючи на нові пріоритети вищої освіти в XXI столітті, з усією відповідальністю можна стверджувати, що юридична освіта – не передача якоїсь суми знань, умінь і навичок, а передусім загальнокультурний та професійний розвиток курсантів і студентів. А відтак – слід забезпечити психолого-педагогічні умови особистісного включення майбутнього фахівця до освітнього процесу, яке має стати природним переходом від навчальної до професійної діяльності.

### *Література*

1. Авдіянц Г.Г. Лекція у вищій школі: теорія та практика : метод. посібник для ад'юнктів, магістрантів, аспірантів, викладачів вищої школи. – вид. 2-е; перероб. і доп. [ за заг. ред. В.В.Пашутіна.] / Г.Г. Авдіянц. - Донецьк, 2008. – 78 с.
2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : підруч. для пед. спец. высш. уч. завед. / О.А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
3. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посібн. для студ. магістратури / С. Вітвицька. – К., 2003. – 316 с.
4. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учебн. пособ. / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман. – изд. второе – М. : Педагогическое общество России. 2005. - 192 с.
5. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К., 1995. – 168 с.
6. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М., 2001.
7. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі : навч. посібн. / В.М. Нагаєв – К. : Центр навчальної літератури, 2007. - 232 с.
8. Левитан К. М. Юридическая педагогика : учебник / К.М. Левитан. - М. : Норма, 2008. - 432 с.
9. Столяренко А.М. Юридическая педагогика. Курс лекций / А.М. Столяренко. – М., 2000. - 496 с.
10. Яворська Г.Х. Педагогіка для правників: навч. Посібн. / Г.Х. Яворська. – К. : Знання, 2004. - 335 с.

### ***В. Рибенцев***

*– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету*

## **ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ТВОРЦІВ СУЧАСНИХ УРОКІВ (З ДОСВІДУ РОБОТИ)**

*У статті автор використовує сучасні уроки вчителів як системоутворюючий компонент підготовки студентів фізико-математичного факультету до майбутньої творчої педагогічної діяльності, зробивши акценти щодо сучасності уроків.*

**Ключові слова:** *сучасний урок, урокодавці, системоутворюючий компонент.*

### ***В. Рыбенцев***

*– кандидат педагогический наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета*

## **ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ТВОРЦОВ СОВРЕМЕННЫХ УРОКОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

*В статье автор использует современные уроки учителей как системообразующий компонент подготовки студентов физико-*

математического факультета к будущей творческой педагогической деятельности, сделав акцент относительно современности уроков.

**Ключевые слова:** современный урок, урокопроводцы, системообразующий компонент.

**V. Rybentsev**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Board of Education of Slovyansk State Pedagogical University*

## **TRAINING STUDENTS – FUTURE CREATORS OF CONTEMPORARY LESSONS**

*The author uses teachers' contemporary lessons as system-forming component of training students of the department of physics and mathematics for future creative educational activity paying attention to contemporary aspect of lessons.*

**Key words:** contemporary lessons, creative educational activity, system-forming component.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Важливим аспектом у контексті підготовки студентів до майбутньої творчої педагогічної діяльності є сучасні уроки вчителів-новаторів. Аналізуючи їх, після натурального проведення чи електронного перегляду таких уроків, викладач вчить студентів мистецтву проведення таких уроків. А використання такої технології дає можливість студенту виявляти творчі моменти урокодавця і в той же час сприймати теоретичний матеріал, як з педагогіки так з фізики чи математики. Таким чином уроки використовуються як системоутворюючий чинник в підготовці майбутніх педагогів. На наш погляд, ми студента ставимо в природне середовище учіння. Ми використовуємо і слуховий, і зоровий канали сприймання інформації, що підсилює емоційний стан студента. Наш підхід заслуговує на увагу ще і тому, що бакалаврам трудніше вчитися традиційно. Їх рівень інтелекту нижчий від магістрів.

**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.** Є немало науковців, які досліджували професійну підготовку студентів. (В.Л. Андрущенко, В.І. Луговий, Ю.Д. Руденко, П.М. Щербань, О.М. Олексюк, М.Ф. Степко, М.М. Фіцула, С.У. Гончаренко, Г.Я. Дутка, І.А. Зязюн та ін.). Але в такому аспекті, на жаль, роботи відсутні.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** У статті розглядаємо підготовку студентів-бакалаврів до майбутньої роботи в школі, використовуючи вміння викладача демонструвати фрагменти

уроку, та аналізувати перегляди електронного запису уроків з фізики чи математики, наближаючи курс загальної педагогіки до методики викладання фізики чи математики. Ми стверджуємо, що викладачі педагогіки, які раніше проводили сучасні уроки, можуть не тільки відтворювати свої уроки, але і творити їх більш сучасними з точки зору завдань цього дня. Рекомендуємо нашу методику апробувати в інших ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Вища педагогічна освіта в Україні будується на засадах професіограми вчителя середньої загальноосвітньої школи, яка містить сукупність особистісних якостей, педагогічних і спеціальних знань і умінь. На базі цього документа складені навчальні плани, за якими визначена кількість годин з кожного предмета, вимоги до знань, умінь і навичок майбутнього педагога, закладені у програмах і підручниках. У професіограмі відбиті морально-психологічні риси, які є необхідними для майбутньої навчальної і виховної роботи з дітьми і які слід розвивати в процесі самовиховання і становлення у стінах ВНЗ. Професійно обумовлені вимоги до вчителя в педагогіці виражаються термінами “професійна придатність” і “професійна готовність”. Звернемо увагу на абітурієнтів, яких приймають педагогічні ВНЗ. Наші десятирічні дослідження показали, що за призначенням в наш університет поступали менше 50% абітурієнтів.

Дослідження, які провів професор Петро Щербань, свідчать про те, що тільки 20% вчителів в Україні задовольняють вимогам професіограми, а значить і школи, а сорока відсоткам студентів педагогічних ВНЗ України протипоказана робота в школі<sup>1</sup>.[ 12] За шість років ситуація не покращалася. До цього слід додати, що в школу йде невелика частина випускників і до того ж не найкращих. Це наша біда. Держава не може поставити вчителя на ту висоту, на якій він повинен стояти в суспільстві. Учитель принижений і матеріально, і духовно. Тому все рідше знаходимо спадкоємців у цій професії.

Як не пригадати слова Бісмарка, який ставши канцлером Німеччини, сказав: “Дайте мені дві тисячі хороших вчителів, і я збудую нові державу”. Або слова Платона: “Це посада набагато вагоміша за найвищу посаду в державі”. Як же нам розбудувати українську державу без хороших вчителів? Як хочеться звернутися до Вас, шановні вчителі, щоб Ви стали взірцем, людьми з великої літери, щоб перед Вами знімали шапки і схиляли голови, щоб Вас намагалися наслідувати, щоб Ви були гідними своєї високої місії. Готуючи майбутніх вчителів в педагогічному університеті, ми враховуємо реалії суспільного життя і ті зміни в освіті, які відбулися у зв’язку з приєднанням України до Лісабонської і Булонської

конвенцій. Україна не вперше переживає труднощі в освіті. Тепер ми повинні підготувати вчителя не за п'ять, а за чотири роки. В школу йде не спеціаліст, а бакалавр.

Взявши уроки вчителів-новаторів як системоутворюючий компонент в підготовці майбутніх вчителів, ми почали підготовчу роботу з вивчення досвіду вчителів-новаторів, звертаючи особливу увагу на їх уроки. Найкращою формою вивчення досвіду вчителів-новаторів визнали проведення конференцій. Студенти із задоволенням готуються до участі в конференціях, добуваючи матеріали для вступу в бібліотеці самостійно. Звичайно, тьюторська допомога викладача студентам потрібна. Викладач її надає. Прикладом проведення конференції є конференція, присвячена В.Ф.Шаталову. Як сенсацію, сприйняли студенти як і у світі злет учителя-новатора В.Ф.Шаталова. 7 жовтня 1986 року світ сприйняв його виступ із концертної зали “Останкіно”. Після того виступу по телебаченню “Учительская газета” писала: “Вся країна побачила Шаталова, вся країна закохалася в нього”. Про Віктора Федоровича писали газети, журнали світу. Журнал “Совет Лайф”, що видається в США присвятив йому п'ять сторінок і фото на всю сторінку. Чимось релігійно-містичним наповнене паломництво “віруючих” в якусь педагогічну Меку (Донецьк) і безпосередньо доторкнулися до нього, отримати рецепт бездоганного педагогічного успіху. Його досвід ретельно вивчався науковцями. Студентам було цікаво дізнатися про те, чим же привабив Шаталов вчителів та науковців, в який історичний час працював новатор. Про те, що діти не хотіли вчитися, покарання втратили силу, бо був прийнятий в СРСР закон про обов'язкову середню освіту, про те, що ставало все більш учнів, що не бажали ходити до школи, про те, що працював принцип: “Три пишемо, а два в умі”, бо зі школи не виключали занедбаних дітей, які втратили інтерес до навчання, бо не дозволяли, про те, що дисципліна в школах різко впала. Більшість вчителів не знала, що робити. В саме цей час Шаталов запропонував апробовану систему. Він формулює правило: Не можеш – навчимо, не хочеш – приохотимо. Він ніби магнітом притягує до себе дітей. На конференції студенти познайомилися з опорними конспектами, системою роботи новатора. Вони отримали великий заряд.

Перш ніж описувати про підготовку творців сучасного уроку, зробимо акценти щодо розуміння сучасного уроку. Справа в тім, що не всі уроки, які проводили вчителі, що приймали участь в конкурсах “Вчитель року”, є сучасними, які описані в літературі. Звернемо увагу на відповідність сучасного уроку поставленим суспільством задачам.

На 32-й Генеральній конференції ЮНЕСКО (Париж, 2003 рік) пост-капіталістичне суспільство визначали як “суспільство знань”. Різниця в добробуті держав на 58% пояснюється рівнем інтелекту їхніх громадян.

Ось чому основним напрямком розвитку освіти в світі є забезпечення якості освіти. Останнім часом з'явилося немало праць, присвячених підвищенню якості навчання. Якість навчання в школі перш за все залежить в певній мірі від якості уроків. Проблемою удосконалення уроків займаються як науковці, та і практичні працівники системи освіти. Аналіз напрацьованого, особливо вчителями-новаторами, свідчить про те, що по-різному розуміється сучасний урок. Це вимушує нас зробити акценти на суттєві моменти сучасного уроку. Деякі вчителі, при тому майстри своєї справи, на своїх кращих уроках звертають увагу перш за все на зовнішню сторону проведеного уроку, демонструючи володіння педагогічною технікою, і менше уваги звертають на учіння. Таким чином виховують не активну творчу особистість, а пасивного і інфальтивного споживача, який привчається в процесі навчання до того, що вчителі повинні давати йому знання, розважаючи, звеселяючи і пританцьовуючи біля дошки. Випускники ж після таких уроків виходять в життя з твердою впевненістю в тім, що і в подальшому буде все так цікаво. А в реальному житті всього треба добиватися самому, не втрачаючи людської гідності. Це роблять вчителі-актори, які працюють на себе, а не на учнів. Вони мало уваги звертають на те, що сучасний урок – це важка праця кожного учня з “присвоєння” знань, щоб зробити ці знання своїм надбанням. Тільки через механізм власної діяльності і власних творчих зусиль людина може оволодіти суспільним досвідом.

Отже, основне призначення вчителя в сучасній школі заключається в тім, щоб включити кожного учня в пізнавальну діяльність, спрямовану на “розпредмечування” різних сторін суспільного досвіду, розвивати себе як особистість, здатну використовувати здобуті знання в життєдіяльності. В цьому вчителю можуть допомогти проблемний та дослідницький методи. Працюючи в свій час в школі вчителем фізики, вдало використовував фізичні парадокси, софізми, експериментальні задачі для введення учнів старшокласників в проблемну ситуацію, тобто в такий психічний стан, коли учні, сприйнявши представлене протиріччя, (проблему) роблять її своєю і не можуть відволікатися поки не знімуть протиріччя. Учні зосереджують всі зусилля, щоб розв'язати проблему. Майстерність вчителя заключається в тім, щоб сугестивно, непомітно наводити учнів на вірний шлях. Їм же здається, що вони самі (їх колективний розум) розв'язали проблему. Учні здобули знання напруженою працею. Вони отримали задоволення. Це радість перемоги вимушує учнів напружено працювати “відкривати” певні закономірності, розв'язувати задачі. Важливо при формулюванні чітко показати протиріччя, бо саме воно вводить учня в проблемну ситуацію. Є немало різних прийомів для включення учнів в пошук істини, добуванню знань. Хорошим прикладом

слугує проходження стежкою першовідкривача для відкриття закону. Наприклад, вивчення закону Всесвітнього тяжіння, відкритого Ісаком Ньютоном в свій час, можна разом з учнями заново “відкрити”, пройшовши його стежкою (логічним алгоритмом), як це було зроблено першовідкривачем. З якою радістю розповідав учень батькові про те, що вони в класі разом з фізиком, як і Ньютон в свій час, відкрили закон Всесвітнього тяжіння. Хіба ж цей закон зможе забути учень, який відкрив його?

Конструюючи сучасний урок, більшість вчителів процес навчання спрямовують на середнього учня. Але ж середнього учня як такого не існує. Він надуманий. Є кожен конкретний школяр, який живе згідно своїм внутрішнім законам психіки, душі і тіла, якими обдарувала його природа, які є індивідуальними. Розрахунок порцій матеріалу, що вивчається, на середнього учня приводить до спаду інтересу до самостійної думки, пошуку необхідної інформації. Це негативно впливає на розвиток інтелекту школярів. Треба по-новому реалізовувати індивідуальний підхід: йти не від навчального предмета до учня, а від учня до навчального предмета, від можливостей учня з урахуванням його корекційних дарувань, які необхідно розвивати, збагачувати. Треба відмовитися від орієнтації на середні можливості класу. Треба знаходити і спиратися на кращі якості особистості. Потрібно навчитися діагностуванню та прогнозуванню розвитку особистості, конструюванню індивідуальних програм розвитку і корекції психіки учня. Не треба всіх урівнювати.

Орієнтація на загал, а не на кожного учня, створює неабиякі труднощі для слабких і стримує розвиток здібних учнів. Не створює необхідних умов для спілкування учнів. Щоб реалізувати цю вимогу на уроках фізики ми видавали посібник “Фізика 9”<sup>1)</sup> [13], де надали можливість учням та і вчителям вибирати варіанти самостійних і контрольних робіт з врахуванням індивідуальних можливостей та уподобань. Головне, на що ми акцентуємо увагу, це отримання учнем задоволення від своєї роботи. В.Ф.Шаталов, знаючи можливості кожного учня, дарує радість успіху, при тому потужного, швидкого, помітного і цим, як би втілює в учня душевні сили, викликає шалене бажання вчитися. Цей акцент особливо важливий для побудови сучасного уроку.

Наступною вимогою до сучасного уроку є демократизація і гуманізація навчання. Сучасному вчителю треба сміливіше демократизувати і гуманізувати педагогічні відносини з учнями. Це дає принципово нові результати уроку. Учитель не керує, а управляє (співуправляє), не забороняє, а спрямовує, дозволяє, не примушує, а переконує,

не карає, а організовує, заманує, заохочує, стимулює, довіряє, викликає бажання, інтерес, потребу. Є цікаві уроки, де розглядається накопи

чений досвід включення учнів в роботу з перетворення змісту знань. Учень разом з педагогом проектує навчальну діяльність, де він, як партнер, добуває знання разом з педагогом, а не тільки використовує продукти вчительської діяльності.

Є уроки, де представлена незвичайна театралізація окремих елементів уроку, а урок як театр, в якому режисур і грає не тільки вчитель, але і його учні. Звичайний клас стає сценічним майданчиком, на якому вже не грають, а живуть життя літературних, історичних та інших персонажів, які вивчаються учнями разом з педагогом. Як бачимо спостерігається певний алгоритм розуміння і виконання тих сценаріїв, методик і форм, які представлені по іншому впливають на розвиток особистості учнів. Дійсно, сучасний вчитель не той, хто вчить, а той у кого вчать. Саме такий вчитель-творець сучасного уроку – цікавого, жаданого. Про такий урок пише Ш.О.Амонашвілі: урок-сонце, урок-радість, урок-дружба, урок-творчість, урок-праця, урок-гра, урок-зустріч, урок-життя. Такі уроки творить вчитель-демократ, вчитель-актор, вчитель-майстер педагогічної справи.

Тепер про підготовку вчителя-творця сучасного уроку. Педагогічні кадри для шкіл готують педагогічні університети, Ми, викладачі ВНЗ, несемо відповідальність за якість професійної підготовки майбутніх вчителів – нині наших студентів-бакалаврів. Магістранти готують себе для кар'єри, для майбутньої науково-педагогічної діяльності. Студент-бакалавр повинен сам себе формувати для подальшої роботи в школі. Ми ж, викладачі ВНЗ, повинні професійно допомагати їм. Я спеціально не вживаю термін “виховання”. Виховує дітей сім'я, родина, дитячий садочок і в якійсь мірі початкова школа. Старшокласники само виховуються, а студенти професійно становляться. Як нам, педагогам педагогічного університету допомогти студентам-бакалаврам в професійному становленні?

На наш погляд, треба особливу увагу звернути на практичну підготовку студента. Треба йому не розповідати як робити, а показувати, щоб він сприймав урок як зразок. Бакалавр не зможе зі слів методиста уявити урок, про який розповідається, бо його інтелектуальний рівень не дозволяє йому. А чи готові науково-педагогічні працівники кафедри педагогіки проводити сучасні уроки – заняття зі студентами з того чи іншого предмета? Не всі. На кафедрі педагогіки треба мати і хороших теоретиків і хороших практиків – вчителів з досвідом практичної роботи в школі, які б змогли демонструвати проведення уроків з кожної теми свого



предмета. В світі є такий досвід. Вчителі-урокодавці дуже потрібні і дуже потрібні для проведення педагогічної практики.

На кафедрі педагогіки навчальне навантаження бажано розподіляти таким чином, щоб викладач з фаховою освітою, скажімо фізика, читав лекції з педагогіки у фізиків, а викладач з фаховою освітою початкової освіти читав лекції на факультеті підготовки вчителів початкових класів. Це дає можливість загальну педагогіку наблизити до методики викладання того чи іншого предмета і головне – показувати студентам, як провести урок з вибраного предмета, відповідно до розглядуваної теми з педагогіки. Наприклад, читаючи лекцію з педагогіки “Типологія і структура уроку”, викладач звертає увагу студентів на те, що не можна рекомендувати єдину схему для всіх уроків з усіх предметів, що дидактична структура уроку є сталою і в діяльності вчителя виявляється у вигляді загального припису, алгоритму організації уроку, то методична підструктура зобов’язує його планувати конкретні види діяльності: виконання вправ, розв’язування задач, відповіді учнів; пояснення матеріалу з використанням адекватних методів і засобів; розв’язання практичних і навчальних завдань під керівництвом учителя і самостійно. Студенти краще це сприймають, дивлячись на схему, заготовлену викладачем на мультимедійній дошці відповідно до конкретного предмета – фізики, чи якогось іншого.

На практичному ж занятті з педагогіки він може продемонструвати фрагмент конкретного уроку з фізики. Урокодавці потрібні показувати студентам, як провести той чи інший урок відповідно до потреби. При вивченні теми з педагогіки “Урок – основна форма організації навчання в сучасній школі”, давши означення уроку, звертаємо увагу студентів на всі компоненти навчально-виховного процесу: мету, зміст, засоби, методи, організацію і керівництво, всі дидактичні елементи і підкреслює сутність: призначення уроку в процесі навчання, акцентуючи увагу на колективно-індивідуальну взаємодію учителя і учнів. Потім акцентуємо увагу студентів на функції уроку як організаційної форми навчання – досягненні завершеної, але часткової мети, яка, наприклад, в одному випадку полягає в засвоєнні нового, цілісного змісту, що є частиною більш широкого змісту, в іншому – в частковому засвоєнні матеріалу, на рівні усвідомленого сприйняття і запам’ятовування. При цьому підкреслюємо, що у першому випадку структура уроку як цілісної системи повторює структуру навчання, як цілісного процесу, у другому – лише частково відображає цілісний процес навчання. Разом зі студентами, у формі постановки питань, з’ясуємо особливості уроку як організаційної форми навчання. Далі з’ясуємо від чого залежать ці особливості. Потім розглядаємо структуру і типи уроків. Як приклад наводимо уроки з фізики.

Так як дидактичні завдання в цілісній структурі уроку є найважливішим і основним засобом досягнення мети і умовою конструювання способу дій як учителя, так і учня, акцентуємо увагу на освітні, розвиваючі та виховні завдання. Розглядаючи освітні завдання, особливу увагу звертаємо на засвоєння знань про Всесвіт: способи діяльності, у розвиваючих завданнях підкреслюємо значення уваги; сприймання, мислення (теоретичного і практичного); пам'яті (довільної і мимовільної); відчуттів; уявлень; емоцій; індивідуальних особливостей; волі; потреб; інтелектуальних і естетичних відчуттів; формування характеру.

У виховних завданнях звертаємо увагу на формування системи моральних відношень особистості до світу; формування ставлення до: політики, суспільства, держави, рідного краю, культури, мови, людей, праці, мистецтва, природи, самого себе, здоров'я. Звичайно приклади беремо з життя відомих людей, знаменитих фізиків. Добротний, цікавий матеріал знаходимо в газетах, в енциклопедичній літературі. Пропонуємо і студентам завести тематичні папки для збору необхідного матеріалу. Треба заохочувати до практичної роботи тих викладачів, які вже працювати в школі і можуть проводити сучасні уроки. Думаю, що пригадати свої уроки зможе кожний з педагогів – колишніх вчителів того чи іншого предмета. Переконався в цьому. Допоміг.

Випадок в своєму житті. Прийшов у школу. Попав на перерву. Завуч просить то одну вчительку, то іншу піти на урок замість тих вчителів, які захворіли. Зрозумівши, що 9 клас залишається без вчителя, я запропонував надати мені можливість провести урок фізики, бо саме в цій школі починав педагогічну діяльність як вчитель фізики. Отримавши згоду, пішов в 9 клас. Представився як колишній фізик, що працював в цій же школі, а тепер доцент педуніверситету. Досить швидко “прибрав до рук” клас і, з'ясувавши на якому матеріалі закінчили вивчати фізику, зрозумів, що треба провести узагальнюючий урок з теми: “Закони динаміки”. Почав з питань: “Про що йдеться в першому законі? В другому? В третьому? А чи розумієте, що таке сила? Чи це реальний об'єкт природи? Що таке маса? і таке інше”. Був здивований тим, що продзвенів дзвінок з уроку, а учні його не помічають, навіть пожалкував, що зі мною не було студентів-практикантів. Про це говорю тому, що вчительський досвід залишається на все життя.

Якість педагогічних знань у студентів можна підняти, саме демонструючи проведення сучасних уроків з подальшим їх аналізом.

Дуже важливим, на наш погляд, є проблема навчання студентів розв'язуванню задач як педагогічних, так із предмету. Нами розроблена система задач з фізики, яка дає можливість серйозно підготувати учнів до вступу в ВНЗ з фізики, підключивши студентів до цієї справи, бо навчання

повинно бути розливальним, привчати учнів та студентів до мислительної діяльності. Ще С.Рубінштейн говорив, що навчання повинно бути активним і носити задачний характер<sup>1)</sup>. [14] Система задач – це сукупність задач з їх взаємозв'язками, з різноманітністю типів і видів з кожної теми. Ланцюжки задач будуються так, що кожна наступна задача базується на попередній і має елемент новизни. Більше того, треба навчити не тільки розв'язувати задачі, а й складати їх.

В практичній підготовці студентів важливе значення має самостійна їх робота. Студент, проявляючи інтерес до певного напрямку в підготовці, вибирає тему індивідуального дослідження, яке проходить шлях від курсової роботи до дипломного проекту. Важливо настроїти студента на виконання конкретного дослідження. Студент потребує конкретної допомоги викладача і в формулюванні теми дослідження, визначення завдань, гіпотези, методів дослідження. Особливу увагу звертаємо на висновки. Дослідницькі завдання студенти отримують до початку психолого-педагогічної практики, де студенти отримують можливість експериментальної перевірки гіпотези дослідження. Наприклад, студентка 2 курсу фізико-математичного факультету збрала цікавий матеріал щодо професіограми вчителя фізики, провівши анкетування серед старшокласників, вчителів і студентів. Зроблені висновки дали можливість більш серйозно замислитися над необхідністю самовиховання майбутнього вчителя фізики.

В підготовці майбутніх вчителів особливу увагу треба звернути на педагогічну майстерність і театральну педагогіку як окремі курси. На наш погляд, вчителі урокодавці прекрасно проведуть заняття з цих курсів. Університет готує професіонала – фізика, математика чи з іншої спеціальності для роботи в школі. Наша педагогічна задача допомогти студенту стати професіоналом – творцем сучасного уроку. При цьому уроки повинні виступати не як самоціль, а слугувати системоутворюючим компоненти в системі роботи викладача.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з даного напрямку.** Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання шкільних уроків педагогів-новаторів в підготовці студентів при умові, що вони є системоутворюючим компонентом в системній роботі викладача педагогіки при спрямуванні студентів на підготовку з конкретного шкільного предмета дає позитивний результат. Підготовка студентів з педагогіки набуває характеру наближення її до методики викладання з того чи іншого шкільного предмета, що дає змогу студенту краще і за менш короткий час підготувати себе до роботи в школі. Автором зроблена спроба акцентувати увагу на сучасний урок. Висловлені зауваження допоможуть вчителям зробити уроки більш сучасними у відповідності до задач підняття якості освіти в школах.

**Література**

1. Щербань П.М. Прикладна педагогіка: навчально-методичний посібник/ Щербань П.М. – К.: Вища школа, 2002. – 215 с., іл. – Бібліогр.: в кінці розділів.
2. Лозова В.І. Лекції з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник/ За ред. В.І.Лозової. Харків: «ОВС», 2006. – 496 с.
3. Гончаренко С.У. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу// Педагогічна газета. – 2004. - № 12. – с.3.
4. Бабак В., Лузік Е. Фундаментальна підготовка в сучасному університеті: традиції і перспективи // Вища освіта України. – 2003. - № 1. – с.78-83.
5. Кремень В. Розвиток освіти в Україні в контексті загально цивілізаційних змін // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. - № 4. – с.9-16.
6. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття // авт.кол.: В.Литвин, В.Андрущенко, А.Гуржій та ін. – К.: Навчальна книга, 2004. – Кн.2: Освіта і наука творчий потенціал державо – і культуротворення. – 672 с.
7. Романова Н.Ф. Інноваційні форми підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери у вищій школі // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2007. - № 2.
8. Бужикова Р. Нові пріоритети розвитку сучасної освіти // Вища освіта України. – 2006. - № 3 – с.83-88.
9. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2006. – 351 с.
10. Андрущенко В., Табачек І. Формування особистості вчителя в сучасних умовах // Політичний менеджмент. – 2005. - № 1 (10). с.61.
11. Луговий В.І. Інтеграція дослідницько-інноваційної складової вищої школи країн ОЧЕС в європейські науковий і освітній простори: порівняльний аналіз // Наука і наукознавство. – 2008. - № 2.
12. Щербань П. Педагогічна культура – основа успішної педагогічної діяльності // Освіта. – 2003. – 22-29 січня.
13. Рибенцев В.Н., Городенко М.М. Фізика 9. – Слов'янськ, 2001.
14. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М., АН СССР, 1958, с.14.

**О. Чередник**

*– аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету*

**УДК 378.147**

**АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
СТУДЕНТІВ**

*У пропонованій статті йде мова про цілеспрямоване використання методів, прийомів і засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, а саме про застосування діалогічних методів навчання, різноманітних форм самостійної роботи студентів над навчальним*

матеріалом, які створюють сприятливі умови для розвитку навчально-пізнавального інтересу, формування мотивів і мотивації навчання.

**Ключові слова:** навчально-пізнавальна діяльність; студент; знання; навчання; активність, мотивація.

**Е. Чередник**

– аспірант кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університета

### АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена целеустремленному использованию методов, приемов и способов активизации учебно-познавательной деятельности студентов. Применение диалогических методов учебы форм самостоятельной работы студентов над учебным материалом, создают благоприятные условия для развития учебно-познавательного интереса, формирования мотивов и мотивации обучения.

**Ключевые слова:** учебно-познавательная деятельность; студент; знание; учеба; активность, мотивация.

**Helen Cherednik**

– Post-graduate student of pedagogical department of Slavyansk state Pedagogical University

### THE ACTIVATION OF EDUCATIONAL-COGNITIVE ACTIVITY OF THE STUDENTS

The article is devoted the purposeful use of methods, receptions and methods of activation of educational-cognitive activity of students. Application of dialogic methods of studies, forms of independent work of students above educational material, create favorable terms for development of educational-cognitive interest, forming of reasons and motivation of studies.

Keywords: *educational-cognitive activity; student; knowledge; studies; activity, motivation.*

**Постановка проблеми...** Питання активізації навчання належать до найбільш актуальних проблем сучасної педагогічної науки і практики. Реалізація принципу активності в навчанні має певне значення, оскільки навчання і розвиток носять діяльний характер, і від якості навчання залежить результат навчання, розвиток і виховання студентів.

Ключовою проблемою в рішенні задачі підвищення ефективності і якості навчального процесу є активізація навчання студентів. Її особлива значущість полягає в тому, що навчання спрямоване не тільки на сприйняття навчального матеріалу, але і на формування позитивного ставлення студентів до самої пізнавальної діяльності. Перетворюючий характер діяльності завжди пов'язаний з активністю суб'єкта. Знання, отримані в готовому вигляді, як правило, викликають у студентів певні

труднощі під час їх застосування або при вирішенні конкретних завдань, що зумовлено формальним вивченням теоретичних положень і невмінням їх застосовувати на практиці.

Інтерес до навчання, ініціативність у навчальній роботі, пізнавальна самостійність, напруження розумових сил при розв'язанні поставленої пізнавальної задачі позитивно впливають на активність студентів у навчанні, створюють відповідні умови для розвитку навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Специфіка навчальної діяльності студента обумовлюється метою, відповідними умовами та позитивною мотивацією, які мають професійну спрямованість. Поняття мотивації містить сукупність факторів, механізмів, процесів, які спонукають до реальної або потенційної конкретно-спрямованої активності. Стийкий і сильний науково-пізнавальний мотив сприяє тому, що особистість не відчуває потреби в зовнішніх стимулах, рівень її самостійності досить високий. Загально-соціальні і професійні мотиви є значно важливими. Оптимальним варіантом розвитку мотивації особистості до неперервного одержання освіти є досягнення такої відповідності мотивів, яка сприяє зростанню ефективності пізнавальної діяльності.

Вирішення проблеми підвищення ефективності навчального процесу вимагає наукового переосмислення перевірених практикою умов і засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів – вимога часу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Педагогічні основи процесу пізнання в сучасних вищих закладах освіти досліджували українські й російські вчені: А.Алексюк, Ю.Бабанський, В.Давидов, В.Лозова, П.Підкасистий, М.Пістрак; вивченням структури процесу навчання займалися: Т.Ільїна, І.Ільясов, І.Лернер, В.Фоменко, В.Ягупов; процес управління навчально-пізнавальною діяльністю молоді відображено в наукових працях: Є.Белкіна, Л.Клименко, Н.Тализіної, Ю.Щербаня; умови ефективної організації навчально-пізнавальної діяльності студентської молоді розглядали: П.Автономов, В.Буряк, Л.Петренко, М.Скаткін, А.Сорокін; форми та методи активізації навчально-пізнавальної діяльності знайшли відображення в працях М.Єнікеєва, В.Лозової, В.Онищука, Л.Степашко, І.Харламова, Т.Щукіної та ін.

**Мета статті:** довести актуальність організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у навчальному процесі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У вищому навчальному закладі особливе місце займають такі форми занять, які забезпечують активну участь студентів на заняттях, підвищують знання і індивідуальну

відповідальність за результати праці. Ці завдання можна успішно вирішувати через технологію застосування активних форм навчання.

Навчання – найважливіший і надійніший спосіб отримання систематичної освіти. Відображаючи всі істотні властивості педагогічного процесу (його двосторонній характер, спрямованість на всебічний розвиток особистості, єдність змістовної і процесуальної сторін тощо), слід зазначити, що навчання має свої специфічні якісні відмінності.

Навчання – складний і багатогранний, спеціально організований процес віддзеркалення в свідомості студентів реальної дійсності, керований викладачем. Саме спрямовуюча роль педагога забезпечує повноцінне засвоєння студентами знань, умінь і навичок, розвиток їх розумових сил і творчих здібностей.

Навчання завжди відбувається в процесі спілкування й ґрунтується на вербально-діяльнісному підході. Слово водночас виступає засобом вираження та пізнання суті явища і знаряддям комунікації та способом організації практичної пізнавальної діяльності студентів.

Навчання, як і будь-який інший процес, пов'язане з рухом уперед. Воно, як і цілісний педагогічний процес, має задачну структуру, отже, і рух у процесі навчання йде від рішення одного завдання до іншого, просуваючи пізнання, від незнання до знання, від неповного знання до більш повнішого і точнішого. Навчання, будучи двостороннім процесом, не зводиться до механічної «передачі» знань, умінь і навичок, оскільки в ньому тісно взаємодіють викладач і студент. Саме від якості цієї взаємодії залежить і якість навчання.

У процесі оволодіння студентами знаннями, вміннями та навичками чинне місце займає їх пізнавальна активність, вміння викладача активно керувати ними. З боку викладача навчальний процес може бути керованим пасивно і активно. Пасивно керованим процесом вважається такий його спосіб організації, де основна увага приділяється формам передачі новій інформації, а процес надбання знань для студентів залишається стихійним. У цьому випадку на перше місце виступає репродуктивний шлях придбання знань. Активно керований процес спрямовується на забезпечення міцних знань студентів, на посилення зворотного зв'язку. Тут передбачається урахування індивідуальних особливостей студентів, моделювання навчального процесу, його прогнозування, чітке планування, активне керування навчанням і розвитком кожного студента. У процесі навчання студент також може проявити пасивну і активну пізнавальну діяльність.

Для пізнавальної діяльності притаманні єдність чутливого сприйняття, теоретичного мислення та практичної діяльності. Вона відбувається на кожному життєвому кроці і соціальних стосунках

студентів (продуктивна і суспільно-корисна праця, ціннісно зорієнтована художньо-естетична діяльність, спілкування), а також шляхом виконання різних предметно-практичних дій у навчальному процесі (експеримент, конструювання, вирішення дослідницьких завдань тощо).

Застосовуючи в процесі навчання прогностичні методи вкрай необхідно пам'ятати про їх як суб'єктивний так і об'єктивний характер. Суб'єктивний шлях організації навчальної діяльності – використання методів переконання, пояснення, інформування. Об'єктивний – створення відповідних умов, які б сприяли розвитку у студентів позитивної мотивації до навчальної діяльності, щоб вони починали діяти. І тоді, якщо сама ця діяльність викличе у студентів інтерес, задоволення, азарт, то можна бути впевненим, поступово виникне потреба в такій діяльності, а, значить, формується стійкий пізнавальний інтерес до неї.

Ставлення студентів до навчання зазвичай характеризується активністю. Активність (учіння, засвоєння, зміст і тому подібне) визначає ступінь (інтенсивність, міцність) «зіткнення» студента з предметом його діяльності.

У структурі активності виділяються такі компоненти:

- готовність виконувати завдання;
- свідомість виконання завдань;
- систематичність навчання;
- прагнення підвищити свій особистий рівень тощо.

Активність разом із самостійністю тісно пов'язана з визначенням об'єкту, засобів діяльності, її прагнення вчитися без допомоги дорослих і викладачів. Будучи важливою складовою структури освіти, мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів має декілька значень: як продукт формування особистості, вона водночас виступає як чинник її подальшого розвитку; надаючи загальну стимулюючу дію для протікання розумових процесів, стає джерелом інтелектуальної активності; мобілізує творчі сили на пошук і вирішення навчальних завдань, позитивно впливає на якість знань, їх глибину і дієвість, широту і систематизацію; є найважливішою внутрішньою умовою розвитку прагнення до самоосвіти; має діагностичне значення, тобто служить показником розвитку багатьох важливих якостей особи.

Пізнавальна активність і самостійність не відділені один від одного: більш активні студенти, як правило, є більш самостійними; недостатня особиста активність студентів ставить їх у залежність від інших, тим самим позбавляє самостійності.

Управління активністю студентів традиційно називають активізацією. Активізацію можна визначити як довготривалий, постійно діючий процес спонукування студентів до цілеспрямованого навчання,



орієнтований на подолання пасивної і стереотипної діяльності, уникнення спаду і застою в розумовій роботі. Головна мета активізації - формування активності студентів, підвищення якості навчально-виховного процесу.

У педагогічній практиці використовуються різні шляхи активізації пізнавальної діяльності: різноманітність форм, методів, засобів навчання, виправданий і свідомий вибір яких, за умов умілого та педагогічно виправданого поєднання, суттєво впливає ефективність навчальної діяльності, стимулює активність і самостійність студентів.

Найбільшій активності студентів можливо досягти тоді, коли під час занять створюються ситуації, у яких студенти самі повинні:

- відстоювати свою думку;
- брати участь у дискусіях і обговореннях;
- ставити питання своїм товаришам і педагогам;
- рецензувати відповіді товаришів;
- оцінювати відповіді і письмові роботи товаришів;
- самостійно вибирати посилене завдання;
- знаходити декілька варіантів можливого вирішення пізнавальної задачі (проблеми);
- застосовувати самоперевірку, аналіз особистих пізнавальних і практичних дій;
- вирішувати пізнавальні завдання шляхом комплексного застосування відомих ним способів рішення.

Шляхом спеціально підготовлених завдань, які поступово ускладнюються, створюється проблемна ситуація, для виходу з якої студентові не вистачає наявних знань, і він змушений сам активно формувати нові знання за допомогою викладача і за участю інших слухачів, спираючись на особистий або чужий досвід, логіку. Отже, студент отримує нові знання не в готових формулюваннях викладача, а в результаті власної активної пізнавальної діяльності. Ця діяльність студента має бути спрямованою на вирішення відповідних специфічних дидактичних завдань: руйнувати невірні стереотипи, формувати прогресивні переконання, розвивати економічне мислення.

Одну з головних завдань навчання полягає у формуванні та вдосконаленні вмінь і навичок, зокрема вміння застосовувати нові знання. Можна стверджувати, що сучасні технології самостійного навчання мають на увазі, перш за все підвищення активності студентів: істина здобута шляхом власної напруги зусиль, має величезну пізнавальну цінність.

Активізація пізнавальної діяльності студентів не можливо уявити без активізації їх уваги. Відсутність або нестача уваги стримує активність, не дозволяє студентові приймати повноцінну участь у колективній роботі під час занять, негативно впливає на сприйняття та розуміння навчального

матеріалу, його запам'ятовування, не дозволяє уникнути помилок при виконанні завдань.

Активізувати колективну та індивідуальну увагу студентів можливо такими прийомами, як метод евристичної бесіди, різного роду дидактичної опори (наочно-образні, або логічні схеми, плани-конспекти, тощо), виконання самостійних завдань, які передбачають активізацію уваги студентів (наприклад, самостійно закінчити деяке тотожне перетворення, розв'язати рівняння, відтворити тільки що викладене й доведене твердження (або його фрагмент), виконати завдання, аналогічне розглянутому викладачем тощо), порівняння результату своїх дій відповідно до наданого зразка (контроль), прийоми самоконтролю на різних етапах занять із використанням відкидних дощок, рецензування робіт або відповідей студентів чи викладачів, самоперевірка та взаємоперевірка.

При виборі тих чи інших методів навчання перш за все слід прагнути продуктивного результату. При цьому, студент має не тільки зрозуміти, запам'ятати й відтворити отримані знання, але й уміти ними оперувати, застосовувати їх в практичній діяльності, розвивати тощо. Адже ступінь продуктивності навчання багато в чому залежить від рівня активності навчально-пізнавальної діяльності студента.

Якщо необхідно не тільки зрозуміти і запам'ятати, але і практично оволодіти знаннями, то природно, що пізнавальна діяльність студентів не може зводиться тільки до слухання, сприйняття та фіксації навчального матеріалу. Знов отримані знання студент намагається тут же в думках застосувати, прикладаючи до власної практики і в такий спосіб формувати новий образ професійної діяльності. Чим активніше протікає цей розумовий і практичний навчально-пізнавальний процес, тим більш продуктивний його результат. У студентів починають формуватися стійкі нові переконання і, за звичай, значно поповнюється багаж професійних знань. Отже, активізація навчально-пізнавальної діяльності в навчальному процесі має дуже важливе значення.

**Висновки.** Підсумовуючи вищевикладене, можна констатувати, що успіх навчання в решті решт визначається ставленням студентів до навчання, їх прагненням до пізнання, усвідомленням і самостійним оволодінням знаннями, уміннями та навичками, їх пізнавальною активністю.

Активні методи навчання, на нашу думку, за умов їх творчого застосування перетворюють навчальний процес у творчо-пошукову діяльність, яка позитивно впливає на його ефективність, спонукає до пошуку різноманітних прийомів засвоєння знань.

Необхідність активного навчання зумовлена тим, що за допомогою його форм, методів можна досить ефективно вирішувати цілу низку дидактичних завдань, які важко вирішити за умов традиційного навчання.

Ми вважаємо, що треба розвивати не тільки пізнавальні, а й професійні мотиви і інтереси, системне мислення студентів, формувати соціальні вміння і навички взаємодії і спілкування, вчити вмінню сумісної діяльності та взаємодії, здатності приймати спільні рішення, виховувати відповідальне ставлення до справи, усвідомлювати соціальні цінності та установки як колективу, так і суспільства в цілому.

У розвитку особистості майбутнього фахівця важливе значення належить формуванню позитивних мотивів і дієвих цілей, оскільки вони — найважливіші детермінанти діяльності. Структура мотивів студента стає стержнем особистості майбутнього фахівця. Отже, розвиток позитивних навчальних мотивів – невід'ємна складова процесу формування особистості студента.

В умовах гуманізації освіти існуюча теорія та технологія масового навчання мають бути спрямовані на формування сильної особистості, здатної жити і працювати у складних умовах нашого сьогодення, сміливо визначати власну стратегію поведінки, здійснювати етичний вибір, бути відповідальним за нього, бути спроможною до навчання упродовж усього життя, до саморозвитку та самореалізації.

### *Література*

1. Беспалько В.П. Теория учебника. – М.: Педагогика, 1988. – 160с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе. Контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.
3. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К.: Вересень, 1996. – 129с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1984. - Т.5.- 369 с.
5. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів: (спецкурс із дидактики): (навчальний посібник для пед.інститутів). - Х.: Основа, 1990.-89с.
6. Педагогика: учебное пособие для пед. институтов /под ред. Бабанского Ю. К.- М.: Просвещение, 1988.
7. Харламов И.Ф. Педагогика. Курс лекций.- Минск, 1979.
8. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: 1982.

**О. Набока**

- декан факультету економіки і управління Слов'янського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент

УДК 378.147:378.38

## СТАН ТА ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ ЗА РУБЕЖЕМ

*У статті проаналізовано стан, вивчено досвід, виявлено переваги і недоліки організації вищої економічної освіти у розвинутих країнах Європи, США, Японії, Китаю.*

**Ключові слова:** вища економічна освіта, професійна підготовка.

**О. Набока**

- декан факультета економіки і управління Славянського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент

## СОСТОЯНИЕ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ

*В статье проведен анализ состояния, изучен опыт, выявлены преимущества и недостатки организации высшего экономического образования в развитых странах Европы, США, Японии, Китая.*

**Ключевые слова:** высшее экономическое образование, профессиональная подготовка.

**О. Naboka**

- dean of faculty of economy and management of the Slavonic state pedagogical university, candidate of pedagogical sciences, associate professor

## STATE AND BASIC DIRECTIONS OF DEVELOPMENT OF ECONOMIC EDUCATION ABROAD

*The analysis of the state of the higher economical education in the developed countries of Europe, the USA, Japan and China is conducted as well as the experience and the advantages and defects of this development and investigated in the given article.*

**Key words:** higher economical education, professional training.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Економічні, політичні, технократичні та культурно-соціальні чинники значно впливають на формування системи освіти у всьому світі. Протягом останніх десятиліть у багатьох країнах змінювалась суспільна парадигма – від технократичної до індустріальної, від індустріальної до інформаційної. На розвиток освіти вплинули суспільні інтеграційні процеси: глобалізація, демократизація, створення єдиного інформаційного простору. На думку,

О.Овчарука, ці зміни відбулись такими темпами, що зумовили потребу негайного переглянути й реформувати освіту на всіх рівнях, оскільки наявні системи не повністю відповідали сучасним запитам та потребували переорієнтації [6].

Особливо актуальною така думка є для системи вищої економічної освіти, оскільки реформування економіки, утвердження ринкових принципів господарювання поставило перед системою вищої економічної освіти завдання щодо підготовки фахівців нової формації в галузі економіки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Висвітленню принципів, закономірностей, форм, рівнів та особливостей розвитку економічної освіти в Україні і за її межами присвятили свої роботи вітчизняні вчені, зокрема Н.Бібік [1], М.Вачевський [2], Н.Ничкало [5], О.Овчарук [6], О.Пехота [7], І.Прокопенко [8], М.Фіцула [9], О.Шпак [11] та ін.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** З метою подальшої оптимізації змісту й розвитку освітніх технологій економічної підготовки у вітчизняному освітньому просторі доцільним є подальше вивчення та врахування позитивного закордонного досвіду становлення систем економічної освіти в розвинених країнах світу.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** У сучасному світі однією з найбільш розвинених країн вважається Німеччина. Одержати вищу освіту в Німеччині можна в одному із 167 вузів. Вищі навчальні заклади Німеччини - це університети (Universitaet, скорочено Uni), у тому числі технічні (Technische Universitaet), вищі спеціальні школи (Fachhochschule), а також різні спеціалізовані ВНЗ, включаючи педагогічні, теологічні, музичні, економічні тощо. Переважна більшість ВНЗ у Німеччині державні, але останнім часом стали з'являтися й приватні. Навчання в них платне. Активно розвивається система бізнес-освіти.

Серед усієї цієї розмаїтості особливе місце займають університети - насамперед тому, що з ними пов'язано багато століть німецької історії, наукові відкриття, імена геніальних людей. У сучасній німецькій системі вищої освіти представлені університети трьох типів:

- класичні "старі" університети, історія яких сягає в середньовіччя. Це найстарший у Німеччині Хайдельберзький університет, університети у Фрайбурзі, Тюбінгені, Марбурзі, і в інших містах;

- технічні університети (ТУ Дрезден, ТУ Фрайбург, ТУ Мюнхен) і прирівняні до них по статусу вищі технічні школи в Ахені та Дармштадті. У цілому в цих університетах престижними вважаються факультети, що здійснюють підготовку за технічними, природно-математичними, економічними і медичними спеціальностями;

• вузи, що виникли в останні 30-40 років під час стрімкого розвитку системи вищої освіти в Німеччині. Це Рурський університет у Бохумі, університети в Констанції, Регенсбурзі, Билефельді, Потсдамі.

Поточне управління навчальними економічними закладами перебуває в компетенції урядів Федеральних земель, а координується Міністерством освіти, яке розробляє концепцію освітньої політики, виділяє кошти на розширення вузів тощо. У кожній Федеральній землі прийнято свій закон про освіту, однак всі ці закони розроблені на основі загального федерального закону. Програми навчання, підручники затверджуються на рівні земельних урядів. Багатоваріантність економічної освіти Німеччини досягається за рахунок вільного вибору форм підготовки, наявності обов'язкових і вибіркових дисциплін, широкого спектру затверджених підручників з кожної дисципліни та ін. Система економічної освіти Німеччини інтегрована в загальноєвропейську: всі види навчальних закладів задіяні в реалізації програм ЄС, відбувається уніфікація стандартів навчання країн співтовариства, орієнтація на взаємне визнання дипломів.

Університетська економічна освіта націлена на підготовку всебічно розвиненого економіста з широким світоглядом. Спеціальні (професійні) вузи мають величезне значення в підготовці економістів. Вони випускають більше 70% німецьких економістів, до 50% фахівців у галузі інформатики, організації виробництва тощо. Ці вузи відрізняються скороченим циклом навчання, який передбачає теоретичну підготовку протягом трьох років і рік практичної роботи. Навчання в них максимально наближене до практики, всі викладачі обов'язково мають професійний досвід і тісні зв'язки із промисловими підприємствами.

Половина вузів країни належить до академічних вищих навчальних закладів, для яких характерна підготовка високого рівня, обов'язковою є науково-дослідна робота та право присуджувати вчений ступінь.

До неакадемічних відносять вищі професійні навчальні заклади, що займаються підготовкою фахівців для виробництва, в тому числі економістів, менеджерів, маркетологів і т.д. Термін підготовки фахівців становить 3-4 роки на базі 12 - річної, а не 13 - річної освіти, як в академічних вузах. Випускникам присвоюється кваліфікація фахівця-практика.

Особливе місце в системі вищої економічної освіти займають вищі професійні школи (Fachhochschule). В «Загальному законі про вищу школу», прийнятому в 1976 р., як основна мета університетської освіти проголошувалася підготовка до професійної діяльності (економічної). Останнє було обумовлено необхідністю орієнтації вищої економічної школи на вимоги ринку праці, посилення зв'язку її із практикою. Сучасна

економіка пред'являє особливі кваліфікаційні вимоги до економістів, а класичні університети, зорієнтовані на ідеї В. Гумбольдта, згідно яким університетська освіта повинне носити тільки світоглядний, загальнонауковий характер і виключати підготовку до конкретної професії, не могли задовольнити запити держави. Тому відразу після закінчення університету близько 70% фахівців проходили перепідготовку на курсах для одержання професійних знань.

Для виходу з такої ситуації почали створюватися в Німеччині вищі професійні економічні школи, які, починаючи з 1970 року, стають найбільш масовими й популярними вищими навчальними закладами. Сьогодні більше половини фахівців з вищою освітою у Німеччині навчається у вищих професійних економічних школах. Тривалість навчання в цих школах становить 3-4 роки, а навчальний процес характеризується тісним взаємозв'язком теоретичної та практичної підготовки. Випускникам присуджується ступінь дипломованого фахівця вищої професійної економічної школи.

Політика федерального уряду націлена на посилення співробітництва ВНЗ із промисловими фірмами. З 50-х рр. поширена форма „спільних досліджень”, коли малі і середні фірми визначеної галузі створюють з ВНЗ (чи з науково-дослідним інститутом) союз для роботи над проблемами, у розв'язанні яких зацікавлені фірми - члени об'єднання.

Важливо, що практикуються не тільки стажування працівників фірм у ВНЗ, але і робота студентів та молодих вчених у фірмах. Особливо це характерно для спеціальних (професійних) ВНЗ, де навіть викладачі зобов'язані періодично самі проходити практику на фірмі.

При ВНЗ створюються демонстраційні і консультаційні центри для ознайомлення представників фірм із досягненнями науки в ключових галузях. Значний інтерес до вузівських розробок виявляють представники не тільки дрібного бізнесу, але й великих компаній [3; 10].

Вища економічна освіта у США представляє різноманітну, масштабну, розгалужену систему [4]. Усього в США є чотири академічні ступені, які отримують випускники економічних вузів.

Нижчий економічний ступінь - це ступінь асоціанта, надається після закінчення дворічного коледжу. Цей ступінь еквівалентний дворічному навчанню в чотирирічному економічному коледжі або університеті.

Після чотирьох років навчання у вищому економічному навчальному закладі, що веде заняття за широким спектром економічних дисциплін та не орієнтований на вузьку професійну підготовку, надається ступінь економіста-бакалавра.

Два роки навчання після одержання ступеня бакалавра й захист дисертації надає можливість отримати ступінь магістра економіки.

Вищим академічним ступенем у США є доктор з економіки. Для одержання цього ступеня потрібно два роки навчатися після одержання магістерського ступеня й захистити докторську дисертацію.

Всі економічні університети США у відповідності з класифікацією Комісії Карнегі за профілем економічної діяльності, масштабами проведених наукових досліджень, рівнем навчання та профілем економічної підготовки підрозділяються на ряд категорій.

Науково-дослідні економічні університети першого розряду, до яких належить 10 вузів, одержують найбільше фінансування від федерального уряду, мають магістратуру й докторантуру з кількістю захистів не менш 50 докторських дисертацій на рік. Науково-дослідні економічні університети другого розряду входять у сотню вузів, що мають найбільший обсяг державних асигнувань із кількістю захистів у докторантурі не менш 50 докторських дисертацій та з проведенням навчання по бакалаврських навчальних програмах з економіки. До наступного ступеня відносять економічні університети першого розряду, що присуджують не менш 40 докторських економічних ступенів по п'яти науковим економічним напрямкам і здійснюють навчання по бакалаврських програмах економіки. Економічні університети другого розряду здійснюють навчання бакалаврів і присуджують щорічно більше 20 докторських економічних ступенів по одному або трьох напрямках економіки.

Другою групою вузів є багатогалузеві економічні університети й коледжі. Їх відносять до групи загальних економічних університетів і коледжів. До першого розряду серед цих вузів належать ті, які ведуть підготовку по програмах бакалавратів і мають магістратуру за економічними спеціальностями. Чисельність студентів не менш 2,5 тис. чоловік. До другого розряду відносять економічні вузи, що відповідають тим же вимогам, але із чисельністю студентів 1,5-2 тис. чоловік.

До третьої групи економічних вузів відносять коледжі гуманітарних і природничих наук (у США їх називають коледжами вільних мистецтв). Ця група також ділиться на 1-й і 2-й розряди.

До четвертої групи економічних вузів відносять професійні школи (бізнес-школи) і спеціалізовані економічні вузи. У них ведеться викладання як по загальноосвітнім, так і по професійним курсам два або менше роки. Дворічне навчання надає право на одержання ступеня асоціанта або посвідчення економіста. При паралельному проходженні загальноосвітньої програми, що відповідає базовій групі предметів бакалаврата, випускникові привласнюється перехідний ступінь асоціанта, і він може вступити на 3-й курс економічного коледжу й університету в ряді штатів Америки.



Перевагою вищої економічної освіти США є забезпечення доступу до елементів цієї системи практично всім, хто бажає підвищити свій рівень підготовки протягом усього життя. Характерною рисою вищої економічної освіти США є тісне співробітництво освітніх установ, виробництва і бізнесу.

За рівнем економічного розвитку Японія посідає одне із провідних місць. Японці давно визнали тісний взаємозв'язок між економічним ростом і рівнем економічної освіти населення. На думку Ради з економічного планування, змагання країн в економіці зводиться до змагання в галузі підготовки висококваліфікованих економічних кадрів. За рівнем насиченості виробничих структур фахівцями з вищою економічною освітою Японія займає 2-е місце у світі після США.

Після розгрому японського мілітаризму була проведена реформа економічної школи: розширені терміни обов'язкового навчання, введене спільне економічне навчання, передано місцевим органам народної економічної освіти управління шкільною справою. Основними принципами освіти проголошено: рівність освітніх можливостей, загальність, безкоштовність, світський характер економічної освіти.

У другій половині ХХ століття діюча система економічної освіти регулюється статтями конституції, Основним законом про освіту, Законом про шкільну освіту із численними змінами й доповненнями. Ці законодавчі акти визначають шкільну структуру, зміст освіти, фінансування, управління, статус педагогічного персоналу, процедуру видання підручників і т.д. Управління системою економічної освіти здійснюється як центральними (Міністерством освіти - Монбусе), так і місцевими (префектурними й муніципальними комітетами - кеіку іінкай) органами.

У Японії вища економічна освіта здійснюється економічними університетами й інститутами (їхня загальна назва - дайгаку) на базі повної середньої школи зі строком навчання 4 роки. Дайгаку бувають двох типів: ті, що складаються з довільної комбінації різних факультетів і спеціалізацій (технологічні, економічні, медичні, педагогічні й ін.). Найбільші державні університети: Токійський (заснований в 1877р., 18 тис. студентів, 11 факультетів), Кіото (1897 р., 15 тис., 10 факультетів), Осака (1931 р., 12 тис., 10 факультетів), Хоккайдо (1872 р., 11 тис., 11 факультетів), Тохоку (1907 р., 12 тис., 4 факультети). Із приватних найбільш відомі токійські університети: Нихон (заснований в 1889 р., 94 тис. студентів, 13 факультетів), Васеда (1882 р., 41 тис., 7 факультетів), Тюо (1885 р., 35 тис., 5 факультетів), Мейдзі (1923 р., 33 тис., 8 факультетів), Токай (1946 р., 27 тис., 9 факультетів), Кансайський університет у м. Осаці (1886 р., 23 тис., 6 факультетів).

Є значна кількість «карликових» вищих економічних навчальних закладів (200-300 студентів, 1-2 факультету), у яких здійснюється підготовка економістів.

Під час навчання протягом двох перших років студенти одержують значну загальноосвітню підготовку за вибраною економічною спеціальністю, в останні два роки мають певну економічну спеціалізацію. Навчальний план містить у собі обов'язкові дисципліни та предмети на вибір, значущість і обсяг яких оцінюється спеціальними заліковими одиницями. За основу береться число годин, що відводяться на вивчення даної дисципліни. Регламентуються не тільки аудиторні заняття, але й самостійна робота студентів. Для закінчення вузу студент повинен набрати певну кількість залікових одиниць за вивчення дисциплін.

Для вступу до економічного університету в Японії допускаються особи, що мають атестат про закінчення середньої школи. Система вищої економічної освіти містить у собі наступні основні чотири види освітніх установ:

- економічні університети повного циклу (4 роки);
- економічні університети прискореного циклу (2 роки);
- професійні коледжі (економічні);
- технічні інститути (факультети економічних спеціальностей).

В економічних університетах повного циклу навчання економістів триває 4 роки. Після закінчення основного навчання в університеті економіст може вступити до магістратури або докторантури. Строк навчання в магістратурі в японських економічних вузах 2 роки. Докторантура припускає 5 років економічної підготовки. Японські вузи мають унікальний у світі інститут «студента-дослідника» - кенкюсей. Це значить, що студент, який поставив перед собою мету одержання наукового економічного ступеня, має можливість займатися дослідницькою роботою в обраній їм галузі економічних знань протягом від 6-ти місяців до 1-го академічного року.

В університетах прискореного циклу термін навчання за економічними спеціальностями становить 2 роки. Близько 60% студентів університетів прискореного циклу є дівчата. Вони спеціалізуються на таких напрямках, як економіка, література, іноземні мови, педагогіка, соціальний захист. В останні роки в Японії особливою популярністю користуються суспільні науки.

Професійні коледжі орієнтовані на тих, хто бажає одержати вузьку економічну освіту. Термін навчання становить не більше 3-х років. Професійні коледжі (економічні коледжі) передбачають п'ятирічний термін інтегрованого навчання на основі неповної середньої освіти (9 класів). Навчання в економічних коледжах ведеться паралельно по програмах

старшої середньої школи (12-літньої) та по економічним дисциплінам. Випускники економічних коледжів юридично можуть вступати на 2-й або 3-й курс університету.

Технічні інститути (економічні факультети). Строк навчання в таких інститутах становить 5 років, і вони дають широку технічно-економічну підготовку своїм студентам. Випускники таких інститутів влаштовуються на роботу на фірми, у дослідницькі центри, пов'язані з розробкою нових передових технологій та ноу-хау.

Для одержання звання магістра економіки студент повинен пройти 2-річне економічне навчання, представити магістерську дисертацію та одержати за неї позитивну оцінку, а також скласти іспит зі спеціальності. Строк перебування в аспірантурі становить 3 роки, але після 2-річного навчання в магістратурі. Аспірант вважається таким, що закінчив аспірантуру, якщо він представить докторську дисертацію з позитивною оцінкою та складе екзамен з економічної спеціалізації.

Сучасна система безперервної економічної освіти в КНР має ряд специфічних рис. Китай є країною з високим і швидко зростаючим рівнем економічної грамотності населення. Система економічної освіти в КНР включає початкову й середню школу, а також середню спеціальну економічну та вищу економічну освіту [10].

У Китаї існує розгалужена мережа професійно-економічних, а також широко поширені різноманітні форми продовження загальної економічної освіти й підвищення професійно-економічної кваліфікації дорослих. Крім цього існує й система економічної перепідготовки для осіб, що втратили роботу. Крім того, величезну роль у підвищенні економічної грамотності й економіко-технічної кваліфікації населення грають засоби масової інформації, у тому числі численні освітньо-економічні програми телебачення.

Систему безперервної економічної освіти в Китаї часто кваліфікують за наступними принципами: «прагматична», «елітарна», «демократична», до цих визначень варто додати слово «селективна». Імовірність дістатися до більш високих щаблів економічної освіти для середнього китайця невелика, тому цю можливість реалізують, як правило, лише самі здатні учні. Вступ до економічного вузу - справжнє свято для талановитого випускника середньої школи: конкурси в окремі економічні університети досягають 200-300 осіб на місце. Обдаровані діти й молоді люди в Китаї, як правило, користуються різними пільгами при просуванні по освітнім економічним «сходам» - до їхніх послуг державні стипендії, субсидії підприємств, організацій тощо. Платна економічна освіта поки ще не одержала занадто широкого розповсюдження, а в економічні вузи «платники» вступають на загальних підставах. Частіше зустрічається

оплата навчання підприємством, на якому працював студент. Більшість же студентів одержує вищу економічну освіту безкоштовно. Вибірковість системи вищої економічної освіти реалізується через розподіл вищих навчальних закладів на кілька ієрархічних категорій. Залежно від числа балів, отриманих на випускному шкільному іспиті (в Китаї він проводиться одночасно по всій країні), майбутній абітурієнт може претендувати на допуск до вступних іспитів лише в економічний вуз відповідної категорії (або більше низької категорії). Ще одна особливість організації вищої економічної освіти в Китаї - значна перевага в навчальних програмах природних, техніко-економічних і прикладних дисциплін.

Недержавні економічні освітні установи в Китаї - це навчальні заклади, створені на кошти окремих громадян або підприємств, громадських організацій, що виступають як засновники, а також школи й економічні вузи, організовані на колективні внески населення (зокрема, батьків учнів). Недержавні економічні установи повинні суворо дотримуватися навчальних програм, розроблених Державним комітетом з освіти та відповідними відомствами на рівні провінцій, автономних районів і міст центрального підпорядкування (Пекін, Шанхай). Однак вони мають можливість підвищувати якість економічного навчання за рахунок включення різних додаткових економічних курсів з урахуванням індивідуальних потреб учнів і ринкового попиту.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, вивчення стану вищої економічної освіти в розвинутих країнах світу дозволило виявити певні позитивні тенденції, що можуть бути запроваджені та розвинуті під час підготовки фахівців з економічних спеціальностей в Україні, а саме:

- культурно-історична спрямованість змісту економічної освіти;
- необмеженість процесу підготовки економіста терміном навчання в вузі, а можливість оновлювати економічні знання протягом усієї професійної діяльності та наявність відповідної інфраструктури економічних навчальних закладів;
- розробка навчальних планів і програм, заснованих на системному підході до економіки, на зв'язку економічної й екологічної освіти, на врахуванні управлінських і соціальних аспектів, максимальне наближення економічної підготовки до потреб ринку праці і виробництва;

- співробітництво економічної освіти, науки і виробництва в процесі реалізації конкретних замовлень, розробок технологій, реалізації проектів.

### *Література*

1. Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Локшина О.І. і ін. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. – К.: «К.І.С.». – 2004. – 112 с.
2. Вачевський М.В. Сучасна економічна освіта у країнах Західної Європи: формування професійних компетенцій // Рідна школа. – 2006. – №3 (914). – С. 71-74.
3. Высшее образование в Европе. – ЮНЕСКО СЕПСЕ. – Т.12. - № 3. – 1987; Т. 14. – 1989. - № 1.
4. Георгиева Т.С. Высшая школа США на современном этапе. – М.: Высш. школа, 1989. – 139 с.
5. Ничкало Н.Г., Кудін В.О. Професійна освіта в зарубіжних країнах. – К.: – 2002. – 322 с.
6. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. – К.: К.І.С. – 2004. – С.6-15.
7. Пехота О.М. Освітні технології. Навч. метод. посібник. – К.: „А.С.К.” – 2002. – 255 с.
8. Прокопенко І.Ф. Людина у світі економіки та бізнесу. – Харків: Основа. – 1995. – 310 с.
9. Фіцула М.М. Педагогіка. – К.: «Академія». – 2002.
10. Федоров И.Б., Еркович С.П., Коршунов С.В. Высшее профессиональное образование: Мировые тенденции (социальный и философский аспекты). – М.: МГТУ, 1998. – 368 с.
11. Шпак О.Т., Падалка О.С., Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології. – К.: „Просвіта”. – 2000. – 368 с.

### *Т. Пилипишко*

*- аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету*

**УДК 37.011.33**

## **ВИЗНАЧЕННЯ ЕТАПІВ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

*У публікації розкрито суть поняття «ціннісне ставлення». Визначено етапи формування ціннісного ставлення майбутніх учителів до фахової підготовки.*

**Ключові слова:** ціннісне ставлення, фахова підготовка, майбутні вчителі, етапи.

**Т. Пилипишко**

- аспірант кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університета

### ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЭТАПОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ

В публикации раскрыта сущность понятия «ценностное отношение». Определены этапы формирования ценностного отношения будущих учителей к профессиональной подготовке.

**Ключевые слова:** ценностное отношение, профессиональная подготовка, будущие учителя, этапы.

**T. Pilipishko**

- post-graduate student of the Pedagogics chair of Slaviansk State Pedagogical University

### DEFINITION OF STAGES OF TEACHERS-TO-BE' VALUABLE ATTITUDE FORMATION TOWARDS PROFESSIONAL TRAINING ARE DEFINED

The main point of "valuable attitude" notion is given in this article. Stages of teachers-to-be' valuable attitude formation towards professional training are defined.

**Key words:** valuable attitude, professional training, teachers-to-be, stages.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** На початку ХХІ століття значно підвищилася значущість проблеми цінностей. Адже процес реформування всіх сфер суспільства не тільки стимулював позитивні соціальні зміни, але і спровокував розвиток певних негативних явищ, зокрема девальвацію багатьох традиційних цінностей. А криза смислоутворюючих цінностей, як попереджають науковці, може призвести до втрати людиною сенсу життя та професійної діяльності, перспектив особистісного розвитку [3].

Слід також відзначити, що в останні роки відбувається практичне втілення концепції безперервної освіти, що є необхідною передумовою підготовки конкурентоздатних фахівців, котрі свідомо ставляться до свого професійного й особистісного розвитку. Тому насущною потребою сьогодення є формування ціннісного ставлення майбутніх фахівців до професійної підготовки. Особливо актуальним це питання постає перед педагогічними навчальними закладами, які мають зорієнтувати своїх випускників на засвоєння базових цінностей фахової діяльності.

**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.** Процес здійснення фахової підготовки майбутніх учителів досліджується науковцями різнопланово: рівень їх підготовки до виконання професійних обов'язків (В. Гриньова, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.), розвиток професійно важливих для педагога якостей (Ф. Гоноболін, О. Щербаков, А. Троцко), формування у студентів ціннісного ставлення до різних аспектів педагогічної діяльності (А. Кірьянова, О. Савченко, М. Сметанський та ін.). З позиції необхідності забезпечення безперервної педагогічної освіти значний інтерес являють праці, в яких висвітлено такі аспекти: вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів (Н. Кузьміна, В. Євдокимов, І. Прокопенко), впровадження особистісно зорієнтованої парадигми навчання в педагогічні ВНЗ (Є. Бондаревська, І. Зязюн, А. Хуторський, І. Якіманська та ін.). Незважаючи на вагомий внесок науковців у дослідження проблеми фахової підготовки майбутніх педагогів, проблема формування в них ціннісного ставлення до цього процесу не була темою спеціального дослідження.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою статті є визначення поняття «ціннісне ставлення» та обґрунтування етапів формування ціннісного ставлення майбутніх учителів до фахової підготовки.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Як свідчить аналіз наукової літератури, поняття «ціннісне ставлення» трактується вченими неоднозначно. Так, на думку окремих авторів, ціннісне ставлення можна визначити:

як відображення міри значущості для людини деякого об'єкта, яка визначається її потребами, вираженими у вигляді інтересу чи мети (В. Міжериков, П. Підкасистий [6]);

як внутрішню позицію особистості, в якій відображається зв'язок між нею та певним об'єктом, який здатний задовольняти її потреби (О. Єсіпова, В. Сластьонін, Г. Чижакова Г. И. [4; 7]);

як джерело активності людини, що детермінує її спрямованість, поведінку та діяльність (Е. Аришина [2]).

Ураховуючи, що ціннісне ставлення значною мірою детермінує спрямованість поведінки та професійної діяльності фахівця, дехто з науковців (О. Акіньшина, Е. Аришина, М. Кейв та ін.) висловлюють також погляди про необхідність формування у студентів ціннісного ставлення до фахової підготовки, що здійснюється у ВНЗ, а також до майбутньої

професії. Учені пояснюють, що ціннісне ставлення особистості до певних предметів навчання відображається в усвідомленні нею важливості оволодіння науковими теоріями з визначених дисциплін, у високій оцінці поданої навчальної інформації для загальної та професійної підготовки та у глибокому пізнавальному інтересі до неї, у прагненні використовувати засвоєні знання на практиці [1; 2; 5].

Е. Аришина підкреслює, що ціннісне ставлення людини до професії спирається на фахову та моральну самосвідомість, що спонукає її проявляти активність в оволодінні професійними знаннями, вміннями та навичками. На думку дослідниці, актуальність проблеми формування ціннісного ставлення студентів до фахової діяльності посилюється також необхідністю підвищення соціальної та творчої активності майбутніх фахівців, впровадженням у різні галузі професійної праці інноваційних процесів та досягнень науково-технічного прогресу [2].

Значний інтерес для нашого дослідження має також наукова позиція М. Кейв стосовно того, що ціннісне ставлення студента до професійної підготовки являє собою системне поєднання таких компонентів:

сміслового – зорієнтований на визначення кожної особою цілей вивчення фахових дисциплін і персонального сенсу у засвоєнні цього навчального матеріалу;

когнітивного – спрямований на оволодіння студентами фаховими знаннями (поняттями, теоріями тощо), усвідомлення майбутніх професійних обов'язків;

емоційно-оцінного – передбачає відчуття особистістю позитивних емоцій, морального задоволення від занять з фахових дисциплін та своїх успіхів на цих заняттях, від усвідомлення важливості засвоєних знань і умінь для майбутньої фахової діяльності;

діяльнісно-вольового – стимулює студентів до прояву активних вольових зусиль у професійному самовдосконаленні, подолання труднощів на цьому шляху, забезпечення повноцінної професійно-особистісної самореалізації [5].

З урахуванням визначеної структури ціннісного ставлення нами було зроблено висновок про те, що процес формування у студентів вищих педагогічних навчальних закладів такого ставлення до фахової підготовки має здійснюватися за низкою відповідних цій структурі етапів.

Так, першим із них визначено мотиваційно-смісловий етап. На цьому етапі від викладачів вимагається розкрити студентам основні завдання, які постають перед учителями в сучасній школі, та важливість оволодіння ними педагогічною майстерністю, висвітлити роль фахової підготовки в їхньому професійному становленні та визначити цілі вивчення навчальних дисциплін цього циклу, з'ясувати очікування й



побажання молодих людей стосовно організації та змісту запланованих занять. Така робота стане підґрунтям для розвитку мотивації майбутніх учителів щодо формування ціннісного ставлення до фахової підготовки.

Установлено, що другим етапом доцільно визначити інформаційно-когнітивний етап, який буде пов'язаний з опануванням студентами теоретичних і практичних знань, необхідних для формування ціннісного ставлення до вищевказаної підготовки. Зокрема, на цьому етапі важливо забезпечити оволодіння ними знань чинних нормативно-правових документів у галузі освіти та змісту особистісно-кваліфікаційної характеристики майбутнього вчителя, засвоєння сучасних вимог, які висуваються до педагога з боку суспільства, а також усвідомлення високої соціальної відповідальності за результати своєї майбутньої педагогічної праці.

Третім етапом у роботі зі студентами щодо формування в них ціннісного ставлення до фахової підготовки має бути емоційно-оцінний етап. Його реалізація вимагає створення позитивного емоційного забарвлення цього процесу, стимулювання відчуття студентами задоволення від власних досягнень на заняттях з фахових дисциплін як основи для розвитку професіоналізму.

Відповідно до нашого припущення, четвертим етапом у формуванні ціннісного ставлення особистості буде поведінковий етап, на якому передбачається залучення її до спеціально організованих тренінгів, вирішення проблемних педагогічних ситуацій тощо. Використання на цьому етапі різних видів практичної роботи дають змогу закріпити та подальше розвинути ціннісне ставлення студентів до фахової підготовки як необхідної передумови їх становлення як учителів.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, нами зроблено висновок, що формування ціннісного ставлення майбутніх учителів до фахової підготовки є складним процесом, який здійснюється в декілька визначених вище етапів. Перспективи подальших розвідок нашого наукового пошуку пов'язані з експериментальною перевіркою, чи дійсно дотримання цих етапів забезпечує ефективне формування у студентів вищих педагогічних закладів ціннісного ставлення до фахової підготовки, що закріплює її значущість на рівні індивідуальних потреб і цілей.

### *Література*

1. Акинъшина О. Н. Научно-педагогические условия формирования ценностного отношения студентов к учебно-познавательной деятельности в процессе инновационного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. Н. Акинъшина. – Липецк, 2001. – 186 с.

2. Аришина Э. С. Формирование ценностного отношения у студентов вуза к профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Магнитогорск, 2004. – 179 с.

3. Вязникова Л. Ф. Ценности в образовании : выбор пути развития / Л. Ф. Вязникова // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 43-56.

4. Есипова Е. В. Культурологические основы формирования ценностного отношения к педагогической профессии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. В. Есипова. – Ростов-на-Дону, 2007. – 186 с.

5. Кейв М. А. Формирование ценностного отношения к математическим знаниям у студентов – будущих учителей математики – в процессе обучения дискретной математике : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. А. Кейв. – Красноярск, 2006. – 188 с.

6. Психолого-педагогический словарь / сост. В. А. Мижериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 544 с.

7. Слостенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособ. / В. Слостенин, Г. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

### **О. Бондаренко**

*- аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету*

**УДК 378.147:004.032.6**

## **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ З ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

*У статті подано результати експериментальної перевірки реалізації застосування мультимедійних технологій при вивченні педагогічних дисциплін в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя.*

**Ключові слова:** *мультимедійні технології, професійна діяльність, дидактичні умови, програмно-інструментальне середовище.*

### **Yelena Bondarenko**

*- a postgraduate student of the department of pedagogic of Slovyansk State Pedagogical University*

## **THE EXPERIMENTAL ORGANIZATION OF THE USE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS ON PEDAGOGICAL DISCIPLINES**

*The thesis is devoted to the problem of the using of multimedia technologies in the process of teaching the students of the Higher School pedagogical disciplines. The dissertation deals with the analysis of the degree of theoretic-experimental investigation of the issue mentioned above.*

**Key words:** *multimedia technologies, didactic conditions, educational process, a program of instrumental environment.*

**Е. Бондаренко**

*- аспірантка кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університета*

### **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ**

*В статье представлены результаты экспериментальной проверки мультимедийных технологий при изучении педагогических дисциплин в процессе специализированной подготовки будущих учителей.*

***Ключевые слова:** мультимедийные технологии, профессиональная деятельность, дидактические условия, программно-инструментальная среда.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Аналіз наукової педагогічної літератури дав змогу визначити, що психолого-педагогічні аспекти застосування сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі розглянуто в наукових роботах, І.Беха [1], Р.Гуревича [3], Т.Ліндлофа [5], С.Йодера [4], Е.Машбіца [6], Е.Полат [7] та інш.

Сучасний навчальний процес на всіх його рівнях відбувається в умовах широкомасштабної комп'ютеризації закладів освіти та інтенсивного впровадження інформаційних технологій у практику навчання. Державна Програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006-2010 роки передбачає виконання комплексу завдань, які зорієнтовані на забезпечення підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології і розвивати вітчизняне виробництво високотехнологічної продукції, що необхідно для переходу національної економіки на інноваційний шлях розвитку. У розв'язанні поставлених завдань освіти належить ключова роль. Вирішити ці завдання можливо за умов оснащення навчальних закладів сучасним комп'ютерним і телекомунікаційним обладнанням, широкого впровадження у навчальний процес вищої і загальноосвітньої школи інформаційних та комунікаційних технологій, створення відповідного програмного забезпечення.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою статті є визначення умов експериментальної реалізації мультимедійних технологій у навчальному процесі з педагогічних дисциплін.

**Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Інформатизація освітнього процесу суттєво впливає на форми, методи і засоби навчання у загальноосвітній і вищій школі. Уявлення про сучасне заняття у вищому навчальному закладі

або про сучасний урок цілком природно передбачає використання інформаційно-телекомунікаційних технологій як істотний і необхідний компонент навчання. Комп'ютеризація загальноосвітньої школи зумовлює особливу потребу у вчителях, здатних ефективно застосовувати нові потужні інструменти у своїй професійній діяльності. Для задоволення таких вимог фахова підготовка вчителя має відбуватися в таких навчальних закладах, у яких створене і неухильно розвивається інформаційно-навчальне середовище, насичене новітніми технологіями, і де для підвищення результативності навчального процесу і досягнення нової якості фахової підготовки вчителя для сучасної комп'ютеризованої школи зазначені технології ефективно і щоденно застосовуються.

Викладачі вищих закладів педагогічної освіти, і перш за все викладачі дисциплін педагогічного циклу, повинні показати майбутньому вчителю практичні зразки професійної діяльності, що демонструють:

- свідоме вивчення та використання багатства наявних педагогічних програмних засобів;
- власну участь у збагаченні електронних навчальних ресурсів;
- органічну інтеграцію засобів інформаційних технологій у навчальний процес з метою підвищення його ефективності.
- володіння новітнім педагогічним інструментарієм;

Саме такого спрямування ми дотримувались під час педагогічного експерименту на його формувальному етапі.

Застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі з педагогіки в експериментальних групах студентів здійснювалося з урахуванням дидактичних умов, обґрунтованих нами в теоретичній частині дослідження:

- розробка й апробація комп'ютерних навчальних програм з педагогіки;
- урахування рівня відповідності програмного забезпечення (ППЗ) загальнодидактичним вимогам і вимогам методики навчання конкретної навчальної дисципліни;
- урахування дидактичних можливостей мультимедійних технологій як засобу активізації навчально-пізнавального процесу;
- різноманітність мультимедійних форм і методів;
- підготовка викладача до застосування мультимедійних технологій [2, 25].

Згідно умов «різноманітності мультимедійних форм і методів», а також «дидактичних можливостей мультимедійних технологій як засобу активізації навчально-пізнавального процесу» було передбачено:

- застосування мультимедійних технологій під час лекційних, і практичних занять;
- різноманітність використання мультимедійних технологій стосовно реалізації їх функцій у навчальному процесі – презентаційної, тренувальної, оцінювальної;
- комбінування різних форм подання інформації – текстова, текстова і графічна, відео, відео і текстова, звукова і графічна, звукова й анімації, звукова і текстова;
- варіативність часу роботи з мультимедіа – від декількох хвилин до повного циклу заняття;
- варіативність при виборі етапу заняття для впровадження мультимедійних технологій – на початку, всередині, упродовж усього заняття, наприкінці;
- різноманітність цільового спрямування використання мультимедійних технологій – для висвітлення сутності понять, для концентрованого подання опорної схеми змісту навчального матеріалу, для створення емоційного фону при проведенні заняття, для реалізації наочності, для організації творчо-пошукової діяльності студентів, для поточного і тематичного оцінювання їх навчальних досягнень і т. ін.;
- застосування різних форм організації навчальної діяльності студентів – фронтальної, індивідуальної, групової (фронтальної – на лекційних заняттях, усіх перелічених форм – на семінарських заняттях);
- використання різних технічних засобів для роботи студентів з мультимедійними додатками – персонального комп'ютера, мультимедійного проектора, відео проектора, проекційного екрана, електронної дошки.

При впровадженні мультимедійних технологій у навчальний процес особливої уваги приділялось питанням комбінування різних форм подання інформації. Вибір їх залежав від дидактичної мети застосування мультимедіа, а також від передбачуваної форми організації навчальної діяльності студентів з програмним засобом, що, у свою чергу, відбивалося і на виборі технічних засобів для апаратного забезпечення проведення заняття.

Згідно із функціями мультимедійних технологій (презентаційна, тренувальна, комунікативна, оцінювальна) ми використовували такі мультимедійні засоби:

- *презентаційні*, призначені для супроводу викладу нового матеріалу;
- *імітаційні*, призначені для тренування студентів шляхом постановки завдань, орієнтованих на аналіз педагогічної ситуації й

вироблення вмінь прийняття оптимального рішення або вироблення оптимальної стратегії дій;

- *контролюючі*, призначені для контролю засвоєння навчального матеріалу;

- *інформаційно-довідкові*, призначені для надання необхідної теоретичної інформації і орієнтовані на застосування в ході самостійної роботи студентів.

У педагогічних програмних засобах, що призначалися для використання у процесі фронтальної роботи зі студентами (на лекціях, семінарських заняттях) ми прагнули мінімізувати подання інформації у вигляді тексту. Використання текстової інформації було обмежене поданням переліку основних питань, що розглядалися, точних формулювань визначень і характеристик ключових понять, а також поданням списку посилань на ключові літературні джерела, зокрема ресурси мережі Інтернет тощо.

При організації занять в такий спосіб, викладач не дублював текст, поданий на екрані, а концентрував увагу студентів на найважливіших компонентах змісту навчального матеріалу надавав їм можливість слідкувати за структурою лекції, послідовністю викладу матеріалу, робити грамотні і точні записи в конспектах, зберігаючи у той же час живий темп лекції і не перетворюючи її у диктант або читання заздалегідь підготовленого тексту (з паперу чи з екрану).

Текстова інформація переважно комбінувалася із графічною: схемами, діаграмами, які наочно відтворювали питання, що вивчаються: структуру понять основних тем, основні його аспекти, класифікацію, властивості тощо. Використання графічної інформації було націлено на компактне й інтегроване подання змісту навчального матеріалу, відтворення його внутрішніх зв'язків і зв'язків з попереднім матеріалом, а також змістом суміжних дисциплін. При розробці текстово-графічних мультимедійних додатків ми використовували педагогічний досвід В. Шаталова з підготовки опорних конспектів [9; 3].

Слід зауважити, що сучасна практика вищої школи орієнтує викладачів на завчасну розробку лекцій, їх підготовку в електронній формі. Застосування текстів лекцій для створення мультимедійних педагогічних продуктів є цілком природним і доцільним, проте, йдеться не про перенесення тексту лекції на екран і тим більше не про «читання» лектором тексту з екрану, оскільки в такому разі втрачається сенс лекції як моменту міжособистісного спілкування студентів з викладачем. Разом із тим сучасні технології дозволяють поєднувати сприйняття звукового ряду з іншою діяльністю у зручних для користувача умовах (під час відпочинку або виконання фізичної роботи, перебування у транспорті тощо).

Використання ілюстративного матеріалу у вигляді фото, відео, анімації у мультимедійних додатках суттєво залежить від передбачуваної форми організації навчальної діяльності студентів.

У фронтальній роботі зі студентами застосування зазначеного ілюстративного матеріалу було спрямовано на створення емоційного фону, потрібного для сприйняття змісту навчання; на демонстрацію фрагментів відеосюжетів або фотографій окремих моментів з реальної педагогічної практики (для ілюстрації тексту лекції або занурення студентів в атмосферу розглядуваної на семінарі проблеми); на використання елементу несподіванки для підтримки пізнавального інтересу студентів; на зниження стомленості студентів і надання їм можливості тимчасово переключити увагу. Ми намагалися використовувати ілюстративний матеріал такого роду у фронтальній роботі обмежено, фрагментарно, щоб не знижувати темп лекції і не витратити дидактично невиправдано її час.

Зазначимо, що використання відео та анімації в мультимедійних додатках, зорієнтованих на фронтальну роботу в аудиторії, перекликається із використанням навчальних кінофільмів. Педагогічна практика і досвід довели невисоку дидактичну цінність навчального кіно, що пояснюється переважно неможливістю або труднощами у здійсненні зворотного зв'язку з учнями чи студентами під час перегляду кінофільму.

Іншого значення набуває використання ілюстративного матеріалу як виду для організації групової роботи студентів, особливо при роботі в малих групах. Саме такий матеріал дозволяє занурювати студентів у детальне вивчення педагогічної ситуації, яка відтворюється мультимедійним програмним засобом. На відміну від навчального кінофільму, прокручування відеоролику може бути зупиненим у будь-який момент, він може бути переглянутим повторно будь-яку кількість разів, що дозволяє студентам прискіпливо вивчати й критично аналізувати ситуацію, стимулює їх до висловлювання своїх міркувань щодо оцінювання ситуації, до обговорення тих факторів, що вплинули на її створення, а також сприяє активізації діяльності студентів, спрямованій на пошук можливих способів розв'язання ситуації та аргументацію щодо вибору оптимального з них.

Аналогічні цілі можуть бути поставлені для використання мультимедійних технологій в організації індивідуальної роботи студентів, проте в нашому експериментальному дослідженні ми спиралися переважно на групову роботу студентів, ураховуючи цінність обміну думками, а також дискусій, які нашоухують студентів на роздуми, на пошук різних варіантів дій педагога і прогнозування їх можливих наслідків, на вироблення власної позиції та знаходження аргументів на її підтримку.

Мультимедійні технології передбачають також подання інформації у звуковій формі. Звук у педагогічному програмному засобі може відігравати

різну роль і використовуватися як: звуковий супровід, звукова ілюстрація, шумовий ефект.

Як звуковий супровід наочного зображення, анімації, відеоролика, звук відіграє навчальну роль, а його застосування виступає суттєвим додатковим каналом передачі інформації. Важливо зазначити, що при використанні звукового супроводу не припускається дублювання звукового каналу, тобто викладач свої додаткові пояснення або коментарі може надавати тільки після завершення роботи мультимедійного додатка.

Звуковий супровід дозволяє продемонструвати явище чи об'єкт, який призначається для вивчення, в усій його повноті. При вивченні педагогічних дисциплін включення в лекцію відео сюжету з реального уроку або фрагменту заняття, проведеного визнаним майстром педагогічної праці, або колажу, підготовленого за матеріалами педагогічного форуму, є надзвичайно корисним і дозволяє органічно поєднати педагогічну теорію і практику.

Звукова ілюстрація може застосовуватися для створення музичного фону, який допомагає сприймати інформацію. У навчальному процесі рекомендується звести звукову ілюстрацію до мінімуму, використовуючи її, можливо, у фронтальній роботі виключно на початковому і заключному етапах роботи мультимедійного додатка. Зважаючи на такі рекомендації, ми не використовували музичний фон під час проведення педагогічного експерименту.

В мультимедійних педагогічних програмних засобах використання звуку для створення шумових ефектів спрямовується на реалізацію орієнтовної функції. Шумові ефекти являють собою певні сигнали, які використовуються:

- для привертання особливої уваги до пропонованої інформації як надзвичайно важливої (наприклад, до підсумкового висновку, до теми, яка пропонується для самостійного вивчення, тощо);

- для повідомлення про те, що завершено певний етап роботи студентів із програмним засобом або певну фазу їх навчальної діяльності (наприклад, короткий музичний сигнал може виконувати роль логічної паузи);

- для позначення граничного моменту під час переключення на інший вид діяльності (наприклад, при переході від ознайомлення з навчальним матеріалом до контролю правильності його усвідомлення тощо).

Зазначимо, що у межах даної роботи ми не розглядали такі питання, як використання мультимедійних технологій в організації навчання осіб із спеціальними потребами, оскільки зазначена проблема заслуговує на окреме дослідження і виходить за рамки теми нашої роботи.



При виборі програмно-інструментального середовища для розробки продуктів мультимедіа ми виходили з таких вимог:

- наявність можливості поєднувати в одному продукті різноформатну інформацію (текст, аудіо коментарі, музику, анімацію, відеокліпи, тощо);
- можливість реалізувати нелінійне подання навчальної інформації, ґрунтуючись на технологіях і принципах гіпертексту й гіпермедиа ( що забезпечує доступ до будь-яких частин навчального або ілюстративного матеріалу й тим самим дає можливість варіювати використання мультимедійного продукту);
- наявність зручних засобів для модифікації матеріалу, його доповнення, редагування тощо;
- мінімальні вимоги до розробника, враховуючи його освіченість у галузі комп'ютерних наук (не вимагати знання мови програмування, володіння системами комп'ютерної графіки і т. ін.).

**Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** У процесі проведення формувального етапу педагогічного експерименту нами було з'ясовано, що застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі з педагогічних дисциплін сприяє:

- зростанню інформативності та репрезентативної цінності навчального матеріалу;
- стимулюванню когнітивних процесів, таких як сприйняття й усвідомлення інформації, і, отже, більше глибокому розумінню навчального матеріалу;
- підвищенню мотивації студентів до оволодіння навчальним предметом;
- розвитку у студентів навичок спільної роботи й колективного пізнання;
- формуванню у студентів прагнення освоювати нові інформаційні технології й застосовувати їх у практиці навчання
- залученню у навчальний процес матеріалів з реального педагогічного процесу, що уможливорює органічне поєднання теоретичної і практичної складових педагогічної підготовки студентів і сприяє підвищенню їх професійної готовності до майбутньої професійної діяльності;
- підвищенню майстерності викладачів педагогічних дисциплін за рахунок посилення вимог до проектування навчального заняття з використанням інформаційних технологій.

Разом із тим ми переконались, що самостійне створення мультимедійних продуктів вимагає досить значних витрат праці й часу.

Крім того, для створення мультимедіа продуктів потрібні спеціальні навички. Багато викладачів, особливо зрілого віку, ніколи раніше не використовували комп'ютери й засоби мультимедіа у своїй діяльності. Тому подальша робота із залученням таких викладачів до використання мультимедіа у навчальному процесі передусім вимагатиме їхнього навчання найпростішим навичкам роботи з комп'ютером, особливо з використанням аудіо, відео, графіки й інших елементів мультимедіа.

### ***Література***

1. Бех І.Д. Виховання особистості : [Навч. - метод. посіб. у 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико–технологічні засади] / І. Д. Бех – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Бондаренко О. М. Обґрунтування дидактичних умов застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі у ВНЗ// Наукові записки: зб. наукових статей. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 308 с.
3. Гуревич Р.С. Використання інформаційних технологій навчання як педагогічна проблема / Р. С. Гуревич // Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія. – Вінниця – Вип. 5., 2001. – С. 27 – 29.
4. Yoder S.L. The Media Ethics Classroom and Learning to Minimize Harm/ S.L. Yoder, G.L. Bleske// Journal of Mass Media Ethics. – 1997. – Vol. 12. – Issue 4. – p. 227–242.
5. Lindlof T.R. When Media Use can't be Observed: Some Problems and Tactics of Collaborative Audience Research/ T.R. Lindlof, D. Grodin// Journal of Communication. – 1990. – Vol. 40. – p. 19-21.
6. Машбиц Е.И. Психолого–педагогические проблемы компьютеризации обучения : педагогическая наука – реформе школы. / Е.И. Машбиц. – М : Педагогика, 1998. – 192 с.
7. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / под. ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр „Академия”, 2006. – 400 с.
8. Про затвердження Державної програми “Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці” на 2006 – 2010 рр.: постанова Кабінету Міністрів в Україні від 7 грудня 2005 №1153 // Урядовий кур'єр. – 2005. – 21 грудня.
9. Шаталов В. Ф., Шейман В. М., Хайт А. М. Опорные конспекты по кинематике и динамике. – М.: Просвещение, 1989.

## ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

**Г. Бондаренко**

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та літератури Слов'янського державного педагогічного університету;

**З. Клименко**

– старший викладач кафедри української мови та літератури Слов'янського державного педагогічного університету;

**О. Сушко**

– кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37.017.92 (477)

**ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ ОСТАПА ВИШНІ**

У статті доведено важливість формування загальнолюдських моральних цінностей учнів старших класів на уроках української літератури, зокрема, під час вивчення творчості Остапа Вишні. Висвітлюються етико-педагогічні та морально-духовні засади, які мають вплив на розвиток учнів.

Окремі гумористичні твори Остапа Вишні допомагають учням повніше осягти художній зміст, виявити конкретно-історичне та загальнолюдське значення зображеного. Моральні пошуки й знахідки знайшли своє відображення в таких творах Остапа Вишні, як «Точна адреса» та «Мисливські усмішки».

Комізм творів Остапа Вишні досягається за допомогою мовних засобів та національного гумору. Сміх містить емоційну оцінку зображеного явища. Основним інструментарієм сміху Остапа Вишні є комізм ситуацій, характерів, соціальної розстановки сил.

Виявлено, що твори Остапа Вишні дають багато прикладів для формування в учнів чесності, правдивості, працелюбності, прагнення здобувати знання. «Приміряння» до образів літературних героїв розкриває погляди учнів на моральні якості персонажів, бажання в чомусь досягти їхнього рівня або засудити їхні вчинки..

**Ключові слова:** духовна культура, загальнолюдські моральні цінності, українська література, народний гумор, комізм, памфлет.

**Г. Бондаренко**

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры украинского языка и литературы Славянского государственного педагогического университета;

**З. Клименко**

– старший преподаватель кафедры украинского языка и литературы Славянского государственного педагогического университета;

**О. Сушко**

– кандидат филологических наук, доцент кафедры украинского языка и литературы Славянского государственного педагогического университета

**ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ МОРАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА ОСТАПА ВИШНИ**

Содержание статьи доказывает важность формирования общечеловеческих моральных ценностей учащихся старших классов на уроках украинской литературы, в том числе во время изучения творчества Остапа Вишни. Освещаются этико-педагогические и нравственно-моральные принципы, которые влияют на развитие учащихся.

Отдельные юмористические произведения Остапа Вишни способствуют полнее постигнуть художественное содержание, выявлять конкретно-историческое и общечеловеческое значение представленного. Нравственные поиски и находки нашли своё отображение в таких произведениях Остапа Вишни, как «Точный адрес» и «Охотничьи усмешки».

Комизм произведений Остапа Вишни достигается при помощи языковых средств и национального юмора. Смех содержит эмоциональную оценку представленного явления. Основным инструментарием смеха Остапа Вишни есть комизм ситуаций, характеров, социальной расстановки сил.

Показано, что произведения Остапа Вишни дают много примеров для формирования в учащихся честности, справедливости, работоспособности, стремление добывать знания. «Примеривание» себя к литературным персонажам раскрывает взгляды учащихся на нравственные качества героев, желание в чём-то достигать их уровня или осуждать их поступки.

**Ключевые слова:** духовная культура, общечеловеческие нравственные ценности, украинская литература, народный юмор, комизм, памфлет.

**G. Bondarenko**

- Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Ukrainian Language and Literature Chair, Slovjans'k State Pedagogical University;

**Z. Klymenko**

- Senior Teacher of the Ukrainian Language and Literature Chair, Slovjans'k State Pedagogical University;

**O. Sushko**

- Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Ukrainian Language and Literature Chair, Slovjans'k State Pedagogical University.

**THE FORMATION OF THE GENERAL COMMON TO HUMANITY  
MORAL VALUES OF THE SENIOR SCHOOL PUPILS IN THE  
PROCESS OF LEARNING THE CREATIVE WORKS BY OSTAP  
VISHNYA**

*The content of the article proves the importance of forming the general common to humanity moral values of the senior school pupils during the Ukrainian literature lessons, including the study of the creative works by Ostap Vishnya. Certain ethical-pedagogical and moral principles are also enlightened.*

*Some humor works by Ostap Vishnya contribute to the full comprehension of their artistic content, to revealing the concrete historical and general to humanity importance of the represented works.*

*It is shown that the works by Ostap Vishnya present many examples for the formation of such qualities as honesty, justice, diligence, aspiration for getting knowledge with the pupils. "Trying oneself on" with some literary characters reveals the views of pupils concerning heroes' moral qualities and the wish of these pupils to attain the heroes' level or to blame their actions.*

**Key words:** *spiritual culture, common to humanity moral values, Ukrainian literature, folk humor, comicality, pamphlet.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** Остап Вишня – один із зачинателів і найкращих представників української сатирико-гумористичної літератури. Художня література посідає особливе місце у процесі виховання всебічно розвинених людей, і тут важливі всі фактори впливу. Ми підкреслюємо цю функцію нашої літератури – не лише відображати життя, а змінювати його й насаперед людину.

Тому головним завданням літератури є активне включення читача в осмислення складних проблем нашої духовності. Сьогодні країна живе в період перебудови. Вона починається зі свідомості людини, її думок і мрій, зі створення умов, які давали б можливість особистості в повній мірі реалізувати свій творчий потенціал.

Процес гуманізації, який проходить у нашому суспільстві, охоплює всі сфери життєдіяльності людей. Після довгих років застою і лицемірства

країна знову повернулась до логіки відродження втрачених моральних цінностей. Зросло значення загальнолюдського змісту етичних учень, здатних благотворно впливати на сучасну культуру.

Остап Вишня – одна із справжніх вершин у художній літературі, зокрема в жанрі сатири та гумору, це духовно і художньо багата творча індивідуальність.

Майстри сатири й гумору, як і об'єктивні поцінувачі художнього слова В.Блакитний, С.Пилипенко, Остап Вишня, Юрій Вухналь, Кость Котко, В.Чечв'янський, П.Капельгородський, С.Чмельов, Юх. Гедзь, В.Ярошенко, Л.Чернов, М.Бондаренко, П.Нечай, О.Ковінька, М.Годованець обстоювали право цього жанру на життєдіяльність, правдивість та художність творів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Багато науковців, критиків та літературознавців розглядають проблему використання українських виховних традицій у системі сучасного розвитку та формуванні особистості засобами української літератури (Ю.Бурляй, М.Годованець, А.Журавський, І.Зуб, С.Кисельов, Б.Мінчин, В.Поліщук, І.Семенчук, О.Чехівський, Ю.Цеков та ін.). Завдяки наполегливій праці чималої когорти письменників сатира й гумор утверджується як повноправний жанр літератури. У контексті гумористичних форм поруч з іншими відомими жанрами “вписуються” мініатюрна гумореска й сатирична мініатюра, у якій коментуються й художньо оцінюються конкретні негативні факти сучасного життя.

Секрет дивовижної популярності Остапа Вишні, як зазначає І.Семенчук, у його єдності з рідним народом. Синовньою любов'ю Остап Вишня любив рідний народ, як сонце, як повітря. І прагнув він лише одного: захищати свій народ від тупості, зухвалості, ледарства, бюрократизму, перестраховництва, підлабузництва, хабарництва, спекулянтів та чваньків [5, с.153].

Жанрово-стильова різноманітність творчості Остапа Вишні зумовлена ідейно-тематичною різноманітністю сатири і гумору, талантом письменника, його смаками, темпераментом, складом характеру. Ведучи нещадну боротьбу проти міщанства, релігії, темноти, відсталості, гостро висміюючи хапуг, спекулянтів, п'яниць, бюрократів і ледарів, Остап Вишня утверджує загальнолюдську мораль, стверджує нове життя.

**Метою статті** є використання художньо-гумористичних творів Остапа Вишні на формування всебічно розвиненої особистості, яка вміє пов'язувати загальнолюдські моральні цінності з етнічно акцентованими засобами впливу.

Використовуючи набутки української мови, Остап Вишня творить виразні і ефективні контрасти. У нього – все оригінальне, народне і все

його. Межі вишнівського і народного в його творах злилися. У гуморі, порівняно з усіма видами і жанрами мистецтва, національна специфіка проявляється найбільш виразно. Гумор базується на порушенні норм у певних рамках. Життєві норми, вироблені народом, відбивають його самотність, його національну психіку. Порушення їх за певних обставин створює комічну контрастність. Поряд із комічним, спільним для всіх народів, є і таке, що може бути смішним для окремого або кількох народів. Крім того, комічне загальнолюдське може мати специфічно національну форму прояву.

Найбільш поширеною точкою зору серед дослідників на природу комічного є погляд, який засновується на естетичному узагальненні протиріч соціальної дійсності.

Комічне охоплює найширший спектр людських дій, властивостей, якостей, які можна розподілити на комічне, що виражається в діяльності людини (це – «комічна ситуація» як взаємодія зовнішніх обставин і способу дії людей, а також і просто окремі вчинки, дії) і вербально-рефлексивний рівень комічного (слово, думка). Існує комічне створене або умисне (гострота, комічне в мистецтві) і комічне довільне або природне (скажімо, довільний каламбур).

**Відповідно до мети визначимо такі завдання:**

– виявити протиріччя між соціальними вимогами суспільства, потребами самої особистості та актуальністю проблеми формування загальнолюдських моральних цінностей у старшокласників у процесі вивчення гумористично-сатиричних творів Остапа Вишні;

– створити певні психологічні передумови, що виявляються у здатності старшокласника заглиблюватися в себе, подумки ставити себе на місце іншого, аналізувати і пояснювати поведінку героя твору в різних конфліктних ситуаціях.

Гумор завжди був і є справою злободенною й конкретною. Навіть коли йдеться про сиву давнину, ми в гуморі шукаємо риси сучасного, а в сучасному житті знаходимо те, що в ньому й досі залишилося від старого. Так, гумор Остапа Вишні такий же незвичайний, як і люди, для яких він писав. Є у гумориста низка фейлетонів, що в них він викриває ворогів людства, різних за національністю, але манера зображення цих типів у стилі вбивчого народного сміху, безперечно, українська. У фейлетоні «Точна адреса» письменник глузує з американської «експедиції», що ніби розшукувала Ноїв ковчег у Туреччині, а насправді (оскільки гора Арарат, на якій, за легендою, спинився ковчег, знаходиться на кордоні СРСР) мала на меті шпигунські цілі. Остап Вишня дає «точну адресу», де слід шукати:

«Керівникові «експедиції» Смітові слід вилізти на вершечок гори Арарат, стати лицем в напрямку Кавказького кряжу й одрахувати 723 метри у лівий бік.

Пройшовши ті 723 метри, він побачить величенький кущ бузини...

Як узяти від тої бузини трохи цабе, там буде невеличке провалля, а в тому проваллі на дні лежить кістяний гудзик од Ноєвих штанів.

Оце й є те саме місце, де зупинився Ноїв ковчег» [2, т.IV, с.220].

У памфлеті криється гострий гумористичний підтекст. Описуючи екзотику якоїсь країни, Остап Вишня майстерно відтворює український гумористичний колорит, вживаючи в комічному плані слова рідної мови, що не властиві для країни, зображеної у творі.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Вибір певних засобів вираження гумору чи сатири завжди обумовлений низкою різноманітних чинників. Гумористичний сміх може згладити шорсткість якогось неприємного явища, примирити з ним, але сміх може бути і вбивчим. Саме за допомогою сміху виражається весь складний комплекс почуттів письменника, який обов'язково намагається, прагне «заразити» читачів цими ж почуттями. Сміх містить емоційну оцінку зображуваного явища. Автор за допомогою сміху висловлює оцінку незалежно від того, чи хочемо ми її отримати, чи не хочемо. У розвитку історії змінюється суспільна формація, ідуть у минуле соціальні верстви та класи, зазнають змін виробничі стосунки. А як результат – змінюється і предмет висміювання.

Як зазначає А.Журавський, гумор ґрунтується на контрастах: говориться про позитив, а як виявляється далі, ідеться про негатив. Наприклад: «Намагаюсь думати про щось приємне. Що начальника нашого з роботи звільнили. Що сусід машину розбив». Допитливий читач одразу впізнає в цьому висловленні приписувану українцям рису ментальності, коли на запитання, чого б чоловік хотів, він відповідає: «Щоб у сусіда хата згоріла». Інші образи, що базуються на протиставленні, відвертіші: «І раб з головою академіка ще рабіший, ніж раб з головою свинопаса»; «не зачаровуйся, то не будеш розчаровуватися» [1, с.13].

Сміх – естетичний феномен, який може бути індиферентним по відношенню до добра і зла, а точніше, може бути не лише добрим і радісним, але й злим, злорадним без меж.

Особливої любові читача зажили «Мисливські усмішки» Остапа Вишні, єдиний у літературі випадок, коли значний за обсягом і художньою силою цикл творів гармонійно й сильно пронизаний життєрадісним гумором і почуттям патріотизму. Віриться, що навіть у затятого бюрократа, глухого, мов колода, до голосу рідної землі, «мисливські усмішки» розморозять хоч краєчок заледенілого міокарда, і хто знає, може, і в ньому



забринить бодай одна іржава струна. Їхня невлівима чарівність розлита невидимо по всій художній тканині, і приховує в собі незліченні багатства. Ці усмішки можуть збагатити знанням про природу, розкрити в звичайному кленовому листкові цілий світ з його радощами й трагізмом, виховати повагу до всього живого на землі, навчити щиро й незрадливо любити свій рідний край з його зелом, птаством і звіриною, з його полями й лісами, з його людьми, добрими душею і чистими помислами. Ці усмішки здатні посіяти навіть у роботизованому мозку технократа хоча б невеликий сумнів у правильності його діянь, після яких на квітучій землі лишаються отруєні моря й розідраний озонний навколосемний щит. Саме у творах цього безсмертного циклу найповніше виявилася чиста, щедра і весела душа нашого сміхотворця. Устами Остапа Вишні український народ сказав своє нищівне слово тим, хто віками гнітив і мучив його. Він був плоть від плоті народу: кожен створений ним тип, сам стиль оповіді, прийоми комізму, якими він користувався, взявши їх з українського фольклору, підтверджують сказане. Як зауважує М.Рильський: «Він органічно поєднує у своїй творчості новий зміст з глибоким національним характером. Це – український письменник, передусім український у своїх пейзажах, у своєму лукавому й добродушному гуморі, у своїй далеко не добродушній сатири, у своїй ласкавій і соромливо-ніжній ліриці» [4, 192].

Герої оповідок мисливці-невдахи і мисливці-фантазери, серед них – охочі до базарної “дичини”, безстрашні ловці тигра, якого беруть запросто з допомогою диктового щита і молотка, сміливці, які полюють сікача, сидячи на дереві із заплющеними очима, та їм подібні любителі погомоніти про мисливські подвиги. Це люди надзвичайної правдивості, котрі нічого не вигадують, а покладаються лише на життєві випадки (“розкажу, то не повірите, але це – факт”). Ось один із таких незабутніх фактів. Був у Івана Петровича, видатного мисливця, унікальний собака гордон, котрий якось, угледівши в лісі вальдшнепа, став у стойку, “та так став, що ніякими свистками, ніякими гудками його не можна було зрушити з тої стойки, довелося його залишити в лісі, бо настала вже ніч, а обставини змусили Івана Петровича на другий день ранком виїхати з того міста. Повернувся він аж через рік, згадав про пса, пішов у ліс, розшукав ті куші:

– Дивлюсь, стоїть кістяк мого гордона, і стоїть з піднятою правою лапою! От був собака! Мертва стойка! Такого собаки я не бачив!” (“Відкриття охоти”) [2, т.7, с.112].

Часто Остап Вишня імпровізує контрасти з наявного сюжетного матеріалу. Утворені таким способом, вони є висновком або узагальненням, що впливають із змістовної ситуації. Письменник створив галерею гумористично забарвлених позитивних і негативних типів. Кожний із них є

носієм частіше однією-двох загальнолюдських рис, виражених у конкретних обставинах.

Національний стиль гумору Остапа Вишні зумовлюється використанням українських комічних традицій. Комічні традиційні ресурси зображення Остап Вишня черпав насамперед з фольклору: «Хочеш бути талановитим – учись у народу!» [3, т.4, с.370].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що основним інструментарієм сміху Остапа Вишні є комізм ситуацій, характерів, соціальної розстановки сил.

Таким чином, сам письменник засвідчив, що витoki його сатири і гумору – у невичерпній гумористичній творчості українського народу і в глибоких надрах традицій української та російської літератур.

Важливо, щоб християнська традиція відношення до сміху, враховуючи ці особливості сміху, його можливі крайнощі, була відновлена і повинна стати загальнозрозумілою. З нею повинні рахуватися заклади культури, телебачення, інші засоби масової інформації, суспільна думка. Наша культура може бути врятована, якщо вона знову доторкнеться до живущих джерел християнської духовності.

### *Література*

1. Журавський А. Ніколи не сміявся без любові: Сторінки життя і творчості Остапа Вишні. – К.: Дніпро, 1983. – С.13.
2. Вишня Остап. Твори: В 7 т. – К.: Дніпро, 1964. – т.4, т.7.
3. Вишня Остап. Твори: У 4 т. – К.: Радянська школа, 1989. – т.4.
4. Рильський М. література і народна творчість. – К.: Дніпро, 1956. – 281с.
5. Семенчук І. Зачаровані красою / Розповідь про письменників. – Вишневі усмішки. – К.: Радянська школа, 1988. – С.153.

### *О. Бескорса*

*-аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету*

**УДК 371.3**

## **СУТЬ УМІННЯ ШКОЛЯРІВ УЧИТИСЯ**

*У статті проаналізовано та визначено сутність уміння вчитися учнів загальноосвітньої школи; висвітлено основні загальнонавчальні уміння та важливість їх розвитку для самоосвітньої діяльності учнів.*

**Ключові слова:** *уміння вчитися, учні загальноосвітньої школи, загальнонавчальні уміння, самостійність, самоосвіта.*

**Е. Бескорся**

*- аспирант кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета*

### **СУТЬ УМЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ УЧИТЬСЯ**

*В статье проанализирована суть понятия «умение учиться» для учащихся общеобразовательной школы; обобщены общеучебные умения и их роль в развитии самообразования школьников.*

**Ключевые слова:** *умение учиться, учащиеся общеобразовательной школы, общеучебные умения, самостоятельность, самообразование.*

**O. Beskorsa**

*-aspirant of the department of Pedagogics of Slavyansk State Pedagogical University*

### **ESSENCE OF PUPIL'S SKILLS TO LEARN**

*In the article the essence of definition «skills to learn» for pupils of secondary school is characterized; general skills and their role in pupils' self-education are depicted.*

**Key words:** *skills to learn, pupil of secondary school, general skills, self-education.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Знання є перевіреною практикою результатом пізнавальної діяльності, правильним відображенням її в мисленні людини. Знання є основою для різнобічного розвитку особистості, вони повинні мати розвивальний, культуротворчий характер, сприяти вихованню відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє використовувати набуті знання і вміння для творчого вирішення проблем, критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію.

Здобувши незалежність, молода українська держава йде до ринкових відносин шляхом економічних перетворень, що змінило характер виробництва та прискорило науково-технічний прогрес. Тому на сучасному етапі в Україні кожна людина має бути готовою вирішувати економічні та науково-технічні завдання, впроваджувати та освоювати нові технології, вести активну суспільну та комерційну діяльність. Всі ці фактори підвищують роль самостійної роботи та самоосвіти учнів, особливо старшокласників. Сьогоднішній старшокласник завтра має стати повноправним членом суспільства, що вимагає від нього цілеспрямованих зусиль і здатності долати стереотипи в підвищенні своєї навчальної компетентності та постійного здійснення самоосвітньої діяльності для того, щоб конкурувати на ринку праці. Передумовою раціональної самоосвіти є опанування уміннями та навичками навчально-пізнавальної діяльності та, передусім, умінням вчитися.

**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.** Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що вміння вчитися є складним синтетичним поняттям, до якого входять загальнонавчальні і спеціальні вміння.

Проблема формування загальнонавчальних умінь і навичок виникла давно, але особливого значення вона набула в міжвоєнну добу. Педагогіка 20-50-х років ХХст., як зазначав Г. Терлецький, "взяла на себе розв'язку й цієї проблеми: не тільки завдавати, але передовсім навчити, як вчитися..." [1]. Увага до проблеми пояснювалась динамічним характером виховання, необхідністю нової організації самостійної праці учнів у школі, що було викликано зміною взаємовідносин учителя й учня в процесі навчання, коли учень почав займати активну, діяльну позицію. Тому тогочасна дидактика почала звертати більше уваги на підготовку учнів до раціонального самонавчання, самоосвіти і самовиховання. Основним постулатом вирішення цієї проблеми у тогочасній педагогіці стало гасло: "навчити учня, як він має вчитися".

Відомий український педагог В.Сухомлинський також висвітлював питання суті поняття «вміння вчитися». Він зазначав, що «уміння вчитися» - це здатність «спостерігати явища навколишнього світу, думати, висловлювати свої думки про те, що я бачу, роблю, думаю, спостерігаю, читаю, пишу» [2, с. 593].

Н.Тализіна досліджує діяльнісну теорію учіння.

Вітчизняний педагог Ю. Бабанський зробив значний внесок у розробку проблем, пов'язаних з оволодінням учнями загальнонавчальними вміннями і навичками.

Як показав аналіз психолого-педагогічної літератури, загальним питанням оволодіння школярами вмінням вчитися присвячені дослідження В.Гриньової, В.Паламарчук, М. Скаткіна, К.Чирви, Л. Божик, М. Дубінки, О.Савченко, А.Маркової та ін. Проте не розкритим залишається питання сутності уміння старшокласників учитися.

Тому ставимо за мету проаналізувати та визначити суть уміння вчитися учнів загальноосвітньої школи.

**Виклад основного матеріалу.** У Концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи зазначено, що одним з основних завдань сучасної шкільної освіти є «формування в учнів уміння і бажання вчитися, виховання потреби і здатності до навчання протягом усього життя, вироблення вмінь практично і творчо застосовувати здобуті знання» [3, с.6].

Що означає поняття «уміння вчитися»? Рада Європи, проводячи міжнародні дослідження, пропонує перелік ключових компетентностей, якими мають володіти молоді європейці. Уміння вчитися є однією із ключових компетентностей. У наказі Міністерства освіти і науки України «Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» зазначено, що *уміння вчитися* передбачає формування індивідуального досвіду участі школяра в навчальному процесі, вміння, бажання організувати свою працю для досягнення успішного результату; оволодіння вміннями та навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки [4, с. 2].

Оскільки це уміння є загальнонавчальним, як вже зазначалося, воно має інтегрований характер і різниться на різних ступенях навчання. Проте, за словами В.Сухомлинського, не слід ігнорувати уміння і перевантажувати пам'ять учнів лише знаннями. Вчитель, як найголовніший керівник навчання, має розподілити вміння та навички у часі та збудувати таким чином міцну основу середньої освіти – уміння вчитися [2, с.600-601].

В. Сухомлинський виділив також дванадцять основних умінь, якими учень має оволодіти в процесі шкільного навчання:

1. Уміння спостерігати явища навколишнього світу.
2. Уміння думати – співставляти, порівнювати, протиставляти, знаходити незрозуміле.
3. Уміння висловлювати думки про те, що учень бачить, спостерігає, робить.
4. Уміння швидко, виразно, свідомо читати.
5. Уміння швидко, правильно писати.
6. Уміння виділяти логічно закінчені частини в прочитаному, встановлювати взаємозв'язок і взаємозалежність між ними.
7. Уміння знаходити книгу з питань, які цікавлять учня.
8. Уміння знаходити в книзі матеріал з питань, які цікавлять учня.
9. Уміння робити попередній логічний аналіз тексту в процесі читання.
10. Уміння слухати вчителя й одночасно записувати зміст його розповіді.
11. Уміння читати текст і одночасно слухати інструкції вчителя щодо роботи над текстом, логічними складовими частинами.
12. Уміння написати твір – розповісти про те, що учень бачить навколо себе, спостерігає тощо [2, с.593-594].

Вчений наголошує, що без кожного з цих умінь неможливе успішне учіння. В.Сухомлинський зауважив, що не можна на якомусь етапі навчання напевне сказати, що це уміння є сформованим, всі дванадцять

уміння є важливими впродовж всього навчання та прості уміння готують учня до опанування більш складними [2,с.600-601].

У межах системи Давидова-Ельконіна прихильники розвивального навчання стверджували, що уміння вчитися має бути сформоване саме в молодшому шкільному віці. В кінці 60-х рр. ХХст. початкова освіта зазнала значних змін, головною ціллю якої став психічний розвиток дітей. Формування в учнів початкової школи уміння вчитися пов'язано з підвищенням ідейно-теоретичного навчально-виховного процесу в початковій школі, який сприяє розвитку у них самостійного творчого мислення. Є три рівні формування вміння вчитися: низький, середній, високий (творчий). На першому розвиваються репродуктивні вміння, на другому — репродуктивні з елементами продуктивності, на третьому — продуктивні, творчі. Останніх набувають у пошуковій діяльності, у процесі проблемного навчання, що є цілісною системою роботи і характеризується такими особливостями: нові знання не подаються в готовому вигляді, учні оволодівають ними під час активної самостійної діяльності; школярі вчаться використовувати набуті знання в різноманітних ситуаціях, оволодівають способами розумової практичної діяльності; від них вимагається творча самостійність. Уміння вчитися й розвиток інтелекту дитини є взаємодоповнюючими завданнями: не можливо побудувати початкову освіту, яка, на думку ідеологів розвивального навчання, формує уміння вчитися, але не розвиває мислення, пам'ять, мову та інші інтелектуальні функції. Згідно цієї теорії молодші школярі не здатні самі обирати напрям свого розвитку, а школа повинна надати дитині загальні здібності, які відкриють їй найбільші можливості у віці самовизначення [5].

Безумовно, молодший шкільний вік є важливим етапом формування уміння вчитися, але принципово найважливішим питанням є забезпечення спадкоємності початкових, середніх і старших класів.

Як доводять дослідження проблем уміння вчитися учнів загальноосвітньої школи, основною метою розвивального навчання має стати введення учнів основної школи у таке шкільне життя, яке не шкодуватиме ні сил, ні часу на культивування найціннішої якості – допитливості.

Допитливість – це найважливіша риса дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, без якої неможливо підтримувати інтерес та бажання вчитися. Проте, допитливість є однією з умовних стадій розвитку пізнавального інтересу: цікавість, допитливість, пізнавальний інтерес. Психологічною і педагогічною наукою встановлено, що важливим мотивом діяльності людини є інтерес — вибіркова спрямованість особистості на ті чи інші об'єкти, яка виявляється у прагненні пізнати їх, займатися саме цією діяльністю. Пізнавальний інтерес виступає стимулом

активності учня, заохочує їх до виконання пізнавальних дій. Якщо пізнавальний інтерес школяра має достатньо стійкий характер, в нього виховується потреба в пізнанні, яка виявляється в інтересі до самостійного придбання знань, до раціональних прийомів розв'язання пізнавальних задач. Стійкий пізнавальний інтерес як мотив навчально-пізнавальної діяльності суб'єкта допомагає йому долати ті труднощі, з якими він зустрічається в процесі пізнання нового, розвиває ініціативу, творчість, пізнавальну активність [6, с.130].

Відомий дослідник проблеми формування уміння вчитися Н.Тализіна підкреслювала, що уміння вчитися складається з різного виду пізнавальних дій, спрямованих на отримання нових знань, нових операційних систем. Ці дії об'єднуються в уміння вчитися в залежності від функції, які вони виконують: вони виступають засобами пізнання [7, с.54].

Згідно діяльнісної теорії Н.Тализіної, уміння вчитися охоплює всі види діяльності: логічні, психічні, специфічні. Ці дії спочатку входять до процесу учіння як предмет, який учні мають засвоїти. Після їх засвоєння, коли вони входять до складу пізнавальної діяльності учнів, такі дії можна використовувати як засоби засвоєння нових дій і включити їх до складу поняття «уміння вчитися». В діяльнісній теорії учіння Н.Тализіної одна дія може виконувати кілька функцій: спочатку бути предметом засвоєння, а потім – його засобом. Кожен раз, коли учень засвоює нову дію, він повинен опанувати засоби її засвоєння уміти засвоювати. Отже, вся сукупність дій, необхідних для засвоєння нових, і складає уміння вчитися цим новим діям [7, с.53-54].

У працях О.Савченко зазначено, що вміє вчитися той учень, який:

- сам визначає мету діяльності або приймає поставлену вчителем;
- виявляє зацікавленість у навчанні, докладає вольових зусиль;
- організує свою працю для досягнення результату;
- відбирає або знаходить відповідні знання та способи для розв'язання задачі;
- виконує в певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції;
- усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалення;
- має вміння й навички самоконтролю та самооцінки [8, с.151].

Всі вище зазначені дії є компонентами навчальної діяльності, тому навчити школярів вчитися означає формувати у них навчальну діяльність.

Отримати нове уміння і використати його учень може тоді, коли стає суб'єктом своєї навчальної діяльності. Суб'єкт є стратегом своєї діяльності, ставить і корегує цілі, усвідомлює мотиви, самостійно планує свої дії і оцінює їх. Для формування у старшокласників уміння вчитися необхідною умовою є сприяння перетворенню учня в суб'єкт діяльності, прогресивному розвитку його самоосвітньої активності і діяльності.

Ядро навчальної діяльності учнів будь-якого віку – індивідуальна мисленнєва діяльність дитини [8, с.59]. В. Паламарчук пише, що школярі вчаться, думаючи, та думають, навчаючись [9, с.8]. Тому, крім того що учні мають уміти вчитися, вони мають навчитися мислити. Як показують дослідження педагогів Л. Христової, Ю. Бабанського, Л. Занкова, І. Лернера, головний фактор впливу на процес навчання – це мислення учня, сформовані прийоми розумової діяльності. Мисленнєвий розвиток учнів складається з наступних компонентів: цільовий, змістовий, операційний, мотиваційний і контрольо-корекційний [9, с.7].

Отже, навчити учнів учитися та мислити означає навчити ставити та корегувати цілі, усвідомлювати мотиви, розуміти завдання, знаходити способи його виконання, а також здійснювати самоконтроль і самооцінку. На початковому ступені навчання всі ці дії є інтерпсихічними, тобто розподілені між вчителем та учнем. Наприкінці шкільного навчання вони мають стати самостійними [10, с.7].

Самостійність займає центральну позицію в організації навчальної діяльності в середній, а надалі і в старшій школі. Ідеальна форма навчальної діяльності – це самостійне здобуття теоретичних знань та способів дій. Г.Цукерман разом з поняттям «уміння вчитися», як синонім використовує поняття «навчальна самостійність». З точки зору автора, уміння вчитися – це характеристика суб'єкта навчальної діяльності, здатного до самостійного виходу за межі власної компетентності для пошуку спільних способів дії в нових ситуаціях [10, с.5].

Один з перших дослідників розвитку пізнавальної самостійності, відомий дидакт М.Данилов зазначав, що її суть виявляється в потребі й умінні учнів самостійно мислити, у здатності орієнтуватися в новій ситуації, самому бачити питання, задачу і знайти підхід до її розв'язання. Пізнавальна самостійність виявляється, наприклад, в умінні самостійно аналізувати складні навчальні задачі і виконувати їх без сторонньої допомоги і характеризується певною критичністю розуму школяра, здатністю висловлювати свою думку незалежно від суджень інших [11, с.230-231].

Як вища форма навчальної діяльності, самостійна робота обумовлена індивідуально-психологічними та особистими характеристиками учня як її суб'єкта. До таких психологічних показників відноситься саморегуляція. А.Осницький виділив ті моменти саморегуляції, які відносяться до організації самостійної роботи. Таким чином, автор наголошує, що у учня має бути сформована цілісна система уявлень про свої здібності і вміння їх реалізувати. Учень повинен уміти моделювати свою навчальну діяльність, тобто виділити умови, які є важливими чинниками досягнення мети, відшукати у своєму досвіді уявлення щодо предмету потреби, а в оточуючій ситуації знайти об'єкт, який відповідає цьому предмету.



Саморегуляція передбачає уміння програмувати самостійну роботу, оцінювати її та корегувати свої дії [12].

**Висновки.** Для успішного формування уміння вчитися необхідно всебічно стимулювати самостійну роботу учнів, розбудити в них свідоме бажання постійно займатися самоосвітою, яка є одним з важливих структурних елементів неперервної системи освіти, що прийнята в Україні. Підкреслимо, що кінцева мета розвитку навичок самоосвіти — це самостійне, незалежне мислення індивіда, а воно є вкрай необхідною рисою і ознакою сучасної людини взагалі та громадянина незалежної держави зокрема. Сьогодні необхідно насамперед озброїти учнів формами і методами самостійного поповнення знань.

Отже, формування уміння вчитися є одним із головних завдань сучасної шкільної освіти. Уміння вчитися учнів загальноосвітньої школи — це цілеспрямована пізнавальна активність учнів, метою якої засвоєння ними системи знань, набуття умінь і навичок для подальшого застосування їх на практиці.

До самого поняття уміння вчитися входять загальнонавчальні та спеціальні вміння. Оскільки це вміння є загальнонавчальним, воно має інтегрований характер. На початковому етапі навчання це вміння концентрувати увагу, розуміти та запам'ятовувати сказане. Поступово вимоги до навчання підвищуються і вміння вчитися має прийняти характер самостійного виконання основних етапів навчальної діяльності. Старшокласник повинен стати стратегом своєї діяльності, ставити і корегувати цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно планувати свої дії і оцінювати їх.

### *Література*

1. Розвиток пізнавальної самостійності, інтересу до знань і потреби до самоосвіти - важливі проблеми педагогічної теорії і практики. Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/referat/pedagogics/3236/>
2. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы / В. А.Сухомлинский. Избранные произведения в пяти томах. Том 4. Киев.: Радянська школа, 1980. —с. 587-603.
3. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) № 12/5-2 від 22 листопада 2001 року // Інформаційний збірник Міністерства Освіти і науки України. — 2002, №2.
4. Наказ МОН України № 371 «Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» від 5 травня 2008 року // Освіта України. — 2008. — 23 вересня.
5. Давыдов В. В. Учебная деятельность в младшем школьном возрасте. Режим доступу: <http://works.tarefer.ru/64/100464/index.html>
6. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. — 2-е вид. , доп . — Харків: «ОВС», 2000. — 164с.
7. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 1998. - 288 с.

8. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 2002. – 368с.
9. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1987. – 208с.
10. Цукерман Г. А. Как младшие школьники учатся учиться? — Москва - Рига, ПЦ «Эксперимент», 2000.-224с.
11. Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика / Под общ. ред. Б.П.Есипова - М., 1957. – 520с.
12. Осницкий А. К. : Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся// Вопросы психологии. – 1992.- № 1, с. 5.

***А. Тітова***

*- учитель Харківської загальноосвітньої школи № 42, спеціаліст вищої категорії, учитель – методист*

**УДК 373.3**

### **ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ЯК МЕТОД ПРАВОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ**

*Проаналізовано значення громадянської освіти та виховання в підвищенні рівня правової свідомості та правової культури учнів, показано її вплив на процеси соціалізації дітей, Доведено доцільність розробки та впровадження в процес навчання та виховання реалістичної моделі життєвої ситуації, через залучення дітей до вирішення реальних проблем особистості зокрема та громадської спільноти взагалі.*

***Ключові слова:*** громадянське суспільство, правова свідомість, правова соціалізація, правові норми, демократизація відносин у дитячому колективі, рольова гра, громадянська освіта, громадянське виховання.

***А. Тітова***

*- учитель Харьковской общеобразовательной школы № 42, специалист высшей категории, учитель – методист*

### **ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ЯК МЕТОД ПРАВОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ**

*Проанализировано значение гражданского образования и воспитания в повышенных уровнях правового сознания и правовой культуры, показано ее влияние на процессы социализации детей.*

***Ключевые слова:*** гражданское общество, правовое сознание, правовая социализация, правовые нормы, ролевая игра, гражданское образование, гражданское воспитание.

***А. Titova***

*- Teacher of Kharkiv secondary school № 42, a specialist of the highest category, the teacher - methodologist*

## CIVIL LEGAL EDUCATION AS A METHOD SOCIALIZATION OF STUDENTS

*Analyze the impact of civic education and education in raising the level of legal awareness and legal culture shows its influence on the processes of socialization of children.*

**Keywords:** *civil society, legal consciousness, legal socialization, the legal norms, role-playing game, civic education, civic education.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** В усі часи й епохи, в усіх цивілізованих країнах суспільство, педагогіка, школа ставили перед собою завдання – виховати громадянина, тобто людину з певним колом її прав і обов'язків, яка поважає і дотримується норм і правил співжиття, прийнятих у даній країні, традицій своїх співвітчизників. На це спрямовується діяльність державних інститутів, Конституція, мораль, право, ідеологія.

**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.** Пошуком оптимальних варіантів реалізації проблем громадянської освіти та виховання особистості займався науковий творчий колектив у складі Боришевського М.Й., Чорної К.І., Тараненка І. Г., Рядова С.Г. під керівництвом академіка АПН України Ольги Сухомлинської. Результатом їх плідної праці став важливий програмний документ „Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності”, з'явилася концепція Громадянської освіти в Україні (Трансатлантичний проект). В цих документах, а також у наукових дослідженнях Ігнатенко П.Р., Поплужного В.Л., Косаревої Н.І., Крицької Л. В. наголошується, що актуальність громадянської освіти в сучасному українському суспільстві великою мірою зумовлюється потребою державотворчих процесів та відродження нації на засадах демократії, гуманізму, соціальної справедливості [2, с.1 ].

Сучасне суспільство потребує такої форми політичної організації, яка б забезпечувала розкриття творчого потенціалу людини. Це можливо лише за умови вільного, демократичного устрою, де провідною є формула „вільна людина – розвинуте громадянське суспільство – сильна держава”.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Мета статті – проаналізувати значення громадянської освіти та виховання в підвищені рівня правової свідомості та правової культури учнів, показати її вплив на процеси соціалізації дітей, довести доцільність розробки та впровадження в процес навчання та виховання реалістичної моделі життєвої ситуації,

через залучення дітей до вирішення реальних проблем особистості зокрема та громадської спільноти взагалі.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів.** Громадянське виховання – процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що дає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично і юридично дієздатною та захищеною.

Якщо школа допоможе дитині набути досвіду особистих демократичних взаємовідносин, то в майбутньому, будуючи своє життя, беручи участь у дорослому житті, ця людина житиме як людина вільна, у згоді з цінностями демократичного суспільства. Важливу роль у цьому плані відіграють усі ланки системи освіти загалом і громадянська освіта та виховання зокрема.

Становлення громадянського суспільства і побудова правової держави неможливі без підвищення рівня правової свідомості та правової культури всього населення, особливо молоді. Як відомо, правосвідомість-вид суспільної свідомості, яка включає сукупність переконань, поглядів, оцінок, ідей, концепцій, теорій, які характеризують ставлення людини до права. Проблеми правової свідомості кожної людини, особливо молоді, з урахуванням її девіантної поведінки, мають важливе значення. Це пов'язано з тим, що самі соціальні норми, порушення яких і є сутністю девіантної поведінки, помітно відрізняються в різних суспільствах. Поведінка та діяльність особистості відповідає не лише внутрішнім механізмам їх мотивації, інтересів та цінностей. На поведінку людини впливають існуючі соціальні норми. У процесі соціалізації особистості вони формують рівень її культури і свідомості. Життєдіяльність, соціальні умови, здійснюючи вплив на індивіда, змінюють його. В результаті чого змінюється не лише він сам, а й чинники, які до цього привели. Соціалізація-процес соціального розвитку особистості, формування її соціальних якостей, який здійснюється в ході їхньої діяльності та спілкуванню з іншими людьми.

Право, як вид соціального регулювання, здійснює прямий вплив на процеси соціалізації, орієнтуючи особистість в різноманітній соціальній дійсності.

Правова соціалізація це не тільки формування навичок соціальної поведінки, яка відповідає правовим нормам суспільства, а й сприяння таким нормам, виникненню внутрішньої мотивації, що орієнтує особистість на їх додержання. Початком цього процесу є засвоєння у дитинстві норм соціальної поведінки, спілкування та взаємодія людей, соціальних заборон і вимог. У процесі правової соціалізації відбувається поступова інтеграція особистості в широкий соціальний контекст, перехід

її до повноцінної участі в функціонуванні громадянського суспільства та держави.

Специфіка соціальної функції школи полягає в необхідності визначення особливостей соціального замовлення, що передбачає аналіз того, якого саме громадянина потребує і чекає суспільство на даному етапі свого розвитку. Школа змінюється разом із суспільством, тому що вона її його дзеркалом. Змінюється учень, тому вчитель повинен тримати руку на пульсі всіх цих змін, використовуючи різні нові методики і технології. Умовами реалізації даного завдання є взаємозв'язок виховних завдань і завдань соціального розвитку демократичного суспільства, координація взаємодії соціальних інститутів, які впливають на особистість, забезпечення комплексу соціально-педагогічної допомоги і захисту дітей, орієнтація виховного процесу на реальні можливості соціуму, врахування його найрізноманітніших чинників.

Найважливішою складовою громадянської освіти є моральність особистості. Вона включає такі гуманістичні риси, як совість, чесність, чуйність, милосердя, толерантність, правдивість, гідність, повага і любов до своїх батьків, народу.

Закони моралі полегшують сприйняття норм правових, які, в свою чергу, сприяють глибшому усвідомленню моральних істин. Моральна свідомість дає змогу побачити і усвідомити ту межу моральної поведінки, за якою починаються аморальні й протиправні вчинки. Високоморальна свідомість стимулює соціально цінну поведінку, застерігає від правопорушень.

Зрозуміло, що виховувати громадянина демократичної України необхідно через залучення дітей до вирішення реальних проблем особистості зокрема та громадської спільноти взагалі.

Доросле населення нашої країни опинилося в ситуації педагогічного паралічу. Воно не мало досвіду життя в громадянському суспільстві, отже не в змозі підготувати своїх дітей до життя в умовах ринкової економіки. Та якщо реального досвіду немає, його можна змоделювати.

З цього випливає, що для нормального становлення й розвитку особистості та повноцінної підготовки його життя в сучасному громадянському суспільстві необхідні:

- демократичне життєвлаштування дитячого колективу;
- реальне функціонування в ньому правових, економічних та господарських відносин.

Тобто, дітям необхідна гра в громадянське суспільство.

За влучним висловом А.С Макаренка, гра для дитини має «те саме значення, яке в дорослого має діяльність, робота, служба. Яка дитина в грі, така з багатьох поглядів вона буде в роботі, коли виросте. Тому виховання

майбутнього діяча відбувається насамперед у грі». Чим менші діти, тим більше значення в їхній діяльності має гра. Учитель, що недооцінює роль гри в формуванні правової соціалізації особистості, не зможе досягти великих успіхів у своїй праці.

Важливою умовою впливу гри на учнів є активна участь самих дітей не тільки в проведенні ігор, а й у створенні їх. Педагог завжди повинен уявляти собі мету гри і йти саме до цієї мети. Особливо важливе значення у житті дитини мають рольові ігри. У рольовій грі діти відтворюють у доступній для себе формі ті соціальні відносини, які складаються у суспільстві. Взнявши на себе певну роль, дитина виконує необхідні правила, обов'язки і засвоює ці правила, набуває навичок і звичок правомірної, соціально корисної поведінки. Діти не граються, а живуть в ігровому середовищі вже сьогодні, набуваючи безцінного досвіду нової соціальної взаємодії. Є давній вислів, що майбутнє людини залежить від тих ігор, в які вона грається в дитинстві.

Це можна підтвердити функціями гри, які сприяють набуттю знань, вмінь та навичок, необхідних для людини:

1. Соціокультурна. Гра виступає ефективним засобом соціалізації, що вміщує цілеспрямований вплив на учасників, засвоєння цінностей даного середовища.

2. Комунікативна. Гра надає можливість моделювати ситуації та обирати різні шляхи їх розв'язання: одноосібні, групові, колегіальні. Вводить людину в світ складних життєвих стосунків.

3. Самореалізація. Гра передбачає моменти досягнення особистого успіху, конкуренції. Перемоги, що створює ситуації самовираження, самореалізації.

4. Діагностична. Учасник в умовах гри може пересвідчитись у рівні свого інтелекту, творчості, вмінні спілкуватись, у рівні володіння набутими знаннями та вміннями.

5. Корекційна. Гра передбачає через програвання умовних ситуацій у подальшому корегувати реальну діяльність.

6. Розважальна. Гра вносить різноманітність, викликає позитивні емоції. Створює сприятливу атмосферу для спілкування [3, с. 2]. Справедливо сказано: «Придбаєш у грі – знадобиться у житті».

Найпоширеніша тематика рольових ігор: «Прийом гостей», «Поїздка в громадському транспорті», «Ми пішоходи», «В магазині», «Конкурс майбутніх президентів», «Вибори мера», «Я і мої права», «Подорож країнами права і моралі», «Я громадянин своєї держави», «Козацькі забави» і т. ін.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, свідомістю громадян країна

сильна економічно, політично, морально. Тому для успішного процесу становлення громадянина вчитель повинен знаходити моделі оптимальної організації навчально-виховного процесу, основою якого має стати переважаюча діяльність учнів, організована вчителем.

### *Література*

1. Виховання громадянина: психолого-педагогічний і народознавчий аспекти / П. Р. Ігнатенко, В.Л. Поплужний, Н.І. Косарева, Л.В. Крицька. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 19 – 25.
2. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Дошкільне виховання. – 2003. - № 2. – С. 3-8.
3. Мармаза О.І. Теоретичні основи ігрової діяльності у навчальному процесі: науково-методичний посібник. – Х.: ХДПУ, 2003.

**ІСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ****I. Бабенко**

*- викладач кафедри практики мовлення та інформаційних технологій  
Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов*

УДК 376. 54. (73)

**ІСТОРИЧНІ ВІХИ РОЗВИТКУ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛЬНО -  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У США**

*У статті подається визначення соціально-педагогічної підтримки, її мети та змісту. Автором визначено етапи становлення та розвитку процесу соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей у США, проаналізовано державні документи та офіційні дані.*

**Ключові слова:** *етапи становлення, обдарованість, система освіти, соціально – педагогічна підтримка, стандарти програм*

**И. Бабенко**

*- преподаватель кафедры практики речи и информационных технологий  
Горловского государственного педагогического института иностранных  
языков*

**ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНО –  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ОДАРОВАННЫХ ДЕТЕЙ В США**

*В статье представляется определение социально-педагогической поддержки, ее цели и содержания. Автором определены этапы становления и развития процесса социально – педагогической поддержки одаренных детей в США, проанализированы государственные документы и официальные данные.*

**Ключевые слова:** *одаренность, система образования, социально – педагогическая поддержка, стандарты программ, этапы становления*

**I. Babenko**

*- Instructor of the chair of speech practice and information technologies  
Horlivka state pedagogical institute for foreign languages*

**THE HISTORICAL MILESTONES OF THE DEVELOPMENT OF  
SOCIO – PEDAGOGICAL SUPPORT OF GIFTED CHILDREN  
IN THE USA**

*The paper gives the definition of socio – pedagogical support, its goals and content. The author defines the milestones of the establishment and the development of socio-pedagogical support of gifted children in the USA, gives the analysis of the state documentation and official data.*



*Keywords: giftedness, the educational system, the periods of establishment, the Gifted Program Standards, the socio – pedagogical support*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Останнім часом питання підтримки обдарованих дітей у США торкнулось майже всіх сфер американського суспільства. Феномен дитячої обдарованості став предметом посиленого інтересу багатьох спеціалістів: педагогів, психологів, соціологів та ін. У наш час дослідженню цього феномена приділяється багато уваги, особливо у напрямку вивчення таких властивостей дитячої обдарованості, як рефлексія, домінуюча пізнавальна мотивація, творча активність, структура динаміки підтримки дитячої обдарованості у цілому.

Усі діти потребують як педагогічної, так і соціальної підтримки, а обдаровані діти особливо. Обидві сторони цієї взаємодії є однаково цінними та вагомими. Досліджуючи питання підтримки обдарованих дітей, не можна не дослідити історію цієї проблеми.

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.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Мета цієї проблеми - розглянути історичні аспекти процесу соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей та визначити основні етапи становлення соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей у США.

У контексті досліджуваної проблеми **актуальність статті** полягає у розгляді історичних віх розвитку процесу соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей США, з огляду на доцільність використання позитивних аспектів іноземного досвіду у цій сфері в Україні. Запозичення американського досвіду сприятиме вдосконаленню української системи надання соціально – педагогічної підтримки обдарованим учням.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Здібності будь-якої обдарованої дитини починають розвиватися під час перебування в певному соціумі. Оскільки динаміка розвитку здібностей дитини безпосередньо залежить від тієї всебічної підтримки, яку вона буде отримувати, тому соціально-педагогічна підтримка посідає одне з головних місць у житті обдарованої особистості.

**Соціально-педагогічну підтримку** ми диференціюємо як такий різновид, що спрямований на надання допомоги обдарованим дітям під час їх адаптації та навчання. Така підтримка завжди спрямована на вирішення індивідуальних проблем конкретної дитини, що виникають у процесі її

інтеграції в суспільство, тобто її адаптації, та підчас отримання освіти (у дитячому садку, школі або у вищому навчальному закладі). Соціально-педагогічна підтримка є локальною, вона зумовлена тим відрізком часу, протягом якого навчається обдарована дитина, її оточенням, складанням та реалізацією індивідуальних програм підтримки обдарованих дітей як в період навчання, так і поза ним. Таким чином, **сутність соціально-педагогічної підтримки** обдарованих дітей полягає у виборі та здійсненні спеціальних програм, які відповідають потребам дітей з надзвичайними здібностями.

**Метою соціально-педагогічної підтримки** є професійна діяльність педагога та суспільства, що направлена на надання відповідної підтримки обдарованій дитині, на адаптацію її до життя у суспільстві.

Як вже було вище зазначено, соціально-педагогічна підтримка полягає у допомозі дитині в період її навчання. Це стосується: укладання спеціальних навчальних програм, створення окремих спеціалізованих навчальних закладів, заснування державних та приватних фондів, які надають гранти, та ін.

Історія соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей у США починається ще з XIX сторіччя. На межі XX сторіччя розвиток педагогічної науки приніс усвідомлення необхідності спеціальної освіти для обдарованих дітей. Учення обдарованості у 20-тих – 30-тих рр. минулого століття відштовхувались від досліджень розумової спадковості до створення інструментарію щодо визначення обдарованих та талановитих дітей, визначення факту, що спеціальні школи не відповідали потребам усіх учнів. Першими дослідниками, що очолили рух підтримки обдарованих дітей та провели перші найвідоміші дослідження, щодо їх розвитку стали Л.М. Термен та Літа Холінгворт. [12; 6]

Дослідження, присвячені обдарованим дітям, продовжували еволюціонувати у відповідь на потреби країни, що постійно змінювались, особливо після того, як радянський союз запустив супутник наприкінці 50-тих років. Надалі дії федерального уряду у законодавчій сфері на поч. 70-тих рр. призвели до того, що школи для обдарованих дітей знову стали у центрі уваги.

Визначення обдарованості також розширило свої межі, поряд із проблемою розробки спеціалізованих програм, які пропонуються обдарованим дітям. Багато визначних подій відбулось в період з XVIII – XXI ст. Ці події були своєрідними етапами розвитку проблеми підтримки обдарованих дітей. Іноді навіть прийняття закону впливало на зміну в сприйнятті суспільством цієї проблеми.

Отже, ми пропонуємо етапи періоду становлення соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей в США.

**Етап I. (XVI – XIX ст.)**

Історія соціально-педагогічної підтримки обдарованих та талановитих дітей в США нараховує декілька століть. Необхідно наголосити, що на цьому етапі вона складалась більше з педагогічної підтримки, ніж з соціальної, а саме з надання освіти обдарованим дітям.

У цей період розвиток освіти взагалі, та освіти для обдарованих дітей зокрема, був дуже повільний. Не зважаючи на той факт, що освіта в Америці була несистематизована, оскільки це зумовлено розвитком суспільства, економічним, культурним та політичним становищем в країні, в країні почали звертати увагу на обдарованих дітей.

Ще в XVI сторіччі в багатьох колоніях освіта надавалась церквами або батьками вдома. Діти з заможних родин мали змогу навчатись у приватних вчителів. Перша офіційна система освіти сформувалась в штаті Массачусетс. 50 родинам у кожному місті було запропоновано забезпечити освітянський заклад одним вчителем, який навчав дітей читати та писати. А діти, які мали надзвичайні здібності, порівняно з їх однолітками, мали змогу отримувати більш глибоку освіту [2]

Протягом наступних двох століть відбувались зміни в освітній системі Америки. На її модернізацію частково вплинули вчення одного з перших англійських дослідників обдарованості Ф. Гальтона. У 1869 р. ним була видана наукова робота «Спадкова Геніальність» (“Hereditary Genius”), присвячена проблемі розумових здібностей, що успадковуються наступними поколіннями. У період з 1888 – 1984 рр. вченим було проведено дослідження інтелектуальних здібностей більш ніж 7500 людей. Результатом цієї роботи став запропонований Ф. Гальтоном розподіл людей на групи: на обдарованих, або із середніми здібностями, й на таких, які були розумово відсталими [4]

Роком раніше, у 1868, Вільям Торрей Херес (William Torrey Harris), суперінтендант суспільних шкіл, зробив перші спроби надати спеціальну освіту обдарованим учням, які пізніше стали систематичними. На жаль, пройде ще 120 років, перш ніж конгрес США прийме Акт, що стосується освіти обдарованих та талановитих учнів Дж. Джевїтса, що надав статусу учням, з надзвичайними здібностями [3].

Отже, на цьому етапі розвиток соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей підтримувався суспільством. Однак, у цей період не всі діти мали змогу навіть отримати мінімальний рівень освіти.

**Етап II. (початок XX ст.)**

Цей етап розвитку соціально-педагогічної підтримки характеризується розвитком досліджень як в галузі надання освіти, так і початком розвитку процесу виявлення обдарованих і талановитих учнів.

Вже на початку ХХ століття соціально-педагогічна підтримка набирає стрімкого розвитку. У 1901 І. Ворстер (Worster) відкрив першу спеціалізовану школу для обдарованих дітей в штаті Массачусетс. Пізніше, у 1905 році, французькі дослідники А. Біне та Т. Саймон розробили тести на ідентифікацію дітей з високими розумовими здібностями для того, щоб надавати їм (обдарованим дітям) навчання в окремих спеціалізованих класах. Ці тести визначали розумові здібності учнів шляхом порівняння їх зі здібностями звичайних дітей (з середніми розумовими здібностями) відповідно до їх віку [7; 2].

Знадобилось ще десять років на опрацювання цих тестів на практиці. Цією проблемою займався у 1926 році Л. Термен, відомий американський вчений, який зробив неоціненний внесок у дослідження обдарованості й у 1919 році був нагороджений освітнім відділом Фонду Рокфеллера за значний внесок у національний розвиток тестів інтелекту (бо саме завдяки цим тестам протягом року більш ніж 400000 тестів було проведено в загальних початкових школах [13, 2; 1]). Вніс зміни до тестів Біне-Саймона та опублікував свою працю «Вимір інтелекту», де представив *тести Стенфорда-Біне*, які назавжди змінили тести інтелекту в американській освіті та широко використовувались в США для вимірювання інтелектуальних здібностей людини. Ця робота мала великий вплив на розвиток освіти не тільки в США, але й в інших країнах, особливо в першій половині ХХ сторіччя. Окрім цього Л. Терменом були створені *Стенфордські тести досягнення*, які були використані в його лонгітюдних дослідженнях обдарованих дітей. Одним з видатних внесків цього дослідження стало впровадження автором в педагогіку та психологію терміну «*коефіцієнт розумових здібностей*» («IQ») [12; 18].

За це десятиліття відбулись ще й інші суттєві події, зумовлені політичним та економічним становищем країни, що вплинули на розвиток проблеми підтримки обдарованих дітей. Участь США у другій Світовій війні викликала необхідність у мобілізації в масштабі великої армії. *Тести Альфа та Бета* були створені та впроваджені серед більш ніж мільйона солдат. Саме Л. Термен та його студент А. Отіс допомагали Військовим Силам США розробляти ці тести [18]. Тести Альфа та Бета були розроблені на основі тестів інтелекту з урахування лінгвістичного аспекту. Отже, Альфа тести були розроблені для англомовних солдат, в той час як Бета тести для тих, хто погано говорив та розумів англійську мову, або взагалі не знав її. Кожен тест складався з пунктів, що варіювались залежно від того, для кого вони були призначені (англомовні або ні). Розробка таких тестів зробила значний внесок у розвиток виявлення людей з надзвичайними здібностями, незалежно від їх походження [13]

Розвиток підтримки та виявлення обдарованих учнів надалі ставав все значимим. Так, протягом 1918 - 1926 рр. майже щороку відбувалися визначні події в історії розвитку дослідження обдарованості. У 1918 р. Л. Стедмен заснувала «кімнату можливостей» для обдарованих учнів при Університеті Каліфорнії. У 1922 р. Л. Термен почав своє найдовше лонгітюдне дослідження обдарованих учнів, що залучило 1500 обдарованих учнів [12]. У 1922 Л. С. Холінгворт заснувала клас спеціальних можливостей в Нью-Йорку для обдарованих учнів, де група дітей віком від 7 до 9 років з показником IQ вищим за 155 навчались протягом 3 років. Цей експеримент наслідував дві цілі: *перша* – дізнатися якомога більше про обдарованих учнів, враховуючи оточення в родині, психологічні, фізичні та соціальні характеристики дітей; *друга* – підібрати відповідну програму, яка б відповідала всім потребам обдарованих учнів. Результатом цього дослідження стали 40 наукових статей та підручник «Обдаровані діти» [7].

Дослідження проблеми обдарованості знайшло своє продовження в праці Л. Термена «Генетичні дослідження Геніїв» [12]. У цьому дослідженні автор звернув увагу на такі характеристики обдарованих учнів як: значна відмінність їх у школі, більш розвинуті фізична та емоціональна сторони, порівняно зі звичайними учнями, надзвичайні здібності у навчанні, емоційна стабільність.

У 1936 році, Л. Холінгворт продовжує свої дослідження обдарованості та проводить другий експеримент. Цей експеримент, на відміну від попереднього, залучив не тільки дітей з високим показником IQ, але й дітей з труднощами у навчанні. Школа, в якій проводилось дослідження стала відома як «Школа для обдарованих дітей Л. Холінгворт». Навчальна програма, за якою відбувалось навчання, називалась «*еволюція звичайних речей*» [6].

Отже, початок ХХ століття характеризувався збільшенням інтересу до виявлення обдарованих дітей, стрімким розвитком відповідної освіти для таких дітей, створенням спеціальних шкіл та розширених навчальних програм. Навіть складне політичне та економічне становище країни в цей період, її участь у Світовій війні не загальмувало дослідження обдарованості, а навпаки надало поштовх до більш детального вивчення цієї проблеми.

### Етап III. (середина ХХ ст.)

Досліджуючи цей період розвитку соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей, треба зазначити, що двадцяте століття характеризується численними спробами реформувати американську освіту, включаючи розвиток нових методів навчання. Поява відкритих класів в 70-тих рр., зміна концепції середньої школи та багато інших подій є одними з визначних характеристик цього періоду.

Протягом цього етапу відбулись наступні події: у 1941 році школа Гантер впроваджує нову політику школи для інтелектуально обдарованих учнів. До школи відбирались діти з високими показниками IQ. Це була школа-лабораторія для обдарованих дітей. Діти, які навчались в ній, відрізнялись незалежністю та винахідливістю, зацікавленістю та наполегливістю, мали гарну пам'ять та великий словниковий запас – вони були творчо та інтелектуально обдаровані. Школа складалась з початкового рівня – до 12 класу (в середньому 360 учнів) та 1200 учнів старшого рівня.

1944 рік – це рік, коли відбулась одна з перших реформ освіти – було прийнято закон про пільги демобілізованим, який надавав їм можливість отримати вищу освіту. Це збільшило кількість людей, які мали вищу освіту, а отже інтелектуально розвинутих.

Пізніше, у 1950 році Дж. Гілфорд у своїй доповіді на конференції розширює вимір інтелекту до багатоаспектного [6].

Наступна реформа відбулась у 1950 році, коли Національний науковий фонд прийняв документ, що забезпечив підтримку досліджень у галузі науки та техніки.

1954 рік був визначним в історії розвитку соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей, оскільки в цьому році було засновано *Національну асоціацію обдарованих дітей*, яка є некомерційною організацією батьків, учителів, працівників освіти і суспільних лідерів, які об'єдналися для того, щоб засобами відповідних навчальних та соціальних програм задовольнити унікальні потреби дітей з надзвичайними здібностями і дітей потенційно обдарованих. Поява такої асоціації свідчила про те, що питання підтримки обдарованих дітей розглядалось не тільки у сфері освіти, але й у соціальній сфері.

У 1957 році відбулась концептуальна зміна у розумінні урядом важливості питання виявлення та навчання обдарованих дітей для всієї держави. Запуск Радянським Союзом першого супутника змушує Сполучені Штати переглянути якість американської освіти та науки. Результатом став *законопроект про Національний захист освіти*, який надавав один мільярд доларів на покріплення освіти, науки та техніки. Усі працівники освіти були націлені на пошук та виявлення обдарованих учнів, яким пізніше буде надано спеціальну освіту.

Цього року виходить перший номер періодичного видання «*Обдарована Дитина*» - освітнього журналу Національної асоціації обдарованих дітей. Цей журнал публікував статті з новою інформацією та поглядом на розвиток обдарованості та таланту в контексті шкільної освіти, вдома та в суспільстві. Цей журнал також був своєрідним архівом

для Національної асоціації обдарованих дітей через те, що публікував офіційні документи організації.

У 1958 році відбулась одна з найбільших подій в освіті для обдарованих дітей – було прийнято *Закон про національних захист освіти*. В першу чергу він надавав поглиблену освіту з математики, фізики та іноземних мов. Він також впроваджував підтримку надання освіти в інших сферах (технічну освіту та географію, англійську мову, як другу та ін.)

Період середини ХХ століття ознаменувався прийняттям закону про права та обов'язки громадян, який надавав всім громадянам США рівні можливості на отримання освіти.

Не дивлячись на всі спроби змінити та покращити освіту для обдарованих дітей, в цей же період виникало багато проблем, а саме: обдаровані учні все ще не мали законних прав на «вільну та відповідну загальну освіту», які мали діти-інваліди, хоча винятковість перших не була меншою; більшість обдарованих учнів все ще проводили багато часу навчаючись у звичайних класах, де навіть використання нових методів у навчанні не задовольняло всіх потреб учнів з надзвичайними здібностями [7; 11; 14].

#### Етап IV. (кінець ХХ ст.)

Наприкінці ХХ століття розвиток проблеми обдарованості набув ще більшої вагомості на державному рівні. Цей період розвитку визначився прийняттям багатьох офіційних документів, які до сих пір відіграють головну роль в дослідженнях обдарованості.

Так, першою такою подією стала *доповідь С. Мареленда* від держдепартаменту США у 1972 р. комітету освіти Конгресу США, в якій репрезентувалося перше офіційне визначення обдарованості [9].

У 1974 році Відділ обдарованих та талановитих виокремився з-поміж Міністерства освіти та набув офіційного статусу.

У 1983 році виходить доповідь «*Нація в небезпеці*». Ця доповідь містить політику освіти обдарованих учнів, підвищує навчальні стандарти та забезпечує відповідною програмою обдарованих школярів. Це одна з найвагоміших подій у розвитку освіти обдарованих учнів [17].

Через 5 років відбувається ще одна спроба реформувати освіту для обдарованих учнів – у 1988 році конгрес США приймає *Закон про освіту обдарованих і талановитих учнів Дж. Джемінга*, як частину зміни закону про початкову та середню освіту. Цей закон складався з трьох основних компонентів: дослідження ефективних методів тестування, виявлення та складання програм, які розробляються Національним дослідним центром обдарованості; надання грантів тим навчальним закладам, що впроваджують окрему освіту для обдарованих дітей та надання грантів

штатам та округам за введення спеціальних програм для обдарованих дітей [2; 3].

У 1990 році відбулось заснування *Національних дослідних центрів обдарованості* на базі Університетів Коннектикута, Вірджинії та Йеля. Це сприяло більш динамічному розвитку досліджень обдарованості в США.

У 1993 році виходить доповідь Департаменту Освіти США «*Національна досконалість*»: Положення про розвиток американського таланту. В цій доповіді показано як Америка нехтує найталановитішою молоддю. У доповіді надаються декілька рекомендацій щодо впливу останніх десятиліть на дослідження в галузі надання освіти обдарованим дітям [16].

У 1998 році Національна асоціація обдарованих дітей публікує *стандарту програми для обдарованих дітей*. Ці стандарти структурують програми для обдарованих дітей. Автори стандартів керувались наступними принципами:

- стандарти це аспекти, які вимагають чіткої відповідності навчальних програм та напряму, пов'язаного з обдарованими учнями, які постійно зростають та розвиваються;
- стандарти демонструють професійний консенсус критики освіти для обдарованих, що всіма приймається;
- стандарти повинні спонукати, а не диктувати шляхи досягнення високих результатів;
- стандарти поділені на 7 критеріїв програми: план програми, керування програмою, відбір учнів для програми, викладання програми, соціально-емоційне керівництво, професійний розвиток, оцінювання програми.

Завдяки цим стандартам було досягнуто максимальної відповідності освіти для обдарованих дітей та потребам, які ці діти мали.

Отже, цей період розвитку соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей характеризується продовженням та поглибленням вивчення обдарованості майже в усіх сферах соціуму: в родині, в суспільстві, в школі, що свідчить про зацікавленість держави обдарованими дітьми. Розуміння урядом того, що майбутнє країни залежить саме від генерації, яка повинна бути якомога інтелектуально обдарованішою, сприяє розвитку досліджень проблеми обдарованості, проблеми надання освіти обдарованим дітям. Прийнята велика кількість законів, що надають можливість розвитку освіти для обдарованих дітей сприяє покращенню якості спеціальної освіти для дітей з вийнятковими здібностями.



**Етап V. (початок XXI ст.)**

Початок XXI століття характеризується продовженням реформування освіти для обдарованих дітей, розвитком соціальної підтримки дітей з надзвичайними здібностями.

У 2002 році було прийнято закон «Жодної забутої дитини». Це акт конгресу, який спочатку був запропонований Дж. Бушем переглядає декілька федеральних програм, націлених на покращення надання початкової та середньої освіти, а також забезпечення батьків більш вільним вибором школи для навчання. Мета цього закону надати змогу всім учням отримати знання на якісно вищому рівні [15].

У 2004 році була опублікована промова «Ошукана нація: Як школи затримують розвиток найталановитіших учнів Америки», яка висвітлювала не співвіднесеність між дослідженнями обдарованості та освітою, яка надавалась обдарованим дітям департаментом освіти США [2]

Цей історичний етап розвитку соціально-педагогічної підтримки лише розпочався, і в майбутньому має багато можливостей поглибити, розвинути та покращити рівень спеціальної освіти для обдарованих дітей, оскільки немає межі досконалості. Кожна наступна генерація має свої певні відмінності від попередньої, характеризується проявами обдарованості в більших сферах людської діяльності, що в свою чергу вимагає окремої соціально-педагогічної підтримки.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку** Отже, історія розвитку соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей в США має дуже глибокі корені. Вона бере свій початок ще у XVIII столітті та поступово розвивається протягом наступних сторіч. Питання обдарованості кожного десятиліття набуває все важливішого державного значення, про що свідчать державні документи та прийняті закони. Проблемою обдарованості займається багато дослідників: педагогів, психологів, політиків. Аналіз освітніх документів свідчить, що США, починаючи з середини минулого століття, все більше звертає увагу на надання відповідної освіти обдарованим дітям за для того, щоб вони могли повністю розкрити та розвинути свій потенціал на користь держави. Все це сприяє економічному, технічному та науковому розвитку держави.

Виявлення особистісних та професійних якостей вчителя обдарованого учня становлять предмет нашого подальшого дослідження.

---

*Література*

1. Chapman P. D. Schools as Sorters: Testing and Tracking in California 1910-1925. A paper delivered to the San Francisco Commission on Education / Chapman P. D. - April 8, 1979.
2. Colangelo N. A nation deceived: How schools hold back America's brightest students. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development / Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. – Iowa City, IO: The Connie Belin & Jacqueline N., 2004.
3. Colangelo N. Handbook of gifted education // 2<sup>nd</sup> ed. / Colangelo N., Davis G. – New York: Allyn and Bacon, 1997.
4. Fancher P. Pioneers of psychology / Fancher P., Raymond E. – New York: W. W. Norton and Company, 1979.
5. George W. C. Educating the gifted: Acceleration and enrichment / George W. C., Cohn, S. J., & Stanley, J. C. - Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1979.
6. Guilford J. P. Creativity. American Psychologist / Guilford J. P, 1950. – P. 444 – 454.
7. Hollingworth L. S. Gifted Children: Their Nature and Nurture / Hollingworth L. S. – New York: The Macmillan Company, 1926.
8. Johnsen S. K. Identifying Gifted Children: A Practical Guide. Title XIV, / Johnsen S. K. - Waco, TX: Prufrock Press, 2004 – P. 103 – 382.
9. Marland D., Jr. Education of gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education / Marland D., Jr. – Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1972.
10. Otis A. S. A criticism of the Yerkes – Bridges point scale, with alternative suggestions / Otis A. S. // Journal of Educational Psychology, 1917 – N 8. – P.129 – 150.
11. Slavin, R.E. Research on cooperative learning: Consensus and controversy. Education Leadership, Slavin, R.E. 47(4), 52-54 (1989/1990a).
12. Terman L.M. Genetic Studies o Genius (Vol. I). Mental and physical traits of a thousand gifted children. / Terman L. M. – Palo Alto, CA: Stanford University Press.
13. Terman L. M. Mental and physical traits of a thousand gifted children. Genetic studies of genius. Vol. I / Terman L. M. – Stanford, CA: Stanford University Press, 1925. – 52 p.
14. The Encyclopedia of Education. Macmillian – New York, 1971
15. The No Child Left Behind Act of 2001 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-107publ110/content-detail.html/>
16. The National Excellence: A Case For Developing America's Talent of 1993 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ed.gov/pubs/DevTalent/toc.html/>
17. The Nation at Risk of 1983 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index/html/>
18. Yerkes R. M. Memoirs of the National Academy of Science. Psychological examining in the United States Army. Vol. 15 / Yerkes R. M. – Washington, DC: National Academy of Science, 1921.

**В. Глазова**

– аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 371.279.7

### ОЦІНКА ЯК НАУКОВИЙ ФЕНОМЕН

Стаття присвячена питанням, пов'язаним з поняттям «оцінка» в різних областях знань. Розглянуті і проаналізовані різні визначення цього поняття, класифікації видів, типів, форми і характери оцінок. Коротко подається характеристика поняття у філософських дисциплінах аксіології та гносеології, структура оцінки у логіці, класифікація оцінок у лінгвістиці, в основу якої закладені різні критерії. Звертається увага на розділи психології, у яких вивченню оцінок деяких видів надається істотне значення. Наводяться визначення оцінки у педагогіці. Розглянуті оцінки і відмітки як невід'ємна складова навчального процесу, історія оцінки. Обґрунтована важливість формування уміння оцінювати в учнів початкової школи.

**Ключові слова:** оцінка, оцінювання, відмітка

**В.Глазова**

– аспірантка кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

### ОЦЕНКА КАК НАУЧНЫЙ ФЕНОМЕН

Статья посвящена вопросам, связанным с понятием «оценка» в различных областях знаний: философии, логике, лингвистике, психологии, педагогике. Рассмотрены и проанализированы различные определения этого понятия, классификации видов, типов, формы и характеры оценок. Обоснована важность формирования умения оценивать у учеников начальной школы.

**Ключевые слова:** оценка, оценивание, отметка.

**V. Glazova**

– post-graduate student of Slovyansk State Pedagogical University

### APPRAISAL AS THE SCIENTIFIC PHENOMENON

The article is devoted to the questions connected with the notion «appraisal» in the different spheres of knowledge: philosophy, logics, linguistics, psychology, pedagogics. There are viewed upon and analyzed the definitions of this notion, the classifications of the kinds, types, forms and characteristics of the appraisals there is grounded the importance of forming the capability to estimate the pupils of primary school.

**Key words:** appraisal, estimation, mark.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Явище оцінки є

досить розповсюдженим у різних сферах діяльності людини. Оцінки потрібні людині для взаємодії з предметним світом, з іншими людьми, з суспільством. Тому будь-яка людина в процесі життєдіяльності постійно формує оцінки зовнішнього світу, самооцінки, рефлексивні оцінки, керуючі оцінки, і, у свою чергу, постійно випробовує на собі вплив оцінок інших людей. Оцінка є невід'ємною часткою таких професій як вчитель, лікар, суддя та ін., а в деяких виступає основним продуктом діяльності (експерти, контролери) [3, с. 81]. Зважаючи на вищезазначене, перед школою сьогодні постає задача необхідності формування у молодого покоління вміння оцінювати, що відіграє важливу роль у моральному і всебічному розвитку особистості у цілому.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Постійна присутність оцінки в житті людини явилася причиною того, що вона стала предметом науково-теоретичних і експериментальних досліджень спеціалістів різних областей знань: у філософії (Ю.Гранін, О.Панін), логіці (О.Івін), лінгвістиці (Н.Арутюнова, О.Вольф, Т.Маркелова, М.Мініна), психології і педагогіці (Ш.Амонашвілі, Н.Батурін, Є.Заїка, А.Захарова, Г.Ліпкіна, Т.Матіс, В.Репкін, Г.Репкіна, Ю.Полуянов, Г.Цукерман). Науковці з різних позицій підходять до визначення поняття «оцінка» у філософському, логічному, лінгвістичному та у психолого-педагогічному аспектах. Це обумовлено тим, що оцінка є складним процесом, під час якого те або інше явище повинне бути не тільки сприйнято, а й зіставлене з існуючим критерієм, зразком, нормою або з особливими представленнями людини, які пропущені через його розумову і чуттєву сфери, і в результаті цього класифіковано.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою статті є з'ясування поняття «оцінка» у філософському, лінгвістичному та психолого-педагогічному аспектах.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Як правило, поняття «оцінка» трактується як призначена або визначена будь-ким вартість, ціна або думка, судження, висловлення про якість будь-кого-чого [12]. Окрім цього, слово «оцінка» одночасно означає процес оцінки (оцінювання) і результат оцінювання (оцінка-результат).

Процеси, що відбувалися навколо розвитку суспільства, вимагали оцінки в усі часи. Людину цікавила не просто істина, яка представляє собою об'єкт, що існує насправді, і не залежить та не міняється від чиєїсь думки, віри або досвіду, а значення об'єкта для людини, для задоволення його потреб. Для адекватного сприйняття дійсності людині необхідно сформулювати своє ставлення до будь-яких явищ природи, до соціальних явищ, до людської діяльності, до моральних вчинків, творів мистецтва і т.

ін., тобто необхідно осмислити та проаналізувати відповідні факти і явища та співвіднести їх з певною системою цінностей. Оцінювання предметів і явищ зовнішнього світу та віднесення їх у ранг цінностей, що визнаються, відбувається через оцінку. Так у людини, вільно або мимоволі, реалізується ціннісне ставлення до світу.

Перші філософські уявлення про цінність склалися у часи античності. У давніх філософів (Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель) поняття «оцінка», як правило, прирівнювалося до поняття «цінність» та розглядалося у рамках етичної тематики, яка включала в себе моральні ціннісні орієнтації або моделі поведінки у суспільстві.

Особлива роль оцінці відводиться у таких філософських дисциплінах як аксіологія, гносеологія, логіка, етика, естетика.

У філософському словнику оцінка подається як одне з основних, поряд з нормою і цінністю, понять теорії цінностей та логіки оцінок. Оцінка в аксіології визначається як розумова діяльність суб'єкта з визначення ціннісної значущості для нього якогось об'єкту. Буття цінності невіддільно від оцінки. Завдяки оцінці людина приймає одні цінності, відкидає інші, встановлює їх послідовність. За допомогою оцінки суб'єкт визначає соціальну значущість явищ для його життя і діяльності, орієнтується у світі явищ, направляє свою діяльність. Оцінка впливає на всі види життєдіяльності людини, проявляється у формі емоцій, почуттів, суджень, бажань, сприйнятті, уявленні, перевагах [5 с. 372].

Теорією пізнання (гносеологією) оцінка розглядається як необхідний елемент пізнання. Завдяки оцінці людина здійснює відбір отриманих знань за критеріями істинності або хиби, можливістю застосування у практичній діяльності. Оцінка обумовлює включення отриманого знання у подальший процес пізнання, визначає можливості його впливу на людину і духовну діяльність особистості. У якості фундаменту оцінки виступають не тільки гносеологічні, а й практичні, ідеологічні, моральні критерії [5, с.170].

О.Івін, в аспекті вивчення логіки як науки, виділяє таку структуру оцінки: об'єкт оцінки, предмет, характер оцінки та основа. Об'єктивний зміст оцінки визначається предметом. Як зазначалося вище, оцінка пов'язана з пізнанням, тому що для судження про значення предмету необхідно знання про його об'єктивні властивості. Наукове знання орієнтується на неупереджений об'єктивний опис деякого універсального зв'язку, у той час як оцінка дає розуміння смислу цього зв'язку, є інтелектуальним і емоційним усвідомленням його значущості. Парадокс оцінних суджень полягає в тому, що знання не є перешкодою для довільної оцінки явищ дійсності. Якщо пізнавальні судження інтерсуб'єктивні, не залежать від точок зору, то оцінні судження суб'єктивні, мають різні

основи. Оцінні судження можуть бути предметом оцінювання в категоріях істинності або хибності, справедливості або несправедливості.

Оцінка може включати в себе пізнавальний момент, вимогу істинності знання, але не зводиться до нього. Знання може бути предметом і основою оцінки. Істотний вплив на формування оцінки має суб'єкт оцінювання, у якості якого може виступати індивід, соціальна група, суспільство, людство. Якнайбільше суб'єктивність проявляється у відборі основи оцінки, що зумовлюється різноманітністю потреб та складністю духовного життя людини. Тому для подолання суб'єктивізму в оцінці потрібна об'єктивна основа, тобто критерій за яким суб'єкт зможе кваліфікувати явища з точки зору його соціальної значущості на даний момент або у подальшому, здійснювати відбір предметів і явищ дійсності та визначати стратегію своєї діяльності. В оцінних судженнях основа оцінки може бути виражена у явному або у неявному вигляді, але ж вона завжди є неусувним елементом [5, с.372-376].

За характером оцінки поділяються на абсолютні та порівняльні. Оцінка має абсолютний характер, якщо вона кваліфікує свій предмет як «хороший» або як «поганий», а характер порівняльної оцінки залежить від того, чи встановлює вона перевагу в цінності одного предмету над іншим, або вона говорить про те, що один з порівнюваних предметів має меншу цінність, ніж інший, або ж вона характеризує зіставні предмети як рівноцінні.

Не всі частини структури оцінки у явному вигляді можуть бути присутніми в оцінному судженні, але без будь-якої з них немає оцінки, а це означає, що немає і фіксуючого її оцінного твердження [8].

Дослідженням лінгвістичного аспекту оцінки присвячені роботи багатьох науковців (Н.Арутюнова, О.Вольф, Т.Маркелова, М.Мініна).

Питанням семантики і структури оцінки, специфіці основних елементів оціночної структури та функціональним особливостям оцінних висловів присвячені роботи О.Вольф. На думку автора, оцінка як семантичне поняття має на увазі ціннісний аспект значення мовних виразів, який може інтерпретуватися як «А (суб'єкт оцінки) вважає, що Б (об'єкт оцінки) хороший/поганий» [6, с. 5]. Оцінка може бути присутньою у різних мовних виразах, вона може обмежуватися елементами, меншими, ніж слово, а може характеризувати і групу слів, і цілий вислів. Є цілі шари лексики, призначені для виразу оцінки: прикметники і прислівники, які виявляють величезну різноманітність оцінної семантики. Оцінка також присутня в найменуваннях предметів і дій, у дієсловах. Оцінка може даватися за різними ознаками «істинність/неістинність, важливість/неважливість і т. ін., проте основна сфера значень, як вважає О.Вольф, пов'язана з ознакою «хорошо/погано». [6, с.6-8]

При аналізі мовних явищ дослідники у роботах, присвячених оцінці, звертаються до різних класифікацій оцінок за різними критеріями. Перший критерій – аксіологічна інтерпретація, за значенням аксіологічного оператора «гарно/погано» в залежності від знаку «+» або «-» виділяється два типи оцінок: позитивні та негативні. Ця категорія має найбільш загальний характер, тому що спираючись на аксіологічну основу категорії оцінки, дозволяє відповісти на питання: позитивно чи негативно відноситься автор висловлювання до об'єкту дійсності, визнає чи не визнає його цінність. Другий критерій – емотивний компонент. В залежності від нього оцінка буває раціональною чи емоціональною. У першому випадку оцінка спирається на соціальні стереотипи і виражається оцінним судженням, у другому припускає безпосередню реакцію на об'єкт. Наступний критерій – співвідношення об'єктивного і суб'єктивного чинників. Взаємодія об'єктивних і суб'єктивних властивостей об'єкта дозволяє говорити про його дескриптивні (власні властивості об'єкта) та його оцінних ознаках (властивості, що приписуються суб'єктом). В залежності від характеру оцінної ознаки, обумовленого взаємодією об'єктивних і суб'єктивних чинників, виділяють два різновиди оцінок: загальна оцінка (холістична оцінка, аксіологічний підсумок) та частина. За характером основи Н.Арутюнова пропонує таку класифікацію частних оцінок: сенсорні оцінки (пов'язані з відчуттям, плотським досвідом), які у свою чергу поділяються на сенсорно-смакові та психологічні (інтелектуальні, емоційні); сублімовані оцінки (пов'язані із задоволенням відчуття прекрасного і етичного відчуття), можуть бути естетичні та етичні; раціоналістичні оцінки (пов'язані з практичною діяльністю, практичними інтересами і повсякденним досвідом людини): утилітарні; нормативні; телеологічні. Четвертий критерій поділяє оцінки на два типи залежно від формулювання оцінного вислову: абсолютні і порівняльні. І останній, п'ятий критерій – враховує вплив контексту на реалізацію семантики оцінних одиниць і поділяє оцінки на інгерентні (мовна, узуальна оцінка) та адгерентні (мовна, оказіональна оцінка) [13, с.149-151].

У загальній психології проблемі оцінки приділяється значно менше уваги. Не зважаючи на те, що дослідники постійно оперують поняттям «оцінка», процес породження оцінок не розглядається. Як правило, розкривається місце і роль «готових» оцінок в процесі мислення, саморегуляції діяльності, у формуванні самооцінки як властивості особистості. В жодному підручнику загальної психології немає навіть підрозділу, спеціально присвяченого оцінці.

На відміну від загальної психології, у педагогічній, віковій і соціальній психології, вивченню оцінок деяких видів надається істотне значення.

Авторами перших робіт з проблеми оцінки у педагогічній психології були Б.Ананьєв, В.Горбачева. Розглядалися питання присвячені впливу педагогічної оцінки, похвали і осуду на різні психічні процеси і результативність діяльності (Т.Кирпиченок), орієнтуюча і стимулююча функції оцінки (Ш.Амонашвілі, Б.Ананьєв.). Переважна більшість досліджень була присвячена вивченню зовні орієнтованих оцінок і майже не розглядалися проблеми самооцінки.

У дитячій і віковій психології, навпаки, дослідження були присвячені вивченню вікових особливостей розвитку і формуванню самооцінки (Т.Андрущенко, М.Єлагіна, Г.Ліпкіна, О.Савонько, П.Якобсон) та самооцінці та її зв'язків з іншими психічними явищами (М. Мамажанов, О.Савонько, В.Сафін.).

У соціальній психології поняття «оцінка» зустрічається при вивченні аттїтюд, соціальної перцепції, соціальної регуляції, управління колективом і соціального контролю. Поняття «оцінка», хоча не завжди у явному вигляді використовується також і у концепції регуляції і саморегуляції (П.Анохін, Г.Нікіфіров, О.Конопкін) [2].

Узагальненим можна вважати визначення оцінки як виміру індивідуальних розходжень, які пов'язані з характерними особистісними рисами.

Найбільше місце оцінка займає у педагогіці. Педагоги дають різні визначення оцінки. Під оцінкою успішності учнів розуміють систему певних показників, які відображають об'єктивні знання та вміння учнів, тобто визначення ступеня засвоєння учнями знань, вмінь та навичок відповідно до вимог, що висувуються до них шкільними програмами (В.Онищук). Оцінка включає в себе бал (цифрову або іншу символічну форму вираження) та фіксації оцінювання успішності, оцінні судження – тобто коротку характеристику результатів учіння, їх позитивні моменти і недоліки та емоційне ставлення (В.Онищук, А.Кузьмінський, О.Савченко). Інші педагоги розуміють оцінку як вимірювання знань, умінь, навичок та погляд на їх рівень (В.Лозова, Г.Троцько, М.Фіцула). Ш.Амонашвілі розуміє оцінку «...як процес співвідношення ходу і результату діяльності з наміченим у задачі еталоном...»[1, с.163] або вираження результатів контролю навчально-пізнавальної діяльності учнів (Н.Мойсеюк).

Нерідко у психології, педагогіці, у повсякденному житті поняття «оцінка» і «відмітка» ототожнюються. Відмітка – це визначення оцінки знань учня (С.Ожегов), або ж умовне позначення, кодовий сигнал, карб, пам'ятний знак, у виді яких фіксується оцінка (І.Підласий). У практиці роботи школи використовуються як відмітки так і оцінки. Оцінка – це перш за все процес, діяльність або дія оцінювання, що здійснюється людиною і виражається у розвернутому оцінному судження, а відмітка –



це вираження знань учнів у балах. Відмітка слідує із оцінки, тому оцінка повинна передувати відмітці.

Виходячи з означень оцінки, її можна поділити на кількісну, тобто на ту, що виражається у балах, і якісну, яка містить у собі оцінні судження і висновки вчителя про характеристику переваг і недоліків відповідей учнів. Формою оцінки є емоційне ставлення (міміка, жести, модуляції голосу при зверненні до учня, зауваження тощо). Науковці вказують на суб'єктивність будь-якої оцінки.

Особливий інтерес для нас представляють оцінки і відмітки як невід'ємна складова навчального процесу. Необхідність здійснювати контроль і оцінку для оволодіння учнями міцними знаннями і вміннями відмічають всі учасники освітнього процесу: вчителі, учні, батьки. Тому що оцінка влюбій формі це міра, яка показує співвідношення знань учнів з нормами, які встановлені суспільством для визначення вікових і навчально-виховних етапів освоєння культури. Оцінка виконує декілька функцій: для суспільства – це показник готовності індивіда до переходу на наступний ступінь освіти і до самостійної діяльності, для індивіда – це засіб соціального самоствердження серед однолітків і дорослих, а для учнів – показник руху в учінні [10, с.71]

Дитині з малих років вселяють, що висока оцінка – знак успіху, і, приходячи до школи, діти розуміють, що потрібно прагнути до високих шкільних балів. Учень сприймає себе «хорошим», коли отримує хороші відмітки. Це відбувається тому що досить часто шкільна відмітка, яка покликана оцінювати знання і вміння, перероджується в оцінку їх особистості, але молодший школяр ще не в змозі розвести ці поняття. Іноді висока шкільна відмітка може стати головною метою учня початкової школі, для досягнення якої він використовує різні способи – від тяжкої праці до списування та виправлення оцінок у журналі та щоденнику. Згодом діти розуміють, що часто відмітка є умовною та не зв'язаною зі знаннями та вміннями («двійка» за забутий зошит, щоденник, за забуту спортивну форму та т. ін.), але вона повинна бути. За словами В.Сухомлинського «Отсутствие оценки для ребенка несравненно большая беда, чем двойка. В сознании ребенка утверждается мысль: если у меня еще нет оценки, значит, я еще не потрудился как следует» [12, с. 152]. Та врешті-решт учні виявляються прив'язаними до відміток того чи іншого рівня.

До цього дня йдуть запеклі суперечки про навчання з оцінками або без них. Звернемося до історії. Як спосіб посилення впливу суспільства на дитину у німецьких схоластичних школах Середньовіччя виникла оціночна бальна система, яка розмежовувала учнів за їх здібностями, знаннями, соціальному положенню. Увійшовши до шкільної практики різних країн і приймаючи різні форми, відмітки швидко набули соціальної значущості і

стали інструментом впливу на дитину. Але у той же час це можна розглядати як поступку з боку схоластичної школи передовій громадській думці, яка виступала за навчання без фізичного покарання. У Росії ця тенденція знайшла відображення у проекті реорганізації системи освіти, розробленої І.Бецьким у XVIII столітті. У подальшому звернення педагогів до питання гуманізації освіти завжди підіймало проблему удосконалення оціночної системи. З виникненням теорії вільного виховання, яка направлена проти будь-якого примушення особистості дитини, виявилися і недоліки оціночної системи, яка заснована на відмітках як стимуляторах учіння. Видатний представник ідей вільного виховання у Росії Л.Толстой виділив причини, що витіснили дійсну суть освіти і підмінили її помилковими підставами. Вони полягали у тому, що дитина вчиться для того, щоб не бути наказаною, щоб получить нагороду, щоб бути кращим за інших та щоб одержати вигідне становище у суспільстві [8, с. 9].

Історично складалося на Русі так, що тривалий час найбільш поширеною була система словесних оцінок. За своєю суттю це були не стільки відмітки, скільки оцінки, тому що вони були емоційно насиченими і фіксували відношення учня до навчання, і не його рівень оволодіння навчальним матеріалом. Поступово оцінка ставала одноманітною і коротшою та все частіше замінюється цифровою системою. Російська школа пережила 3, 5, 8, 10, 12-бальну системи оцінки знань, але найбільш прижилася 5-бальна система, яка у 1837 році була офіційна встановлена Міністерством народної освіти: «1» – слабкі успіхи; «2» – посередні; «3» – достатні; «4» – добрі; «5» – відмінні. У бальної системи оцінювання було небагато прихильників і вони відмічали, що бали дозволяють вчителю швидко і легко оцінити знання учнів; дають можливість стежити за їх успіхами; просто і зручно сповіщати батьків про успіхи їх дітей; на підставі балів керівництво може судити про успішність учнів у того або іншого вчителя [9, с. 171-173].

Набагато більше було супротивників бальної системи. Проти неї виступали відомі педагоги: С.Миропольський, І.Рашевський, О.Страннолюбський, П.Редькін, і вже на початку XX століття бальній системі було винесено багато звинувачень і сурових вироків. Це призвело до того, що у проекті реформи середньої школи, запропонованої міністром народної освіти П.Ігнат'євим у 1916 році передбачалося замінити цифрові бали частим інформуванням батьків про випадки неуспішності їх дітей. Але в умовах передреволюційної Росії це положення не було здійснено. Після Жовтневої революції у 1918 році були скасовані всі колишні типи шкіл і створюється єдина трудова школа, у якій труд виступає і як навчальний предмет, і як метод навчально-виховної роботи. У травні 1918 року Народним комісаріатом освіти було прийнято рішення «Про відміну

відміток». Замість бальних відміток вводився залік всій групі, бригаді, що виконувала завдання і бригада звітувала не тільки перед вчителем і а й перед навчальною групою (у сучасному розуміння – клас). Перехід із класу в клас проводилося на підставі відзивів педагогічної ради про успіхи учнів. Протягом 20-років ХХ століття у радянські школі замість відміток зараховувалися розгорнуті характеристики вчителів та продемонстровані учнями досягнення у творчості та суспільно корисній діяльності. Але, у масовій практиці вчителі тайком все одно ставили відмітки, оскільки без них було важко управляти реальним навчальним процесом. І згодом, у вересні 1935 року постановою наркому освіти була відновлена диференційована п'ятибальна система оцінки знань, спочатку у вигляді словесної відмітки («відмінно», «добре», «посередньо», «погано», «дуже погано»), а з січня 1944 року знову повернулися 5-бальної системи у вигляді цифр, а у 1993 році діапазон оцінювання звузили до 4-бальної шкали («5», «4», «3», «2» [9, с. 173].

З кінця 50-х – початку 60-х років посилюється критика оцінювання учнів, що склалася в ті часи, перш за все, за її авторитарний характер та розпочинаються пошуки у напрямі вдосконалення бальної системи. Наведемо декілька з них.

Липецькі педагоги на початку 1960-х років пропонували оцінювати у сукупності всі види активності учні на уроці та надавати учням можливість для виправлення первинної, можливо невдалої відповіді, подібний підхід був стимулом до навчання в учнів, підсилював пізнавальний інтерес школярів та істотно пом'якшував негативні сторони відмітки. Це нововведення було оформлено у поняття «поурочний бал» і було позитивно сприйнято вчителями та широко застосовувалося. Модифікацією поурочного балу був і його подовжений варіант, коли за окремі невеликі відповіді, доповнення виставлялася певна кількість плюсів, які згодом, при наполегливій роботі учня, упродовж тижня-двох могли перетворитися у повноцінну п'ятірку. Такі прийоми не виходили за рамки п'ятибальної шкали і тому вважали такими, що відповідають традиційній системі [4, с. 75].

У 1990-х роках стали апробуватися нові підходи до оцінювання пізнавальної діяльності школярів, які полягали у переході від п'ятибальної на багатобальну систему. У нас в Україні у 2000 році була запроваджена 12-бальна система оцінювання знань учнів з метою забезпечення ефективних вимірників якості навчальних досягнень учнів, яка побудована за принципом урахування зростання рівня особистих досягнень учня, а не ступеня його невдач. На сьогодні у Англії і Польщі – 6-бальна система, в Молдові і Білорусії – 10-, в Латвії – 10-, у Франції – 20-, США – 100-бальна системи.

Як бачимо, у цифровій системі відміток за час свого існування виявилось багато недоліків, тому стали вестися пошуки у напрямі нового підходу до навчання без відміток. Групою педагогів і психологів під керівництвом Ш.Амонашвілі були розвинуті ідеї навчання на змістовно-оцінній основі. Результатом роботи цієї стала система навчання в початковій школі, що передбачала заміну звичайної відмітки гнучкою, багатобічною вербальною оцінкою праці учнів [1, с. 118]. Пошуки у цьому напрямку продовжуються і далі, досвід навчання без відміток є і в окремих школах України (Український колеж імені В.Сухомлинського, директор В.Хайруліна), Росії, Німеччини.

Але, аналіз систем навчання без відміток показує, що при уважному їх розгляді можна виявити, що на практиці відбувається не відміна відміток взагалі, а відхід від бальної системи на користь інших варіантів оцінювання. Тому що організувати будь-яку діяльність, зокрема навчальну, без оцінки не можливо, оскільки оцінка є одним із компонентів діяльності [8, с.4].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** З огляду на вищезазначене, можна констатувати, що аналіз поняття «оцінка» в філософському, лінгвістичному, психолого-педагогічному аспектах є теоретичним підґрунтям для процесу формування контрольних-оцінних умінь в учнів початкової школи і очевидним стає те, що оцінки, виражені в тій або іншій формі, невід'ємна частина всього суспільного і культурного життя людини. Вміння правильно оцінювати свою діяльність повинно стати стійкою потребою людини, тому однією з задач початкової школи є задача формування контрольних-оцінних умінь, як основи для успішного просування учня по всіх етапах навчальної діяльності.

### *Література*

1. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников : Экспериментально-педагогическое исследование / Шалва Александрович Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – 296 с.
2. Батурич Н. А. Оценочная функция психики : автореф. дис. на соиск. учен. степени докт. псих. наук. : спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / Н. А. Батурич. – С-Пб, 1988. – 36 с.
3. Батурич Н. А. Проблема оценивания и оценки в общей психологии / Н. А. Батурич // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 81 – 89.
4. Богуславський М. В. Шкільний балл – проблеми і рішення / М. В. Богуславський // Вестник образования. – 2003. – № 3. – С. 74 – 75.
5. Бучило Н. Ф. Філософія : учебн. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Н. Ф. Бучило, А. Н. Чумаков. – М. : ПЕР СС, 2001. – 447 с.
6. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки / Елена Михайловна Вольф. – [2-е изд.]. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 280 с.

7. Ивин А. А. Логика : учеб. для гуманит. факульт. / Александр Архипович Ивин. – М. : Фаир-Пресс, 2002. – 320с.
8. Ксензова Г. Ю. Оценочная деятельность учителя : учеб. метод. пособ. / Галина Юрьевна Ксензова – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 128 с.
9. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підруч. / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 418 с.
10. Матис Т. А., Полуянов Ю. А. Формирование оценки на начальном этапе учебной деятельности / Т. А. Матис, Ю. А. Полуянов // Начальная школа. – 1999. – № 7. – С. 71 – 76.
11. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. С. П. Обнорского. – М., 1953. – 848 с.
12. Сухомлинський В. А. Сердце отдаю детям / Василий Александрович Сухомлинский. – К. : Рад. шк., 1974. – 288 с.
13. Фомина Ю. А. Аспекты изучения языковой оценки / Ю. А. Фомина // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. – 2007. – № 20. – С. 149 – 156.

### **О. Ковальова**

*- кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.*

### **О. Гавриш**

*- вчитель іноземних мов, ЗОШ І-ІІІ ст. №25 м. Краматорська*

**УДК 37 (09)**

## **ПЕДАГОГИ-ГУМАНИСТИ ТА ФІЛОСОФИ ПРО ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛЯ**

*У статті проаналізовано та узагальнено досвід зарубіжних та вітчизняних педагогів щодо підготовки вчителя, доведено необхідність використання цього досвіду для виховання сучасного педагога. Автори висвітлюють функції та вимоги до вчителя, які висувують педагоги – гуманісти та філософи різних часів.*

**Ключові слова:** *вимоги до педагога, особистість вчителя, виховання.*

### **О. Ковалева**

*- кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета*

### **Е. Гавриш**

*- учитель иностранных языков, ОШ І-ІІІ ст. №25 г. Краматорска*

## **ПЕДАГОГИ – ГУМАНИСТЫ И ФИЛОСОФЫ О ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ**

*В статье проанализирован и обобщен опыт зарубежных и отечественных педагогов о подготовке учителя, доказана необходимость*

использования этого опыта для воспитания современного педагога. Авторы раскрывают функции и требования к учителю, которые выдвигают педагоги – гуманисты и философы разных эпох.

**Ключевые слова:** требования к педагогу, личность учителя, воспитание.

**O. Kovalova**

- the Candidate of education, the Associate Professor of the Pedagogic department of Slovyansk State Teachers' Training University.

**O. Gavrysh**

- the teacher of foreing languages of Kramatorsk comprehensive school 25

### **TEACHERS ARE HUMANISTS AND PHILOSOPHERS ABOUT PREPARATION OF TEACHER**

*The authors mark out the functions and requirements, which pedagogue - humanists and philosophers raise for the teacher. They prove also the importance of using the experience of foreign and native researchers in teacher training.*

**Keywords:** requirements for the teacher, personality of pedagogue, education.

**Постановка проблеми...** Сучасний розвиток оновлюваної України потребує розробки концепції національного виховання, впровадження якої надасть можливість учням оволодівати змістом освіти в узгодженості з власними природними нахилами. Наукове вирішення такого завдання неможливе без урахування досвіду вітчизняних та зарубіжних педагогів минулого.

Успішне вирішення завдань національного виховання безпосередньо пов'язане з удосконаленням підготовки педагогів. Жодна інша професія не ставить таких вимог до людини, як професія педагога. "Педагог, учитель, вихователь - довірена особа суспільства, якій воно довіряє найдорожче і найцінніше - дітей, свою надію, своє майбутнє. Доля дітей в руках педагога, в його золотому серці, він має бути джерелом радісного пізнавального і морального зростання своїх вихованців" [3, 23]. Суспільство ставить перед вчителем завдання бути не тільки неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань та високої культури, а й прагнути до втілення в собі людського ідеалу.

**Аналіз останніх досліджень...** Відповідно до завдань, поставлених перед освітою України в період входження у світовий освітній простір, провідні науковці зосередили увагу на дослідженні шляхів вдосконалення теоретико-концептуальних, психолого-педагогічних та науково-методичних засад навчально-виховного процесу. Так, у наукових розробках В.Андрущенка велика увага приділяється ролі вчителя в

становленні високоосвіченої, гармонійної особистості, у відтворенні і розвитку інтелектуального потенціалу українського суспільства. На думку В.Андрущенка, сучасна вища освіта має сформувати такого вчителя, який би був ерудованим, патріотично налаштованим, політично грамотним, культурним, а також володіти новітніми інформаційними технологіями та освоїти ази екологічної освіти. В центрі світогляду вчителя, вважає В.Андрущенко, має стояти людина в усіх її громадських і індивідуальних виявах.

Грунтовні доробки щодо сутності педагогічної діяльності вчителя, його обов'язків та професійних функцій належать І.Зязюну. Він вніс вагомий внесок у дослідження проблеми педагогічної майстерності та її складових. Основні елементи педагогічної майстерності розкриваються у виданому за його редакцією підручнику "Педагогічна майстерність". Зазначається, що найважливішими властивостями особистості педагога є: гуманістична спрямованість його діяльності, професійна компетентність, педагогічні здібності та педагогічна техніка.

В наукових розробках С.Сисоевої акцентується увага на такій важливій категорії, як педагогічна творчість учителя. Творчого вчителя характеризують такі риси, як високий рівень ідейно-моральної свідомості, постійний пошук оптимальних педагогічних рішень, здатність бачити проблеми, виявляти суперечності, творча фантазія, альтернативність та критичність мислення, високий рівень загальної культури. Автор дотримується думки, що готовність вчителя до забезпечення розвитку творчих можливостей учня, здатність допрофесійного і особистісного саморозвитку є метою його професійної підготовки.

**Мета статті:** проаналізувати та узагальнити досвід зарубіжних та вітчизняних педагогів щодо підготовки вчителя.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Соціальна значущість особистості вчителя, його професійної якості із прадавніх часів хвилювали філософів, педагогів, природознавців. У системі загальнолюдських цінностей ідеальний педагог-наставник виступає як людина, чия праця оточена повагою, пошаною.

В історії педагогіки афінська система виховання залишила слід як провідниця високої духовної культури, форпост формування гармонійної людини, визначальними якостями якої були моральна чистота, духовне багатство та фізична досконалість. Демократичний афінський лад породив образ ідеальної людини, яка уособлювала гармонію фізичного розвитку та розумове, моральне, естетичне і фізичне виховання. Саме в Афінах зароджуються і локалізуються перші педагогічні теорії. Найвидатніші тогочасні філософи виступали одночасно і виразниками педагогічних ідей античного світу.

Платон своє бачення системи виховання дітей і молоді в умовах рабовласницького суспільства окреслив у творах "Держава", "Закони" та "Протагор". У нього багато цікавих думок щодо виховання дітей дошкільного віку, розширення навчальних програм, створення державної системи виховання, освіти для дорослих членів суспільства і самовдосконалення людини протягом життя. На практиці він дотримувався суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя і учня.

Арістотель мету виховання вбачав у розвитку в людині вищих душевних якостей - розуму і волі. На його думку, керівництво навчально-виховним процесом повинно здійснюватися державою, яка визначає його мету, завдання і зміст. За Арістотелем, гармонійний розвиток особистості - наріжний камінь виховання.

Згідно з філософсько-педагогічною системою Платона і Арістотеля, досконалий вчитель-наставник має бути орієнтований на виховання гармонійної особистості. І якщо ці мислителі розходились у поглядах на світобудову, то були єдиними у твердженнях, що естетичне і моральне виховання є свідченням гармонії, реальні вияви якої спостерігаються у спорті, астрономії, математиці та граматиці.

В плеяді видатних педагогів минулого одне із чільних місць належить Я.А. Коменському, творча спадщина якого багато століть приваблює увагу дослідників. Я.А. Коменський зазначав, що вчитель повинен мати глибокі і ґрунтовні знання, бути взірцем доброчесності, любити свою справу, а до учнів - ставитись по-батьківському. На думку видатного педагога, саме від учителя, його освіти, знань та вмінь залежать усі успіхи в роботі школи, у навчанні та вихованні учнів. У процесі своєї роботи вчитель має виховувати в учнях поміркованість, мужність, справедливість.

Велику увагу відводить Я.А.Коменський використанню вчителем елементів гумору, що передбачає використання дотепних зауважень, влучних порівнянь та загадок. Характерною рисою роботи вчителя повинно стати постійне зацікавлення учнів під час шкільних занять. Загалом, професію вчителя Я.А. Коменський вважав надзвичайно важливою, більше того - найпочеснішою. Вагомий внесок у розвиток педагогічної думки зробив англійський філософ, просвітитель і педагог Д.Локк. Він розвинув і теоретично обґрунтував необхідність цілеспрямованої організації виховання та навчання, на чому наполягав ще Я.А. Коменський. Д.Локк сформулював принципово важливе положення: навчання виступає засобом розвитку основоположних громадянських, моральних якостей особистості. Тому вся праця і все мистецтво педагога повинні бути спрямовані на те, щоб озброїти вихованця доброчесністю, закріпити її. Д.Локк підкреслював, що моральні норми і правила поведінки



мають стати глибоко особистісними якостями молодої людини, і тільки в цьому випадку зможуть виконати своє призначення - забезпечити її добродієність. Локківська концепція морального виховання спрямовувала вчителя на виконання пріоритетного завдання - формування високоморальної людини, громадянина, здатної утверджувати моральні ідеали. Д.Локк, як і Я.Коменський, визнав необхідність гуманного ставлення до дитини. Він вважав це основоположним принципом виховання. Він націлював педагогів на подолання догматизму в навчанні, ратував за переконання як один із методів морального впливу

Ці педагогічні ідеї були підхоплені і творчо розвинуті передовими мислителями Франції XVIII ст., вони відбилися в педагогічних поглядах і діяльності Ж.-Ж.Руссо.

Педагогічні погляди французького просвітництва знайшли втілення в романі-трактаті Ж. Ж. Руссо "Еміль", чи "Про виховання". Сповідуючи принцип природовідповідності, видатний французький мислитель закликав педагогів завжди аргументувати пояснювальний матеріал достовірними доказами, які б сприяли підтриманню авторитету вчителя. "Якщо ви на запитання дитини, бажаючи відкараскатися від неї, - стверджував він, - наведете хоч один доказ, якого вона не зможе зрозуміти, то, бачачи, що ви в міркуваннях своїх ґрунтуєтеся не на її ідеях, а на своїх власних, вона вважатиме все сказане вами придатним для вашого, а не її віку; вона перестане вам вірити - і тоді все загинуло" [7, 115].

Ж. Ж. Руссо закликав вчителів продумувати уроки таким чином, щоб учень був зацікавлений навчанням. Матеріал повинен викладатися доступною мовою, а педагог на уроці не повинен сердитись, напускаючи на себе суворість. Він наділяв особистість вчителя такими якостями, як добродієність, щирість, доброта і висловлював бажання, щоб наставник і вихованець перебували в товариських відносинах, що ґрунтувалися б на взаємній довірі.

Представник швейцарської педагогічної школи Й.Песталоцці основне завдання вчителя вбачав у сумлінному виконанні виховних функцій. Він був глибоко переконаний, що хороший вчитель повинен не тільки навчати, а й планомірно здійснювати виховну роботу з дітьми. В умовах тогочасної школи учитель, на думку Й.Песталоцці, повинен зосередитись на постійній роботі в певній виховній групі: їсти з ними за одним столом, ночувати в одній спальні, брати участь в їхніх іграх і, перебуваючи в тісному контакті з учнями, привчати їх до чистоти, порядку та організованості. Й.Песталоцці цінував у наставника такі якості, як любов до дітей, життєрадісність, винахідливість, скромність, безпосередність, моральна чистота. На думку вченого, успіх виховного процесу залежить від щирості вчителя, його чесності, відданості

моральним ідеалам. "Вся елементарна моральна освіта, - зазначав Й.Песталоцці, - базується взагалі на трьох основах: напрацювати за допомогою чистих почуттів хороший моральний стан; тренувати моральність на справедливих і добрих справах, переборюючи себе і докладаючи зусилля; ... сформувати моральні переконання через роздуми і зіставлення правових і моральних умов, в яких дитина перебуває через своє походження і навколишнє середовище" [5, 63].

Вагоме місце в українській педагогічній науці займала ідея вчителя, його роль в житті суспільства. Цим проблемам присвячені праці таких видатних українських педагогів, як Г.Сковорода, К.Ушинський, А.Макаренко, В.Сухомлинський.

Педагогічні погляди Г.Сковороди втілені в літературній творчості, вони спираються на його філософію і пов'язані зі славетними сократівськими діалогами та етичними проблемами в Європі XVIII столітті. Свої погляди педагог – філософ черпав із народної педагогіки, народної мудрості, з народних поглядів на освіту і виховання. Навчання і виховання повинні стати загальнонародними. Г. Сковорода підкреслює, що виховання посилює розвиток природних можливостей, чим сприяє формуванню «істинної людини». На його думку, вчитель має виявляти нахили та можливості кожного учня та розвивати їх. Цю думку педагог розвиває у притчі «Вдячний Єродій»: «Хто захоче чомусь навчитися, повинен до того зродитися». Педагог має розкрити духовну природу учня – його здатність до певної діяльності, щоб сприяти самопізнанню, моральному вдосконаленню. Г.Сковорода наполягає на тому, щоб молоді люди після закінчення навчання влаштувалися у житті за своїми здібностями та набутими знаннями. Тоді людина розуміє місію свого життя, роль і місце в ньому, вона виробляє для себе спосіб життя, в основі якого має лежати «сродний труд» як вираження життєдіяльності й самоутвердження особи. Вчитель, вихователь, з точки зору Г. Сковороди, повинен бути нерозривно пов'язаний з народом, крім цієї вимоги вчитель має глибокі знання, відданий своєму народові, гуманний, здатний переконливо володіти словом, терплячий, безкорисний, тактовний, він з повагою ставиться до тих, кого він навчає.

За К.Ушинським вчитель повинен стати живою ланкою між минулим і майбутнім, тому його справа – одна з найважливіших справ історії. Роль і значення професії вчителя педагог визначив так: «Якщо медикам ми довіряємо своє здоров'я, то вихователям ввіряємо моральність і розуміння наших дітей, ввіряємо їхню душу, а разом з тим і майбутнє нашої вітчизни»[10,54]. Відводячи учителеві відповідальну роль у суспільстві, К.Ушинський ставив до нього великі вимоги. Основою педагогічної системи видатного педагога є принцип народності, тому першою і

основною умовою плідної діяльності педагога він вважав його близькість ідеалам і прагненням народу. Вчитель має володіти педагогічним тактом, відповідально ставитися до обов'язків педагога, завжди займатися своїм самовдосконаленням, підвищенням педагогічної майстерності, прихильно ставитися до дітей, ґрунтовно знати педагогіку і психологію. Зміст освіти та вимоги до педагога К.Ушинський виклав у праці «Проект учительської семінарії».

Принципово важливими в українській педагогічній науці були положення, сформульовані А.Макаренком. Його творчий доробок досі служить тим неоціненним і незамінним підґрунтям, на основі якого можуть і повинні розгортатись сучасні дослідження особистості вчителя. В наш час знаходять успішне застосування запропоновані ним методика, технологія та організаційні форми навчальної, організаційної і виховної роботи. Педагогічні ідеї А.Макаренка тісно пов'язані з його педагогічною практикою в колонії ім. О.Горького та комуні ім. Ф.Дзержинського. Поєднання навчання з працею учнів вважалося провідним принципом радянської школи. Нарівні з вихованцями участь у господарських роботах брали і вихователі. Такі реалії підвели А.Макаренка до висновку, що до педагогічної справи слід підходити як до виробництва, а вихователя розглядати як "робітника", перед яким поставлено конкретне завдання.

А.Макаренко стоїть на тому, щоб спілкування педагогів і учнів базувалося на дружніх взаєминах, повазі вчителя до особистості учня, вірі в його сили і можливості. По суті педагог всебічно розробив і практично реалізував принцип співробітництва. Серцевиною педагогіки А.Макаренко вважав товариську єдність і спільність інтересів учителів та учнів. І колектив учителів, і колектив учнів мають утворювати одне ціле – педагогічний колектив. Майстерність вихователя, на думку А.Макаренка, не є якимось особливим мистецтвом, що потребує таланту, і при бажанні нею можна оволодіти. Разом з тим, він вважав уміння виховувати таким самим мистецтвом, як добра гра на скрипці чи роялі, добре писати картини, бути добрим фрезерувальником чи токарем.

В педагогічній системі А.Макаренка перед вихователями ставляться завдання: любити свою професію; бути принциповим, вимогливим, компетентним; глибоко знати інтереси, потреби та особливості вихованців; користуватися авторитетом. Пропонуючи найрізноманітніші форми виховної роботи, Макаренко наголошував, що вихователь повинен уникати тільки однієї форми: простого перебування на очах у дітей без всякого діла і без всякого інтересу до них.

А.Макаренко рекомендував переглянути програми педагогічних вузів і технікумів з метою вдосконалення підготовки до викладання та спеціальної підготовки до виховної роботи вчителя. Випускник

педагогічного вузу повинен освоїти більш широкий діапазон знань, незалежно від обраного для викладання предмета. За період навчання у вузі студенти "повинні здобути не тільки спеціальну освіту, а й спеціальне виховання, вони повинні бути організовані, підтягнуті, виховати волю і стриманість, отримати фізкультурну підготовку, взагалі вони повинні бути культурними в усіх відношеннях" [4, 303].

А.Макаренко був переконаний, що педагог повинен досконало володіти мімікою, пантомімікою, ораторським мистецтвом.

На основі власного педагогічного досвіду А.Макаренко стверджував, що вихователь повинен бути активним організатором, свідомо спрямованим на виховну роботу. Щоб здійснювати ефективний вплив на вихованців, вчитель має бути сміливим, уникати шаблонів, гартувати характер, творчо підходити до навчально-виховного процесу, не уникаючи елементів винахідливості. А найповніше вчитель може реалізувати свої педагогічні завдання, поєднуючи свої зусилля з зусиллями педагогічного колективу школи. Актуальними залишаються і на теперішній час педагогічні погляди видатного українського педагога В.Сухомлинського. Особистість вчителя він розглянув як наріжний камінь навчання та виховання, а його професійну і педагогічну майстерність пов'язував із рівнем психологічної культури, психолого-педагогічних знань, розмаїттям засобів естетико-психологічного впливу на учнів. В.Сухомлинський був переконаний, що вчитель для вихованців може бути одночасно і другом, і наставником. "Ставлення вихованців до особи свого вихователя можна охарактеризувати так: особа вихователя приваблює, захоплює, одухотворює вихованців цілісністю, красою ідейно-життєвих поглядів, морально-етичних засад. Якщо ви хочете бути могутньою силою, що впливає на колектив, будьте для своїх вихованців, за висловом Тараса Шевченка, апостолом правди і науки, совістю народу" - писав він [8, 591].

Однією із визначальних якостей вчителя В.Сухомлинський вважав любов до дітей. І тільки там, де є така любов, педагог є великою притягальною силою для колективу і окремих вихованців. Любов вихователя до дітей не є готовим почуттям, з яким приходять на ниву педагогічної праці. Її можна досягнути тільки важкою і творчою працею. Гарний вчитель, за думкою В.Сухомлинського, має такі позитивні риси, як освіченість, педагогічний такт, доброзичливість, відчуття прекрасного. Педагог повинен навчити дітей самокритичності, розбудити їх естетичні почуття, вміти тонко проникати в душу вихованців, формувати почуття патріотизму та громадянську позицію. Завданням вчителя є також прищеплення дітям засад гуманізму. В.Сухомлинський зазначав: «Навчити робити добро людині - в цьому частина педагогічної майстерності» [9, 552].

У підготовці майбутнього вчителя велике значення надається досконалому володінню ораторським мистецтвом. Вчитель повинен за допомогою живого слова і навчати, і виховувати. Усвідомлюючи всю вагу культури мови, В.Сухомлинський плекав надію, що в педагогічних вузах буде введено спецкурс, який відкриє можливість освоювати виховні засоби мудрого слова. В уяві В.Сухомлинського ідеальною є така школа, де педагог зуміє розбудити в юному серці вихованця бажання бути хорошим, сьогодні стати кращим, аніж учора, почуття поваги до самого себе.

**Висновки...** Логічне продовження і розвиток ідей педагогів – гуманістів, філософів знайшли своє місце в працях сучасних українських вчених. Після досягнення Україною незалежності вітчизняна педагогічна наука збагатилася чималою кількістю напрацювань у сфері становлення й розвитку національної освіти і виховання. Особистість вчителя досліджувалася і продовжує досліджуватися на основі врахування творчої спадщини класиків зарубіжної і вітчизняної педагогічної думки, синтезу кращого досвіду педагогів-практиків.

Аналіз історичної і сучасної літератури дає можливість сформулювати модель сучасного вчителя як людини розумної, висококультурної, освіченої, доброї, вольової, обдарованої. Модернізація педагогічної освіти має бути зорієнтована на забезпечення в особистості вчителя таких рис. Єдність теорії і практики є саме тим принципом, який забезпечує життєдайність теорії і реалістичну спрямованість навчально-виховного процесу.

### *Література*

1. Андрущенко В. Вища освіта в контексті глобалізації // Дзеркало тижня. - 2002. - 26 січня.
2. Зязюн І. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. - К., 2000.
3. Концепція національного виховання // Рідна школа. - 1995. - № 6.
4. Макаренко А.С. С любовью и тревогой. - К., 1989.
5. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2 х тт. - М., 1981. - Т. 2.
6. Сисоева С.О. Діяльність керівника загальноосвітньої школи в розвитку педагогічної творчості вчителів. - К., 1991.
7. Слово про вчителя. - К., 1976.
8. Сухомлинський В.О. Роль особи вчителя в духовному житті колективу та особистості // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 ти тт. - К., 1976. - Т. 1.9. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором // Сухомлинський В.О. Вибрані твори. - Т. 4.
9. Ушинський К.Людина як предмет виховання//Вибрані педагогічні твори: У 2т.-Т.1. - К.,1982. - С.200.

**Г. Лях**

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

**С. Фатальчук**

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37(477),18/19”

### **СТАНОВЛЕННЯ МЕРЕЖІ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ–НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

*У статті досліджуються організаційний та змістовий аспекти становлення професійної підготовки вчителів в Україні у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. Розглянуто перші кроки у створенні мережі закладів професійної підготовки вчителів для різних типів загальноосвітніх шкіл. Зазначається, що заклади спеціальної професійної підготовки вчителів виникли у другій половині ХІХ ст. У витоків професійної підготовки вчителів стояли М. Пирогов, К. Ушинський, М. Корф. У цей час відкриваються учительські семінарії, учительські інститути, короткочасні педагогічні курси, педагогічні класи жіночих гімназій, які готували вчителів для початкової школи. Перші учительські семінарії відкрито у Києві та Острозі, перший учительський інститут – у Глухові. Особливе місце займали учителі, які отримувала звання учителя екстерном, склавши відповідні іспити.*

**Ключові слова:** вчитель, підготовка вчителів, вчительська семінарія, учительський інститут, педагогічні курси, педагогічні класи.

**Г. Лях**

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

**С. Фатальчук**

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

### **СТАНОВЛЕНИЕ СЕТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В УКРАИНЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ ХІХ– В НАЧАЛЕ ХХ ВЕКА**

*В статье исследуются организационные и содержательные аспекты становления профессиональной подготовки учителей в Украине во второй половине ХІХ – в начале ХХ вв. Рассматриваются первые шаги по созданию сети учебных заведений по профессиональной подготовке*

*учителей для общеобразовательных школ разных типов. В этот период открываются учительские семинарии, учительские институты, кратковременные педагогические курсы, педагогические классы при женских гимназиях.*

**Ключевые слова:** *учитель, подготовка учителей, учительская семинария, учительский институт учительские курсы, педагогические классы.*

**G. Lyakh**

– Candidate of Pedagogics, an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slovyansk State Pedagogical University

**S. Fatalchuk**

– Candidate of Pedagogics, an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slovyansk State Pedagogical University

### **FORMATION OF THE NET OF PEDAGOGICAL SCHOOLS IN UKRAINE IN THE SECOND HALF OF THE XIX<sup>th</sup> – THE XX<sup>th</sup> CENTURIES**

*Organizational and contentional aspects of formation of the professional teacher's training in Ukraine in the second half of the XIX<sup>th</sup> – the beginning of the XX<sup>th</sup> centuries are investigated in this article. The first steps of formation of the net of pedagogical schools are revealed. In this period of time teacher's seminaries, teacher's institutions, teacher training courses and pedagogical classes at women's gymnasia were opened.*

**Key words:** *teacher, teacher's training, teacher's seminary, teacher's institution, teacher training courses, pedagogical classes.*

**Постановка проблеми у загальному її вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Актуальність проблеми професійної підготовки вчителя впливає з тієї ролі, яку відіграє вчитель у навчально-виховному процесі і в цілому у суспільстві. Успішна реалізація завдань, що стоять сьогодні перед школою, великою мірою залежить від вчителя, його професійної підготовки, яка має ґрунтуватися на цілому комплексі наукових і практичних знань та вмінь. Важливим елементом такого комплексу є історико-педагогічні знання, зокрема історичний досвід розвитку вітчизняної системи професійної підготовки вчителя. Цей досвід показує історичні тенденції у формуванні змісту наукової й практичної підготовки вчителя, співвідношенні загальноосвітніх і спеціальних, фахових і психолого-педагогічних знань тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми, і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Аналіз літературних джерел засвідчує велику увагу сучасних дослідників до різних аспектів професійної

підготовки вчителя. З питань становлення педагогічної освіти й підготовки педагогічних кадрів в Україні є ціла низка узагальнюючих наукових праць за редакцією А. Алексюка, Л. Вовк, С. Гончаренка, О. Глузмана, Д. Коржова, В. Майбороди, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка. Вагомими історико-педагогічними дослідженнями розвитку вітчизняної системи професійної підготовки вчителя є праці Н. Дем'яненко, М. Євтуха, В. Курила, С. Крисюка, Н. Матвійчук, С. Нікітчиної, В. Подова, В. Прокопчук, В. Сагарди та ін. Водночас історіографічний огляд наукової літератури свідчить, що проблема становлення системи професійної підготовки вчителя в історії вітчизняної вищої школи не була предметом спеціального розгляду.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою даної статті є дослідження організаційного та змістового аспектів становлення професійної підготовки вчителів в Україні у другій половині XIX – на початку XX ст. Розглянуто також перші кроки у створенні мережі закладів професійної підготовки вчителів для різних типів загальноосвітніх шкіл.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Початок другої половини XIX століття охарактеризувався як час прогресивних змін в усьому суспільстві, пов'язаних з реформами – освітньою, земською, судовою. Швидкими темпами по всій країні встановлюються капіталістичні відносини. Це особливо відчутно у східноукраїнському регіоні (сучасні Донецька і Луганська області), на території якого один за одним виникають заводи, шахти, а поряд з ними – селища, міста. Все це стало можливим завдяки природним багатствам краю та його вигідному географічному розташуванню. Розвиток промисловості і, як наслідок, суспільства в цілому, потребував добре освічених робітників, а разом з цим і кваліфікованих учителів, які б могли їх приготувати. Тому питанню підготовки вчителів приділялася особлива увага як з боку держави, так і суспільства.

Слід зазначити, що до другої половини XIX ст. практично не існувало спеціальної професійної підготовки вчителя не лише в Україні (значна частина якої у дослідний період входила до складу Російської Імперії), а й в інших країнах. Від вчителя вимагалось самому знати фактичний матеріал і мати позитивні моральні якості. Хоча і ці вимоги нерідко порушувалися. Наприклад, у тих випадках, коли залучали іноземців для навчання та виховання дітей. Зокрема, як зазначає С. Сірополко, із зростанням кількості класичних гімназій у 70-х роках XIX ст. бракувало вчителів класичних мов, „внаслідок чого довелося міністерству освіти призначати чужинців (переважно чехів) на посади вчителів класичних мов” [6, с. 361]. Але швидко виявилось, що ці іноземці часто не



мали ні знань, ні досвіду, ні високих моральних якостей, необхідних для наставника молоді. Крім цього, вони погано знали російську мову, що значно утруднювало засвоєння учнями класичних мов.

Отже, до середини XIX ст. учителями середніх шкіл були випускники різних вищих та середніх шкіл. Так, законовчителями були випускники духовних семінарій, учителями російської мови, літератури, історії та географії – випускники історико-філологічних факультетів університетів, історико-філологічних інститутів та духовних академій, учителями математики, фізики та природознавства – фізико-математичних факультетів університетів, учителями малювання – академії мистецтв або середніх малярських шкіл, учителями співу – консерваторії або середніх музичних шкіл та духовних семінарій; учителями нових мов (німецької та французької) були переважно іноземці, які закінчили хоча б середню школу або склали спеціальний іспит з тієї чи іншої мови, а учителями гімнастики – пенсіоновані старшини. У молодших класах вчителювали випускники середніх дівочих шкіл – гімназій, інститутів шляхетних дівчат та єпархіальних училищ [6, с. 361–362]. Зазвичай ці вчителі мали відповідну фахову підготовку, але не мали професійної педагогічної підготовки, що значно знижувало ефективність навчального процесу.

Лише у 1861 році у Києві було відкрито педагогічну школу, де учителював М. Драгоманов. Вона проіснувала до 1864 року [6, с. 364].

Вимогу спеціальної професійної підготовки вчителів у вітчизняній педагогіці висунули М. Пирогов, К. Ушинський, М. Корф. Вони ж і здійснили перші кроки по впровадженню такої підготовки.

Так, з ініціативи М.Пирогова у 1859 р. при Київському університеті було відкрито педагогічну семінарію, а в серпні 1860 р.– двохрічні педагогічні курси у Києві. М. Пирогов написав чотири проекти підготовки вчителів (для початкової і середньої шкіл). Він, зокрема, наполягав на ліквідації багатопредметності у педагогічних закладах, доцільності двопрофільної підготовки вчителя, поліпшення педагогічної практики. На його думку, підготовка вчителів повинна бути спрямована не тільки на засвоєння певних знань, формування умінь і навичок, а й на навчання майбутніх вчителів встановлення певних взаємин між наставником і учнями, в основі яких лежить гуманізм. Отже, визрівала думка про те, що вчителя слід спрямовувати на реалізацію головної мети – навчити вихованців бути людиною [4, с.64].

Одним із перших педагогів, хто пропагував необхідність відкриття вчительських семінарій, був К.Ушинський. У „Проекті учительської семінарії” (1861 р.) він проаналізував зарубіжний досвід професійної підготовки вчителя і запропонував цілу низку слушних ідей щодо формування вчителя – різносторонньо розвиненого наставника, звиклого

до життя простого, навіть суворого і бідного, до життя з природою. Саме стиль життя, на думку великого педагога, має велике значення для формування його особистості і відіграє певну роль у вихованні підростаючого покоління, являючи собою приклад для наслідування для вихованців. Цього, на думку К.Ушинського, можна досягти, лише готуючи вчителів у закритому закладі, розташованому у сільській місцевості, де давалося б не широке, але енциклопедичне знання. Особливу увагу педагог рекомендував приділяти підготовці вчителів початкової школи, пояснюючи це тим, що чим менший вік учнів, тим більше потребується педагогічних знань [7].

Ідеї К. Ушинського щодо відбору семінаристів, організації їхнього навчання, педагогічної практики і стажування, а, головне, необхідності досконалого знання вчителем предмета – виховання дитини – стали могутнім джерелом подальшого розвитку педагогічної освіти.

Отже, вже з 1861 р. міністерство освіти розпочало відкривати казенні семінарії. В Україні перші учительські семінарії були відкриті у Києві (1869 р.) та Острозі (1874 р.).

У 1870 р. було видано „Положення про учительські семінарії”, а у 1875 р. – „Інструкцію для учительських семінарій Міністерства народної освіти”, що стало важливим етапом у становленні педагогічної освіти.

На території східноукраїнського регіону перша учительська семінарія почала свою роботу в місті Старобільську в 1913 р. [3, с.43]. Вона була чоловіча.

Значна увага в роботі учительських семінарій приділялася вивченню педагогічних дисциплін. Наприклад, на вивчення педагогіки та школознавства відводилося 7 годин на місяць, на вивчення мови з методикою – 17 годин, арифметики з методикою – 5 годин, методики викладання мистецтв (графічне – каліграфія; тонічне – силові наголоси) – 20 годин, природознавства – 9 год. Крім цих, у семінарії вивчалися такі предмети: Закон Божий – 7 годин, геометрія – 5 годин, алгебра – 7 годин, фізика й хімія – 6 годин, фізичні вправи та гігієна – 10 годин [1].

Вчительська семінарія давала менший ніж гімназія і реальне училище обсяг загальноосвітніх знань, але педагогічна підготовка учнів була набагато кращою. Так, в курсі педагогіки викладалися елементи психології, учні мали можливість ознайомитися з передовими течіями вітчизняної і зарубіжної педагогічної думки.

Найчастіше випускники учительських семінарій працювали у сільських школах, а тому були чи не єдиною інтелігентною, високоосвіченою людиною на селі. Це накладало на них додаткові вимоги, адже до них часто зверталось населення за консультаціями з різних проблем, особливо у галузі сільського господарства.

З цієї причини в учительських семінаріях вводилися заняття із садівництва і городництва, виконувалися практичні заняття по дереву і металу тощо. Вони привчалися до ведення календаря природи, спостереження і догляду за рослинами і тваринами, отримували необхідні знання і вміння щодо закладки саду й здійснення щеплень, здобували навички не лише з ручної обробки деревини й металу, а й використання кількох десятків найменувань верстатів та механізмів.

У 60-х роках XIX ст. виникла ідея щодо створення учительських інститутів з метою підготовки вчителів для народних початкових училищ. У 1862 р. Міністерство освіти зробило перший крок у цьому напрямку – опублікувало проект Статуту учительських інститутів. Ще через 10 років приймається рішення про те, що учительські інститути мають бути закритими навчальними закладами з трьохрічним терміном навчання, в які можуть зараховуватися особи всіх звань і станів у віці з 16-ти років.

Першим в Україні був відкритий Глухівський учительський інститут (1874 р.). У ньому здійснювалася загальноосвітня і педагогічна підготовка вчителів для повітових шкіл, що їх перетворено у міські школи за статутом 1872 року. Великого значення в інституті набувала педагогічна практика, для організації якої у 1876 р при інституті було засноване двокласне міське училище [4, с.64].

Пізніше, переважно на початку XX ст., учительські інститути були засновані і в інших містах України: у Феодосії (1872 р.), Києві (1909 р.), Катеринославі (1910 р.), Вінниці (1912 р.), Миколаєві (1913 р.), Полтаві (1914 р.), Чернігові (1916 р.).

Потреби у кваліфікованих учителях зростали з кожним роком. Важливу роль у підготовці таких учителів відіграли додаткові педагогічні класи жіночих гімназій, які готували вчителів для початкової школи [5, с.34]. На території східноукраїнського регіону саме за рахунок відкриття додаткових восьмих класів при жіночих гімназіях і збільшувалася кількість кваліфікованих учителів. Такі класи були відкриті в гімназіях міст: Слов'янська, Бахмута (Артемівська), Луганська, Старобільська та в декількох інших містах і селищах регіону.

Під час навчання в гімназії, як приватній так і державній, учениці проходили спеціальні курси, на яких вони вивчали основні положення теорії виховання, а також методи і прийоми викладання предметів навчального курсу жіночих гімназій [5, с.41]. Крім цього, під керівництвом учителів учениці практикувалися у проведенні пробних уроків серед своїх товаришів, а також допомагали викладачам у проведенні уроків у молодших класах гімназії.

Ще одна форма підготовки вчителів – короточасні педагогічні курси. Наприклад, значна кількість учителів східноукраїнського регіону

закінчувала такі курси. А у 1900 р. МНО видало нові правила про однорічні курси для підготовки учителів і учительок початкових училищ. На курси приймалися особи, які мали загальноосвітню підготовку не нижчу ніж в об'ємі міського училища [3, с.141].

Особливе місце займали учителі, які отримувала звання учителя екстерном, склавши відповідні іспити, – у різні роки дослідного періоду вони склали від 20% до 50% загальної кількості вчителів. По всій території України широко практикувалися спеціальні іспити для отримання наступних учительських звань: а) учителя гімназії та прогімназії, а також навчальних закладів відомства Імператриці Марії; б) вихователя гімназії та прогімназії; в) учителя повітового училища; г) учителя і учительки початкових училищ; е) учителя малювання, креслення та чистописання в гімназіях і повітових училищах [8, с.12-26].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що мережа спеціальної професійної підготовки вчителів в Україні почала складатися у другій половині XIX ст., коли виникла гостра потреба у вчителях. Це було викликано стрімким зростанням кількості початкових і середніх шкіл.

У витоків професійної педагогічної підготовки стояли М. Пирогов, К. Ушинський, М. Корф.

Можна констатувати, що у другій половині XIX ст. склалася мережа педагогічних закладів, що готували вчителів до різних типів шкіл. Вона включала вчительські семінарії, учительські інститути, педагогічні класи жіночих гімназій, педагогічні курси. Вони ще були розрізненими, не об'єднаними у систему. Але вже намітилася позитивна тенденція до покращання підготовки вчителів.

Серед перспективних розвідок у даному напрямі – проблема підготовки вчителів різних навчальних предметів, а також для церковно-парафіяльних шкіл.

### *Література*

1. Інститут рукопису Національної бібліотеки ім. В. І. Вернадського, ф. 62, № 144, 1ар. План навчання в учительській семінарії.
2. Нариси історії українського шкільництва. 1905 – 1933: Навч. посібник / О.В.Сухомлинська, Н.П.Калениченкр, Ж.Л.Ільченко та ін. / За ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 304 с.
3. Очерки истории и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX– начало XX в. / Отв. редактор З.Д. Дненров. – М.: Педагогика, 1991. – 304 с.
4. Пащенко Д.І. Генезис підготовки вчителя до гуманістичного виховання на тлі розвитку педагогічної освіти в Україні // Збірник наукових праць Спеціальний випуск „До витоків становлення української педагогічної науки” / В.Г.Кузь (гол. ред.) та інші. – К.: Наук. світ, 2002. – С. 63-67.

5. Сборник действующих постановлений и распоряжений по женским гимназиям и прогимназиям МНП с последовавшими с 1870г. изменениями и дополнениями / Сост. М.В. Родевич. – СПб., 1884. – 68с.
6. Сірополко С. Історія освіти в Україні. – К.: Наукова думка, 2001. – 912 с.
7. Ушинський К.Д. Вибрані пед. твори: В 2-х т. Пер. з рос. / Ред.кол.: В.М.Столетов (голова) та інші. – К.: Рад. Школа, 1983. – Т.1. – 352 с.
8. Учебные заведения. (Список всех учебных заведений в России высших, средних и низших, с условием приема, прохождения курса, программ и прав, предоставляемых окончивших в них курс). – СПб., 1908. – 319 с. – приложение 68с.

**М. Рижкова**

– аспірант Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37.011.31-055.2:821.161.2(477)”18”

### ОБРАЗ ЖІНКИ-ВЧИТЕЛЯ У ТВОРАХ УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ ХІХ СТОЛІТТЯ

*У статті розглядаються погляди українських письменників на проблему жіночої освіти взагалі та на проблему жінки-вчителя, зокрема. Кожен з них своєрідно розумів призначення та місце жіноцтва в суспільстві. Звичайно, найбільш поширеними були твердження про роль жінки як матері та дружини. У другій половині ХІХ століття досить сміливо почало підніматися питання про надання прав жінкам щодо педагогічної діяльності. Поширенню таких закликів сприяли видатні діячі свого часу – педагоги, громадські діячі, письменники, поети. Зі сторінок своїх творів вони намагалися привернути увагу громадськості та влади до цієї справи.*

**Ключові слова:** жіноча освіта, жінка-вчитель, українські письменники, статус жінки.

**М.Рыжкова**

– аспірант Славянського державного педагогічного університету

### ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ-УЧИТЕЛЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ УКРАИНСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ ХІХ СТОЛЕТИЯ

*В статье рассматриваются взгляды украинских писателей на проблему женского образования в общем и на проблему женщины-учителя в частности. Каждый из них по-своему понимал предназначение женщины, но все они искренне желали видеть ее образованным, равноправным членом общества.*

**Ключевые слова:** женское образование, женщина-учитель, украинские писатели, роль женщины в обществе.

*M. Ryzhkova*

*– post-graduate student of pedagogical department of Slovyansk state  
pedagogical university*

## **IMAGE OF FEMALE WOMAN IN THE WORKS OF UKRAINIAN WRITERS OF THE XIX<sup>th</sup> CENTURY**

*In this article we consider with the problem of female education in general and the problem of female teacher in particular in points of view of the Ukrainian writers. Each of them understood woman's applicability in their own way, but all of them wanted her to be an educated equal in rights member of the society.*

***Key words:** female education, female teacher, Ukrainian writers, role of woman in society.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковим чи практичним завданням.** Проблема статусу жінки у суспільстві та питання надання їй освіти завжди привертали увагу як вітчизняних, так і зарубіжних педагогів, громадських діячів, письменників. Своїми творами вони намагалися привернути увагу громадськості та влади до цієї проблеми.

Вони стояли на різних позиціях, але сходилися в одному – освіта жінці потрібна: для гідного родинного виховання, для можливості стати гідним членом суспільства і поряд з чоловіком опанувати знаннями, брати участь в усіх сферах соціального, культурного та наукового життя.

Найпоширенішими у XIX столітті були заклики про надання освіти жінці задля гідного виконання її головного призначення – матері та дружини. Але звідси виникало питання: якщо жінка може бути вчителем і вихователем для власних дітей, то чому ж не можна надати їй права виховувати та навчати інших?

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** У статті розглядається образ жінки-вчителя у творах українських письменників та культурних діячів другої половини XIX – початку XX століття.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми, і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Значна частина науковців, які займаються вивченням проблеми жіночої освіти, так чи інакше у своїх роботах звертаються до літературної спадщини нашої країни (Т.Шушара, Т.Сухенко, Т.Тронько та інші).

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** У 60-х роках XIX століття жінки отримали дозвіл на вчителювання. Починають відкриватися педагогічні класи при жіночих гімназіях, з'являються педагогічні інститути.

Наприкінці XIX століття починають створюватися Вищі жіночі курси, що можна вважати першим кроком до здобуття жіноцтвом вищої освіти на території України. Але це не задовольняло зростаючих потреб жінок в освіті та прагнення зайняти певне місце у суспільстві.

У другій половині XIX ст. проблеми освіти і виховання підростаючого покоління привернули увагу широких верств населення української громадськості. Не тільки педагоги, але й громадські діячі, поети, письменники так чи інакше у своїх творах торкалися цієї проблеми.

Б.Грінченко, С.Васильченко, Леся Українка, І.Франко, М.Коцюбинський та інші – всі вони писали про жалюгідний стан освіти в Україні у XIX столітті, піднімали проблему демократизації навчально-виховного процесу в школах різного типу. Особливу увагу вони приділяли вчителів, його статусу у тодішньому суспільстві та його професійній підготовці. Серед багатьох проблем найбільше занепокоєння викликала проблема підготовки жінки-вчителя. Ця проблема впливала із загальносуспільних поглядів на жінку, її статус, які були досить поширені в той час.

Традиційно жінці відводилася роль дружини – помічниці чоловіка та роль матері – виховательки своїх дітей. Але ж було зрозуміло, що роль матері також потребує хоча б елементарних знань з гігієни, природного розвитку дитини, педагогіки, відомостей з різних галузей знань, бо повна неосвіченість жінки могла призвести й призводила до жахливих наслідків.

Погляди видатного українського письменника Б.Грінченка на проблему освіти жінок зазвичай пов'язують зі складними стосунками з Х.Алчевською. В такому ракурсі робиться висновок про його негативне ставлення до справи надання освіти жінкам всіх верств населення.

Насправді це не так. „Хорошою дружиною та матір'ю може бути тільки та жінка, яка буде хорошим громадянином, а це неможливо в наш час без освіти”, – писав він у 1901 році [2, с.21]. Ці слова є впевненим доказом справді позитивного ставлення автора до питання організації освіти жінок.

Ще більше впевняємось у цьому, читаючи його твори. Показовим є діалог молодого лікаря та за сумісництвом ще й сільського вчителя з трудівником села, який хоче навчати читання та письма не тільки хлопців, а й дівчат:

- Хіба й дівчат набиратимете?
- А чому – ні?
- Та нащо воно здалося дівчині?
- На те, на що й хлопцеві.
- Та хлопцеві ж хоч що записати, євангелію почитати, молитви

вивчити.

– ...

– ... А хіба євангелію та молитви жінці не треба знати? Адже і їй треба навчити діти молитись [3, с.503].

Дуже багато таких, здавалося б, незначних міркувань про те, що добре було б письменному чоловікові навчити читати та писати свою дружину або ж наречену. Цікавими є, наприклад, думки Зінька з повісті „Під тихими вербами”, який розмірковував про те, що свобода, право, освіта повинні бути однаковими як для чоловіка, так і для жінки [4, с.139]. Письменник доводить, що наслідки від повної неосвіченості людей можуть бути страшні. Так, злодії та зDIRники виганяють з власної хати Параску в оповіданні „Хата”, написавши зовсім протизаконний документ, який бідолашна навіть зрозуміти до пуття не змогла [3].

Б.Грінченко наводить приклади з історії, які свідчать про те, що навіть у далеких XVI-XVII століттях жінки мали більше прав на освіту, ніж у його час. Він захоплюється такими жінками, як високоосвічена волинська княгиня Ганна Корецька, яку хвилювали проблеми національної школи, Олена Горностаєва, Галина Гулевич, Ганна Райська, Раїна Ярмолинська. Тема героїчних вчинків розумних, освічених жінок дуже часто простежується в оповіданнях Б.Грінченка. З любов'ю і великим натхненням пише він про організаторку шкіл для селянських дітей Ганну Борзобогату-Красенську, яка повела озброєний загін гайдуків-артилеристів проти самого короля і завдала королівським військам поразки [2, с.35]. До таких належать і Олеся, юна дівчина, пройнята щирою любов'ю до Батьківщини та лютою ненавистю до ворогів, яка рятує рідне село ціною власного життя. Так само вчинить і Левантина з драми „Серед темної ночі” [4, с.6]. Навіть перебуваючи з самого дитинства у неволі, українські дівчата не забували свій рідний край. Так, Аміна з драми „Ясні зорі” випускає на волю своїх братів-українців, за що розплачується життям [4, с.340]. Тяжкий вибір зробила Оксана з твору „Серед бурі”, кохаючи козака та будучи донькою прихильника Польщі, вона, не зважаючи ні на що, викриває зрадників, але ж якою ціною [4, с.459]

У ряді драматичних творів письменника перед нами постає картина часів козацтва. Невтомний шукач, Б.Грінченко наводить факти освіченості жінок у ті часи. Наприклад, у драматичній п'єсі „Ясні зорі” згадується про дівчину, яку навчив читати батько [4, с. 345].

Дещо по-іншому перед нами постає постать Катерини з повісті „Сонячний промінь” [3, с.323]. Маючи гімназійну освіту та вважаючи себе розумною та освіченою, вихована в атмосфері зневаги до рідного краю, дівчина була раптом вражена красою та величністю рідної літератури та мови, немовби сонячне світло пролилося на неї ті знання, які вона здобувала для служіння народові, ставши народною вчителькою. З іншого



боку, гірко спостерігати за тим, як з власної неосвіченості дівчина вбиває коханого чоловіка, як це сталося у творі „Під тихими вербами”, де Гаїна, намагаючись вилікувати парубка, дає йому зілля замість ліків, наївно вважаючи їх єдиним порятунком.

На противагу Катерині у драмі „На громадській роботі” постає перед нами Ольга, освічена дружина палкого прихильника освіти для народу [4, с. 547]. Вона мріє тільки про міське життя та модні розваги, натомість не маючи ніякого бажання бути корисною власній країні. Зокрема, у цій драмі бачимо протиставлення образів Ольги та Харити, яка, не дивлячись на статеvu належність, цікавиться медициною, влаштовує дитячий садочок у власному домі, мріє здобути вищу освіту за кордоном. Грінченко майстерно показує на прикладі двох зовсім різних жіночих постатей, що потрібно не тільки освічувати, але й виховувати жінку. Так, Арсен змалку прививав найкращі людські почуття та прагнення своїй сестрі Хариті, натомість Ольга була цього позбавлена, що й призвело до трагедії.

Оповідання „Дзвоник” Б.Грінченка можна вважати свідченням обставин, що склалися у жіночих притулках кінця XIX століття. Нещасна дівчинка, героїня твору, потрапивши у такий заклад, на жаль, не знайшла підтримки та любові ані серед вчительок, ані серед інших вихованок. Вона стала посміховиськом для інших, але не через небажання вчитися, а через невміння та некомпетентність виховательок. Зовсім байдужі до сиріт, вони не мали жодного бажання якось заохочувати їх до навчання, не сприяли встановленню дружньої атмосфери в колективі, розвиткові індивідуальних здібностей кожної вихованки. Всі дівчата були для виховательок на одне лице, звичайно, про застосування індивідуального підходу не могло бути й мови. Б.Грінченко красномовно показує всі наслідки роботи таких горе-вчителів.

Слідом за К.Ушинським, Б. Грінченко наголошував, що проблема підготовки вчителів, як жінок так і чоловіків, була досить гострим та болючим питанням того часу. Цей факт надзвичайно сумний і говорить про те, як необхідно народним учителям багато працювати над собою, дбати про свій власний розвиток. Для пробудження свідомості серед жінок, які працювали у школах, він наводив приклади з історії про високоосвічених княгинь, які навіть у періоди війн та розрухи дбали про освіту свого народу.

Дещо в іншому ракурсі розкриває особистість вчителя-жінки, яка змушена завідувати дитячим притулком у жахливих умовах, С.Васильченко. Яку ж мужність потрібно було мати, щоб вирішувати такі питання, від яких тікали чоловіки. Завідуюча, маючи притулок на 30 дітей, насправді ж їх мала 90, один за одного менше. Кожен вихованець чи вихованка були для неї особистістю. „...От ти будеш професор, а ти – інженер, а ти і ти – будете

артистами...”, – казала вона своїм вихованцям [1, с.262]. Вона без надії, але все ж таки мріяла про кращу долю для дітей, і вони платили їй щирою любов’ю та повагою.

У творі „Приблуда” показані жахливі умови праці народних вчителів [1, с.260]. Так само й Б.Грінченко у повісті „Сонячний промінь” розкриває жадібність та мстивість членів громади, сільських старост, суддів. В освіченості простого народу не було сенсу, це було шкідливим, на думку влади, тому, звичайно, від вчителя, який прагнув донести це світло, намагалися позбутися будь-якими засобами. Наклепи, нестерпні умови праці, заслання, звільнення примушували відданих своїй справі людей відрікатися від мрії дати народові освіту.

А ось інший образ жінки-вчителя, який постає зі сторінок оповідання С.Васильченка „Божевиста Галя”, він оповитий ніжністю до дітей [1, с.67]. Молода вчителька Галя нічим не відрізняється від дітей, яких вчить, але ж у цьому її сила. Дітлахи аніскільки її не бояться, але натомість, щиро поважають. Вона – насамперед друг, щирий порадник, сонце в їхньому буденному житті. І, нарешті, улюблена вчителька – це шлях, який відкривається перед дитиною, щиро проймаючим бажанням вчитися та розвиватися як особистість, адже перший вчитель залишає невикорінний слід у дитячій душі.

Читаючи та аналізуючи твори цих та інших письменників XIX століття, ми ніби переносимося на сотню років назад. Перед нами яскраво постають особистості жінок, які змогли довести собі та суспільству, що призначені не лише для виконання обов’язків, нав’язаних їм. Та й виконання цих обов’язків потребує певних знань, широти кругозору, упевнені вони, не говорячи вже про те, що вони, жінки, здатні на більше. Жінки-вчителі, лікарі не тільки здатні вчити і лікувати, як це роблять чоловіки, але своєю ніжністю, жіночістю, лагідністю впливати на юні душі своїх вихованців. І у цьому їхня сила. Жінки це розуміли і прагнули до цього.

Головним же приводом для роздумів про жіночу освіту була ідея про освічену матір, яка б виховувала своїх дітей. Але ж і цього мізерного погляду на місце жінки в суспільстві вже було достатньо, щоб вибухнути та перетворитись на прагнення жінки до науки.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, проаналізувавши твори видатних українських письменників, можемо зробити висновок, що друга половина XIX – початок XX ст. характеризується значними змінами суспільної думки щодо проблем освіти та надання права жінці займатися педагогічною діяльністю.

*Література*

1. Васильченко С.В. Оповідання. Повісті. Драматичні твори / Упоряд. і приміт. Н.М.Шумило; Вступ. стаття Б.А.Деркача; Ред. тому Деркач Б.А. – К.: Наук. думка, 1991. – 600 с.: портр. – (Б-ка укр. літ. Дожовт. укр. літ.).
2. Веркалець М.М. Педагогічні ідеї Б.Д.Грінченка / Михайло Миколайович Веркалець. – К.: Т-во „Знання” УРСР, 1990. – 48 с. – (Сер.7 „Педагогічна”, № 7).
3. Грінченко Б.Д. Твори в 2-х т. – К.: Наук. думка, 1990. – (Б-ка укр. літ. Дожовт. укр. літ.). Т.1: Поетичні твори. Оповідання. Повісті. / Упоряд. В.В.Яременка; Приміт. А.Г.Погрібного, В.В.Яременка; Вступ. ст. і ред. тому А.Г.Погрібний. – 1990. – 640 с.
4. Грінченко Б.Д. Твори в 2-х т. – К.: Наук. думка, 1991. – (Б-ка укр. літ. Дожовт. укр. літ.). Т.2: Повісті. Драматичні твори / Упоряд. В.В.Яременка; Приміт. А.Г.Погрібного, В.В.Яременка; Ред. тому А.Г.Погрібний – 1991. – 608 с.

*С. Саяпіна*

*- кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету*

**УДК 372. 21. «19»**

**ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА В ПРАЦЯХ Є.ТИХЄВОЇ (20-30-І РР. ХХ СТ.)**

*Статтю репрезентовано як історико-педагогічне дослідження методичного внеску відомого вітчизняного педагога, діяча в галузі дошкільного виховання Єлизавети Іванівни Тихєвої. Наведено конкретні матеріали досліджень, до яких вдавалася педагог щодо розвитку мовлення малюків. Зокрема схарактеризовано педагогічну організацію середовища, ігри дітей, їхній сенсорний та мовленнєвий розвиток, іграшки.*

**Ключові слова:** *сенсорний розвиток, розвиток мовлення дітей, мовлення переддошкільника, дидактичний матеріал, педагогічна організація оточення.*

*С. Саяпина*

*- кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета.*

**ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В ТРУДАХ Е.ТИХЕЕВОЙ (20-30-е гг. ХХ в.)**

*Статья представлена как историко-педагогическое исследование методического вклада известного отечественного педагога, деятеля в области дошкольного воспитания Елизаветы Ивановны Тихеевой. Поданы конкретные материалы исследований, проведенных педагогом по развитию речи малышей. В частности охарактеризованы педагогическая организация среды, игры детей, их сенсорное и речевое развитие, игрушки.*

*Ключевые слова:* сенсорное развитие, развитие речи детей, речь преддошкольника, дидактический материал, педагогическая организация среды.

**S. Sayapina**

- Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Chair of Pedagogics, Slovjan'sk State Pedagogical University

**THE UPBRINGING OF THE EARLY-AGE CHILDREN AS A PEDAGOGICAL PROBLEM IN THE WORKS OF E. TIKHEEVA (20S-30S OF THE XXTH CENTURY)**

*The article is represented as a historical-pedagogical investigation of the contribution of the famous native educator, public figure in the field of pre-school education Elizaveta Ivanovna Tikheeva. The description of the pedagogical organization of the midst, children's plays, their toys, sensor and speech development of children is given. Concrete results of the investigation carried out by the scientist in the field of the kids' speech development are also shown.*

*Key words:* sensor development, speech development of children, pre-preschooler's speech, didactic material, pedagogical organization of the midst.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Розбудова Української незалежної держави висуває на перший план проблему формування власної концепції розвитку національної освіти, що передбачає визначення статусу та взаємовідносин усіх її рівнів і ланок. Гострота проблеми обумовлюється тим, що процеси реформування системи народної освіти в нашій країні не припинилися і досі.

У зв'язку з цим важливою проблемою сьогодення є переосмислення історичного досвіду і надбань минулих поколінь, об'єктивна і справедлива оцінка розвитку національної освітньо-виховної системи у різні історичні та соціально-економічні епохи, постановка проблем, які в умовах тоталітарної системи замовчувались і належно не досліджувались. З урахуванням накопиченого досвіду освітанства в державі слід зазначити, що останнім часом помітно посилилась увага до проблематики відродження та становлення дошкільного виховання в Україні, серед яких особливе місце належить періоду 1919-1933 років.

**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.** Історіографічний аналіз проблеми дає підстави стверджувати, що вивчення історико-педагогічних аспектів становлення й розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки представлені в дослідженнях Л.Артемової, А.Богущ, З.Борисової, О.Джус, М.Догевої, З.Нагачевської,

Л.Парамонової, Т.Пантюк, Є.Протасової, С.Попиченко, Т.Садової, У.Улюкаєвої, Н.Шкляєвої та ін.

Період 20-30-х рр. ХХ ст. представлено працями фундаторів дошкільної педагогіки: А.Гендрихівської, О.Дорошенко, С.Русової, І.Соколянського. Ці праці, за відсутністю офіційних навчальних методик та рекомендацій, стали основним методико-теоретичним забезпеченням розвитку і діяльності системи дошкільного виховання. Характерною особливістю цього періоду є перевага науково-публіцистичної літератури над суто науковими дослідженнями. Це пояснюється тим, що система радянської народної освіти переживала період становлення, накопичення відповідного досвіду для його подальшого аналізу та систематизації, що було зроблено у наступні періоди. Серед цієї літератури слід відзначити праці видатного педагога Є.Тихеєвої.

**Формування цілей статті (постановка завдання).** Мета статті полягає у висвітленні педагогічних поглядів і конкретних матеріалів досліджень Є.Тихеєвої щодо системи виховання дітей раннього віку у 20-30-ті рр. ХХ ст.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** У педагогічній розробці питань виховання дітей перших років життя гідне місце посіла Єлизавета Іванівна Тихеєва. Педагог успішно поєднувала викладацьку діяльність із цілеспрямованою дослідною роботою, розробляючи актуальні для тих років (вони, проте, не втратили свого значення й наразі) питання виховання дітей ясельного й дошкільного віку.

Є.Тихеєва опікувалася багатьма важливими проблемами, серед яких: сенсорне виховання, мовлення переддошкільника й шляхи його розвитку, дидактичний матеріал, ігри та заняття малюків. Вона вважала за необхідне від народження надавати дитині можливості для безперешкодного розвитку всіх успадкованих і закладених у ній сил та здібностей і для вправління відповідних рефлексів. І хоча Є.Тихеєва остаточно не відійшла від теоретичних положень про мимовільний розвиток особистості, що обґрунтувала ще раніше, будучи педагогом-практиком, який активно спрямовує розвиток дітей, вона водночас відступала від них під час вирішення конкретних питань методики виховання.

Дослідниця наголошувала, що в перші роки роботи з маленькими дітьми гостро відчувається необхідність вивчення малознайомих малюків у віковому плані й одночасного планування організації їхнього життя та середовища. Вирішення цих завдань вона розглядала в нерозривній єдності, зважаючи на те, що поведінка дітей обумовлюється різними чинниками: почасти вони полягають у самій дитині, почасти – у навколишньому середовищі (матеріальному й соціальному). Оскільки

поведінка дітей визначається взаємовідношенням організму й середовища, постає завдання його регулювання, а відтак педагог повинен опанувати мистецтво організації середовища та витягувати із цього багатого джерела освітній матеріал.

Для Є.Тихеевої перебувало поза сумнівом, що методика має ґрунтуватися на вивченні дитини в сукупності всіх її сил і здібностей та в нерозривному зв'язку із чинниками матеріального й соціального середовищ, що впливають на її поведінку. Вона неодноразово підкреслювала, що дослідження дитини вимагає серйозної підготовки педагогів і що для практики доступнішим є метод педагогічного спостереження.

Колектив педагогів під керівництвом Є.Тихеевої провадив облік рухового, сенсорного й мовленнєвого розвитку, розширення кола уявлень дітей, ігрових та трудових процесів. Формами його були щоденні записи настрою дітей, їхніх ігор і занять, щомісячний облік розвитку дитини від 6 місяців до 2 років і по третинах року – від 2 до 3,5 років. Під час обстеження кола уявлень дітей дослідники брали за підвалину три стадії сенсорно-лінгвістичного розвитку дитини: розрізнення, впізнання за словом і назву. Є.Тихеева вважала цей шлях єдиною можливістю в умовах їхньої роботи.

У дитячих установах педіатричного медичного інституту в 1929 – 1932 рр. було обстежено сто дітей трьох років перед переводом їх із ясел до дитячих осередків, із будинку малят – до дитячих будинків. Двічі на рік матеріал педагогічних спостережень підсумовувався у вигляді короткої характеристики моторного, сенсорного, мовленнєвого та соціального розвитку. Висновки, як завважувала Є.Тихеева, становили великий практичний інтерес.

Разом із вивченням дітей Є.Тихеева багато уваги приділяла педагогічній організації середовища, надаючи йому великого виховного значення, адже воно сприяє розширенню й поглибленню кола уявлень дітей. Зокрема дослідниця рекомендувала ретельно продумувати поведінку дітей у навколишньому середовищі з урахуванням їхніх можливостей. Приміщення, розташування й устаткування кімнат, найближче оточення дитячої установи мали відповідати потребам та інтересам дітей. Особливо вона виокремлювала позитивний вплив природи: «Ми широко вводимо об'єкти природи на користь естетичного виховання, а також як дидактичний матеріал» (рослини, вітки, квіти, плоди, овочі).

Є.Тихеева – переконана прихильниця методично продуманого матеріалу, що сприяв вирішенню намічених дидактичних завдань. Педагогічне значення його вона вбачала в полегшенні природного зростання особистості та її пристосування до середовища. Такий матеріал,

«...впливаючи на органи зовнішнього чуття й руху, сприяючи природному розвитку їхніх функцій, привертає увагу дітей до стимулів, передбачених планом педагогічної роботи. Він організовує, коригує, тлумачить та розширює досвід, підвищує самостійність дітей, збагачує запас уявлень і знань, розвиває мовлення», – писала Є.Тихеева [1].

Дидактичний матеріал Є.Тихеевої розподіляється на природний (об'єкти живої природи й предмети матеріальної культури) та штучний (посібники з дерева, картону, іграшки, картини). Дослідниця слушно підкреслювала, що він не може обмежуватися певними предметами, не може мати раз і назавжди встановлених форм, позаяк різноманітність умов роботи й дитячих індивідуальностей є нескінченною. Матеріал вимагає поступового поповнення й видозміни. Принцип парності, на якому ґрунтується дидактичний матеріал Є.Тихеевої, дозволяє порівнювати предмети за подібністю й відмінністю, викликає роботу думки, розвиває мовлення.

Є.Тихеева виокремлювала ще одну передумову правильної виховної роботи з маленькими дітьми – вивчення питань раннього виховання в історії педагогіки – і підкреслювала, що справжнього педагога має цікавити передусім прогресивне та передове в історії своєї науки. Дослідниця зупинялася на конкретних висловах педагогів минулого з питань раннього дитинства й виховання, не аналізуючи їх. «Педагоги переконуються, – завважувала вона, – що з основних питань виховання видатні люди різних епох, національностей, соціальних умов проявляють дивовижну одностайність і цим указують основу, на якій ми повинні будувати виховну роботу» [6].

У працях Є.Тихеевої розкривається її розуміння підвалин роботи з дітьми раннього віку. Однією з головних проблем вона вказувала сенсорне виховання, значення якого вбачала в тому, що «духовний розвиток дитини починається зі сприйняття вражень, які поступають із навколишнього матеріального середовища за допомогою органів зовнішнього чуття» [5]. У зв'язку із цим відсутність чи бідність матеріальних подразників, що впливають в ранньому дитинстві на органи зовнішнього чуття, шкодить розвитку мозкових центрів і призводить до затримки формування їхнього інтелекту.

Питання своєрідності й можливостей сенсорного розвитку дітей у ранньому дитинстві висвітлено в доробку Є.Тихеевої 1927 – 1937 рр. Діти трьох років безпомилково розрізняли всі кольори й відтінки, вибирали їх за назвою та знали основні кольори. Згодом малята відокремлювали синій від бузкового, жовтий від жовтогарячого, і дослідниця радила показувати їм ці кольори пізніше. У почасти сумній обстановці, що оточувала дітей, вона прагнула подати яскраві кольори, що викликали радісні емоції.

Цікаво, що форму в дослідах Є.Тихеевої діти починали розрізняти раніше за колір, задля чого геометричні тіла давалися у вільне користування від 7 – 9 місяців. Малюки розглядали форми, обмацували, хапали, кидали – і до 1,5 – 2 років уже вміли їх відрізняти й розпізнавати за назвами. Вільно користуючись великими та маленькими кулями, вони сприймали їх різними аналізаторами. На думку Є.Тихеевої, у мовленні переддошкільника можуть використовуватися лише два терміни: «великий» і «маленький», – хоча вихователька називала їм і інші якості предметів: «товстий», «тонкий» тощо.

Просторові співвідношення діти осягали поступово й тривало: до 3 – 3,5 років засвоювали лише поняття «на», «в», «під». Є.Тихеева відзначала, що дитина трьох років щодня ставить черевики під ліжку й уміє назвати цю дію, а виконати завдання покласти предмет під книгу – не може й засвоює це пізніше. Наочно та дієво переддошкільник навчається розрізняти й визначати за словом поняття «посередині», «попереду», «позаду», «навколо».

В іграх на життєвому матеріалі більшість дітей до 3 років розрізняли вагу двох предметів зі значною різницею й пов'язували своє сприйняття зі словами «важкий», «легкий», причому раніше вони запам'ятовували й уживали слово «важкий».

Сприйняття переддошкільниками числа Є.Тихеева визначала як сенсорне, передбачаючи засвоєння числових відносин через зір, слух і дотик. Об'єм і послідовність сенсорних сприйнять, що їх указувала дослідниця, вимагають сучасної перевірки й порівняння з результатами останніх досліджень у цій галузі. Їх урахування, вважаємо, стане в нагоді під час створення програми дитячих установ.

Є.Тихеева рекомендувала проводити дидактичні ігри жваво, весело, невимушено, розвиваючи ініціативу й самостійність самих дітей. На її думку, якщо шестимісячним малюкам варто давати предмети у вільне користування на 10 – 15 хвилин, і дитина хапає їх, повзе за ними, стукає, кидає, то у віці 1,5 – 2 роки можливі 5 – 10-хвилинні ігри з двома-трьома дітьми, а з трирічними – корисні 15 – 20-хвилинні індивідуальні та колективні ігри. Характерним для дитячих ігор науковець вважала зв'язок їх із показом та обмацуванням предметів.

Дослідниця запропонувала цілу серію дидактичних ігор із сенсорного виховання. Їх ускладнення й варіанти пов'язано з урахуванням умінь дітей розпізнавати предмети, визначати їх за словом і називати. Типовими іграми для малюків у дослідах Є.Тихеевої були: «Кольорові фони» (діти добирали дрібні предмети відповідного фону кольору), «Катання кольорових кульок», «Кольорова мозаїка», «Кольорові ворота», «Трамваї» з різного кольору ліхтариками, «Що це таке?», «Знайди в



коробці», «Що важче» чи «Знайди таку ж», «Відгадайте», «Хованки», «Голосно-тихо», «Відгадайте, що я роблю» і т.ін. Значна кількість цих дидактичних ігор актуальна й наразі.

Великого значення в ранньому вихованні Є.Тихеева надавала тому, що дитина вже в перші роки життя розвивається як істота соціальна. Справедливим є її твердження про те, що потреба в живому спілкуванні з людиною виявляється дуже рано, і дитині потрібне суспільство дорослих задля не лише фізичного, але й інтелектуального розвитку. Вирішення питання соціального виховання маленьких дітей вона визначала залежним від трьох чинників: кількості дітей у колективі (не більше як 10 – 15 осіб); обстановки, у якій діти живуть; чисельності й кваліфікації педагогів.

Сенсорний і соціальний розвиток дітей Є.Тихеева розглядала в нерозривній єдності зі становленням мовлення, зокрема вирішального значення в цьому плані надавала переддошкільним рокам життя. Граючи, нормальна дитина прагне ознайомитися з навколишнім середовищем, пристосуватися до нього й осмислити за допомогою мовлення. Потреба говорити та сприймати мовлення в дитини безмежна: «Вона неначе розуміє, що мова – головний чинник її духовного розвитку, що мова більш ніж що-небудь допоможе їй осмислити сприйняття, які поступають до її внутрішнього світу з навколишнього середовища, їх систематизувати, у них розібратися» [5].

У зв'язку із цим дослідниця вважала дуже важливим передбачити всі умови, необхідні для розвитку мовлення дітей, організувати обстановку, яка спонукала б їх говорити й розвивала б соціально. Вона прагнула надати дітям можливість чути досконале за формою та змістом мовлення дорослих і створити умови для їхнього активного мовлення. Задля цього Є.Тихеева розкривала особливості його розвитку в малюків. Так, дитина народжується з готовим апаратом мовлення, але вона не говорить не лише через недорозвинення мозкового центру, але й тому, що не має навичок користування цим апаратом, їй незнайома форма мовлення, яка повинна мати зміст, а його ще немає. Крім того, у новонароджених відсутні й соціальні зв'язки з навколишніми, а мовлення є знаряддям соціального спілкування між людьми.

Дослідниця описувала підготовчий період опанування мовлення: крик, гуління й лепет – та відзначала, що перші прояви його в немовляти мають емоційно-вольовий характер (вираз негативних і позитивних емоцій, віддзеркалення внутрішніх сил і станів). Є.Тихеева підкреслювала також роль моторних механізмів у перших проявах мовлення дитини – вона жестикулює, використовує міміку. На розвиток мовлення дитини впливають і соціальні, душевні зв'язки, що встановлюються з навколишніми. Форми ж мовлення дитина черпає з навколишнього

мовленнєвого середовища завдяки органу слуху й здатності до наслідування.

Є.Тихеева підкреслювала, що турбота про орган слуху, керівництво слуховою спостережливістю дитини має перебувати в центрі уваги педагога. «Спів птахів, голоси тварин, звуки музичних інструментів викликають радісне збудження й стимулюють до мовленнєвих реакцій. Однак головна розвивальна роль належить людському голосу, – писала науковець, – і передусім голосу матері» [1]. Педагог мала на увазі ігри голосом, повторення видаваних дитиною звуків, зразки для наслідування складніших звукосполук, рухів, міміки. Немовля стежить за рухом губ і сприймає мовлення не лише на слух, але й на зір, наслідує, гулить, лепече, прислухаючись до звуків свого голосу, наслідує і їх, вправляючи голосовий апарат.

Отже, не можна недооцінювати підготовчого періоду для розвитку мовлення дітей, адже це час найбільш інтенсивного формування відповідного органа й навичок користування ним. Негативний вплив при цьому справляють відсутність заохочення мовленнєвої активності та шум – на гамір і галас дитина реагує криком. Водночас Є.Тихеева відзначала, що лепет – ще не мовлення, а звукові поєднання – не слова. Мовлення починається відтоді, відколи звуки дитини наповнюються змістом і допомагають соціальному спілкуванню.

Разом із тим Є.Тихеева підкреслювала, що інтереси розвитку мовлення маленької дитини вимагають індивідуальної уваги: з кожною слід говорити окремо, у бесіді виходити з її особистих сприйнять, запитів і інтересів. Стверджуючи, що мовлення розвивається наочно-дієвим шляхом у конкретній діяльності дітей, Є.Тихеева пов'язувала методичні прийоми розвитку мовлення з організацією дитячих ігор, з розширенням їхніх соціальних зв'язків. Насамперед вона мала на увазі ігри дітей з іграшками, ознайомлення через ігри з предметами найближчого оточення і особливо – ігри-заняття за картинами, їхнє значення.

Є.Тихеева пропонувала різноманітні види ігор-занять з іграшками та за картинами, які включали: розгляд, пов'язаний із назвою предметів (1,5 р.), їх описом (2 р.), порівнянням, відгадуванням загадок (від 3 років); розповіді вихователя (від 2 років); знаходження дітьми іграшок і картин за розповіддю (від 2,5 років) та за віршем; доручення; відшукування іграшок і картин за описом (від 2 років); класифікація предметів за картиною та іграшками (від 3 років); добір іграшок до предметів за картиною і картин до іграшок (від 2,5 – 3 років).

Мета таких занять – збагачення словника пасивних слів, вправлення в їх розумінні за активного мовлення самих дітей. Серед ігор з метою

розвитку мовлення дітей 2,5 – 3 років дослідниця рекомендувала відшукування іграшок і картинок та висловлювання малюків за ними.

Методика розвитку мовлення, яку Є.Тихеева розробляла багато років, поповнювалася новими цінними положеннями, зокрема дослідниця розкрила своєрідність розвитку мовлення дітей від одного року до трьох, особливості прийомів і методів роботи. Багато із цих прийомів і засобів, ігор і занять дотепер становлять цінність.

У працях Є.Тихеевої велике місце відводилося дидактичним іграм-заняттям. Вона надавала величезного значення виявленню вражень і сприйняття, отриманих дітьми з навколишнього середовища, після внутрішньої переробки їх у різноманітних формах діяльності. Основною формою діяльності маленьких дітей педагог називала гру.

Є.Тихеева висвітлювала також своєрідність розвитку ігор у перші роки життя дитини: вони мають характер вправляння функцій. Розвиток їх педагог вбачала в переході від перших ігор своїм тілом (рухи рук і ніг на 3-му місяці життя) і вправ голосових органів (гуління, лепет), що розвивають рухові навички дитини, до ігор сторонніми предметами наприкінці третього місяця (штовхати, хапати предмети, підвішені в манежі). На 5 – 6-му місяцях діти переходять до цілеспрямованого хапання предметів і утримання їх в руці, на восьмому – до стукоту предметами, близько дев'яти місяців – до прагнення кидати їх.

Є.Тихеева особливо зупинялася на значенні розбірних іграшок, мозаїки, крупного будівельного матеріалу тощо. За змістом іграшки малюки мають уявляти предмети обстановки, тварин і птахів, фрукти і овочі, транспорт, знаряддя праці та ін. Іграшка спеціально дидактичного призначення для організованих ігор повинна відбивати предмети навколишнього життя в різноманітні фарб, форм і розмірів. Важливим положенням раннього виховання педагог вважала й те, що гра є першим етапом трудового виховання, а звідси – її увага до гри-праці, суспільно корисної праці дітей і спостереження праці дорослих, інших малюків.

**Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** У тривалій педагогічній діяльності Є.Тихеева прямувала від школи до дитячого садка, а від нього – до ясел і будинків маляток. Керуючись загальними принципами виховання, вона розглядала раннє виховання як перший ступінь формування особистості людини.

Значним і цінним є внесок Є.Тихеевої до методики раннього виховання, особливо в галузі сенсорного виховання й розвитку мовлення дітей. З огляду на це вивчення її педагогічної спадщини має неабияке значення для подальшого розвитку педагогіки раннього дитинства, зокрема для створення програми виховання дітей у дошкільних установах.

Дещо менше дослідниця висвітлювала проблему соціального виховання, як у ті роки називали етичне виховання дітей. Щоправда, розробляючи методику дитячих ігор і занять, вона пов'язувала їх із розвитком громадськості й колективізму, дисциплінованості й організованої поведінки, вольової активності й відповідальності, але не подавала методики етичного виховання дітей.

Наразі в галузі раннього виховання вирішуються нові завдання і їх реалізація позначає новий етап у розробці всіх основних проблем дошкільної педагогіки, особливо питань етичного виховання та його своєрідності в ранні роки формування особистості.

### *Література*

1. Бондар О.В. Історіографія становлення та розвитку системи дошкільного виховання в 20-і роки ХХ ст. //Зб. наук. праць ХДПУ ім. Г.С.Сковороди. Серія «Історія та географія» - Вип. 14-15. – Харків, 2003. – С. 125-131
2. Соколянський І. Дещо з основних питань радянської педагогіки //Радянська освіта. – 1928. - №12. – С. 1-12.
3. Тихеева Е.И. Роль игры в развитии преддошкольника. Журнал «Игрушка». № 6, 1938.
4. Тихеева Е.И. Стишки наших детей (2-4лет). Издание института ОММ. – 1934.
5. Тихеева Е.И. Основы педагогической работы в детских учреждениях ЛИОММ. Доклад в совете института в 1927.
6. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: Навч. посібник. /Від упорядників, вступні нариси та упорядкув. З.Н.Борисової, В.У.Кузьменко; За заг. ред. З.Н.Борисової. – К.: Вища шк., 2004. – С. 375-390.

### *О. Сипченко*

*– кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки  
Слов'янського державного педагогічного університету*

### *В. Ірза*

*– студентка 3 курсу фізико-математичного факультету Слов'янського  
державного педагогічного університету*

**УДК 37 «19»**

## **ДО ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОГО НОВАТОРСТВА РАДЯНСЬКОЇ ДОБИ**

*У статті розкрито передумови розвитку педагогічного новаторства за радянських часів. Автором проаналізовано провідні ідеї педагогів-новаторів та досліджено їхню реалізацію в практиці загальноосвітньої школи. Доведено велику значущість педагогічного новаторства радянської доби в діяльності сучасного навчально-виховного процесу ЗОШ України.*

**Ключові слова:** педагогічне новаторство, педагогічний досвід, гуманістична педагогіка, освітні технології, гуманно-особистісна технологія, педагогіка співробітництва, випереджальне навчання, опорні сигнали.

**О. Сыпченко**

– кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

**В. Ирза**

– студентка 3 курса физико-математического факультета Славянского государственного педагогического университета

### **КПРОБЛЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НОВАТОРСТВА В СОВЕТСКОЕ ВРЕМЯ**

*В статье раскрыты предпосылки развития педагогического новаторства во времена советской власти. Автором проанализированы ведущие идеи педагогов-новаторов и исследована их реализация в практике общеобразовательной школы. Доказана большая значимость педагогического новаторства в советское время в деятельности современного учебно-воспитательного процесса ООШ Украины.*

**Ключевые слова:** педагогическое новаторство, педагогический опыт, гуманистическая педагогика, образовательные технологии, гуманно личностная технология, педагогика сотрудничества, опережающее обучение, опорные сигналы.

**O. Sypchenko**

– Candidate of Pedagogical Science, Assistant Professor of Slavyansk State Pedagogical University

**V. Irza**

– a student is 3 courses of fiziko-mathematical faculty of Slavyansk State Pedagogical University

### **TOPROBLEM OF PEDAGOGICAL INNOVATION SOVIET DAYS**

*In the article pre-conditions of development of pedagogical innovation are exposed in the days of soviet power. An author is analyse the leading ideas of teachers-innovators and their realization is investigational in practice of general school. Meaningfulness of pedagogical innovation is well-proven in soviet time in activity of a modern educational process of general school of Ukraine.*

**Keywords:** pedagogical innovation, pedagogical experience, humanism pedagogics, educational technologies, humanely personality technology, pedagogics of collaboration, passing ahead teaching, supporting signals.

**Постановка проблеми.** Сучасні процеси реформування освіти в Україні зумовлюють пошук шляхів його розвитку на гуманістичних

засадах. Одним із проявів такого трансформування є звернення до історії педагогічної думки, зокрема до передового досвіду вчителів-новаторів радянської доби. Саме педагогічний досвід даного періоду створив умови для вдосконалення освітнього простору нашого часу.

Відомий учений К. Баханов зазначав, що починаючи з 30-х рр. і до кінця 80-х рр. ХХ ст., радянська історична дидактика розвивалась ізольовано від передових країн світу, ґрунтуючись на більшовицько-інтерпретованому формаційному підході та партійно-класових позиціях. У ці роки здійснювалися спроби модифікувати методику навчання за допомогою втілення передового педагогічного досвіду та нових педагогічних ідей у широку практику [2, с. 73].

Дану ситуацію можна порівняти з періодом економічного підйому, який настає після кризи і депресії. Початком «педагогічного підйому» стали 50-ті рр. минулого століття. Економічні умови, що склалися після 1953 р. сприяли широкомасштабному новаторському пошукові шляхів реалізації ідей гуманістичної педагогіки.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** У кінці 90-х років ХХ ст. у педагогічній науці, освіті та практиці підвищився інтерес до освітніх технологій, основи яких були закладені ще у 20-60-х роках ХХ ст. Проблему передового педагогічного досвіду ґрунтовно досліджено у працях Л. Даниленка, І. Дичківської, О. Когут, Н. Островерхової, О. Падалки, А. Підласого та І. Підласого, О. Пехоти, Г. Сазоненка, Г. Селевка, С. Сисоєвої, Н. Щуркової та ін. Багато уваги вчені приділили визначенню змісту сутності понять «педагогічна технологія», «освітня технологія», «педагогічна інноватика», «інноваційні педагогічні технології» з позицій гуманізації освітніх систем, особистісно-орієнтованого навчання та виховання, метою яких є гармонійний розвиток особистості дитини і дорослого.

Концептуальні положення проблеми навчальних технологій в освітньому процесі розглянуто в працях В. Краєвського, В. Кричевського, М. Кларина, О. Коротаєвої, С. Мухіної, Н. Ничкало, В. Паламарчук, О. Пометун, О. Сухомлинської, А. Хуторського, Н. Юсуфбекової та ін.

**Постановка завдання.** Метою даної статті є визначення та обґрунтування освітніх технологій педагогів-новаторів радянської доби.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Характерним для 60-70-х рр. ХХ ст. був інтенсивний розвиток педагогічної науки, який сприяв упровадженню в практику шкіл ідей гуманістичної педагогіки. На початку 60-х років на сторінках періодичних видань зросла критика традиційних форм і методів навчання, що суперечили тенденціям науково-технічного процесу. Почали створюватися проблемні педагогічні лабораторії, розпочалися фундаментальні експериментальні дослідження, спрямовані на

розробку нової системи «розвивального навчання», відкривалися школи гуманістичного напрямку, створювалися експериментальні педагогічні системи, які відображали ідеї гуманістичної педагогіки. До цього звернулися творчо працюючі вчителі-практики, які в наступні два десятиліття виокремились у групу педагогів-новаторів.

Новатор – це людина, яка вносить і здійснює нові прогресивні ідеї, принципи, способи в якусь галузь діяльності. Ідентифікація вчителя-новатора як творця-перетворювача педагогічної реальності лежить в основі сутнісних оцінок його особистості й діяльності [8, с. 57].

Новаторство як суспільна цінність є дослідницько-творчим видом педагогічної діяльності вищого рівня. Справжнє новаторство народжується в інноваційному досвіді вчителя, на основі тісного зв'язку з наукою, воно є синтезом його кращих проявів і вершиною педагогічної творчості. Новаторська діяльність акумулює в собі різноманітні тенденції, що вже існують у практиці, інтегруючи їх у межах особистого досвіду.

До представників педагогічного новаторства в Україні та Росії радянської доби належать автори інноваційних ідей, що розвивалися в контексті теорії та методики навчання й виховання середньої освіти: Ш. Амонашвілі, М. Андріївський, І. Волков, О. Захаренко, Є. Ільїн, С. Лисенкова, В. Павелко, Т. Сірик, В. Сухомлинський, І. Ткаченко, В. Шаталов та ін. Вони практично довели, що за певних обставин значно підвищується ефективність різних ланок педагогічного процесу. Однак їхня діяльність неоднозначно оцінювалась з боку науковців і працівників системи народної освіти. Отже, виходячи з цього, розглянемо педагогічні ідеї провідних учителів-новаторів досліджуваного періоду.

Великого значення в досліджуваній період отримала система виховання та навчання педагога-новатора Ш. Амонашвілі. Виходячи з традицій гуманістичної педагогіки і психології, він здійснив одну з найбільш удалих і ефективних спроб створення нової школи. Саме у «Школі життя» ученим було застосовано гуманно-особистісний підхід та реалізовано його на практиці.

Головною метою гуманної педагогіки Ш. Амонашвілі є виховання Благородної Людини, Благородної Особистості, Благородного Громадянина. Найголовніший ідеал виховання є самовиховання, розвиток особистісних якостей дитини, її пізнавальних сил. Учений зазначав, що «педагогіка сприймає дитину такою, якою вона є, погоджується з її природою. Вона бачить у дитині її безмежність, усвідомлює її космічність і веде, готує її до служіння людству упродовж усього життя» [1]. Педагог запропонував таку організацію дитячого життя, яка допомагала дорослому спрямувати енергію дитини на продуктивні заняття.

Саме в цей період Ш. Амонашвілі розробив концепцію, яка отримала назву «педагогіка співробітництва». На думку вченого, «педагогіка співробітництва» – теорія, використання якої стимулює саморозвиток особистості, допомагає усвідомлювати індивідуальні задатки дитини, нахили і здібності, розвивати їх.

Педагогічна технологія Ш. Амонашвілі базувалася на розумінні того, що дитина – цілісна особистість. Саме тому потрібно, щоб педагогічний процес захоплював її повністю, з усіма життєвими прагненнями й потребами. Навчання має стати для особистості сенсом життя, реалізуючи її внутрішню готовність до розвитку, самостійності й морального становлення. Особистісно-гуманний підхід у тому й полягає, щоб необхідний для засвоєння в певний період педагогічного процесу зміст навчання зробити особистісно значущим для дитини. Педагог пояснював, що учень має усвідомлювати навчальну задачу як вільно обрану ним і приймати її на основі власного бажання [7, с. 39].

Отже, створена Ш. Амонашвілі педагогіка співробітництва, гуманно-особистісна технологія орієнтувалась на гуманізацію та демократизацію педагогічних відносин. Це педагогічні технології з процесуальною орієнтацією, пріоритетом особистісних відносин, індивідуальним підходом, демократичним управлінням та яскравою гуманістичною спрямованістю змісту.

Серед плеяди відомих педагогів-новаторів одне з провідних місць належить вітчизняному вченому І. Волкову. Розроблена ним педагогічна технологія полягає в колективній співтворчості учителя та учнів як умова успішного навчання дитини та засіб її творчого розвитку.

Реалізація новаторського досвіду І. Волкова відбувалась у створеній ученим «Школі творчості», зміст якої полягав у здійсненні: комп'ютерного підходу до навчання (дітям пропонувались алгоритми вирішення конкретних завдань, до них додавалися інформаційне і виконавське забезпечення); навчання за двома рівнозначними напрямками: 1) єдина базова програма; 2) творча діяльність; блоково-паралельної структури навчального матеріалу; виявлення, обліку і розвитку індивідуальних творчих здібностей (творчі книжки і щоденники); початкового періоду формування талановитості в рамках масової школи; включення найважливіших для даної сфери методів науки і узагальнених способів вирішення проблем [9, с. 213].

За ініціативою І. Волкова в школі для кожного учня було заведено розроблену ним «Творчу книжку учня» – зошит, у якому вели облік і оцінювали будь-яку творчу роботу учня, участь у предметних олімпіадах, проведення занять з молодшими учнями, спортивні досягнення та інше [5, с. 588]. Створений ученим кабінет творчості, де учні мали можливість



працювати в різних видах технічної і художньої діяльності, дозволяв випробовувати їхні творчі можливості. Відбувалося духовне становлення особистості школяра, розвивалися пізнавальні, трудові, винахідницькі здібності і, як наслідок – достовірно визначалася професійна спрямованість учня [3, с. 26].

Відомим ученим було визначено вихідні принципи організації уроків творчості, мета яких – загальний розвиток та формування якостей творчої особистості школярів, а саме: знання – фундамент творчості; прискіпливий відбір навчального матеріалу; багаторазовість повторення по-різному організованого навчального матеріалу; різнобічний розвиток учня; формування стійкого інтересу до навчання; навчання грамотного виконання робіт під керівництвом дорослого; постійний контроль учителя за роботою учня; індивідуальний підхід [10, с. 245-246].

За І. Волковим, ефективний шлях розвитку індивідуальних здібностей дітей проходить крізь самостійну діяльність учнів під керівництвом учителя. Учений зауважував, що для розвитку творчих можливостей учнів необхідно розбудити в кожній дитині творця, навчити працювати самостійно, допомогти зрозуміти і знайти себе, зробити перші кроки до творчості.

Серед представників педагогічного новаторства радянського періоду значне місце належить Є. Ільїну. Суть досвіду вченого – «навчальне виховання», метою якого є моральне формування особистості засобами літератури. Основний метод – морально-публіцистична інтерпретація тексту, зближення літератури з життям учня. Метод реалізується за допомогою прийомів: аналізу яскравої конструктивної деталі, складного морального питання, етичного монологу, мікродиспуту тощо. Новизна досвіду – у сукупності прийомів, які розвивають самосвідомість, аналітичні художні здібності учня [5, с. 587].

У педагогічній системі Є. Ільїна реалізовувались такі принципи: 1) викладання літератури – це художньо-педагогічний процес. Учитель повинен урахувати специфіку літератури як виду мистецтва. 2) на уроці необхідно створити своєрідну ситуацію естетичної комунікації, треба викликати естетичне співчуття в учнів змістом твору або розповіддю вчителя.

У навчально-виховний процес Є. Ільїн запровадив такі методи та прийоми організації пізнавальної активності учнів, як «проблемні питання», коментарі до ілюстрацій, рольові ігри, складання плану, сюжету, дискусії тощо. Слід зазначити, що головною ідеєю педагогічної системи вченого було цілеспрямоване моральне та емоційне виховання кожного школяра, у процесі якого здійснювалося необхідне навчання.

Діяльність наступного педагога-новатора пов'язана із розробкою педагогічної технології на основі ефективності організації і управління процесом навчання. С. Лисенкова розробила технологію випереджального навчання з використанням опорних схем і конспектів. Концептуальні положення її технології полягали в наступному: особистісний підхід у педагогіці співробітництва; створення ситуації успіху – головна умова розвитку дітей у навчанні; комфортність у класі: доброзичливість, взаємодопомога; передбачення помилок, а не робота над ними; послідовність, системність змісту навчального матеріалу; диференціація, доступність завдань для кожного; до повної самостійності – поступово; через учня, який знає, навчати учня, який не знає [6, с. 236].

Видатна вчителька довела наступне положення: щоб зменшити об'єктивну складність деяких питань програми, треба випереджати їхнє введення в навчальний процес. Складну тему С. Лисенкова починала вивчати з учнями не в заданий програмою час, а набагато раніше. Цей процес отримав назву «перспективна підготовка», тобто початок попутного проходження складної теми, наближеної до матеріалу, що вивчається в даний момент.

Важливим елементом педагогічної системи С. Лисенкової було коментоване управління процесом навчання. На думку вченої, справжній урок – це урок, на якому на все вистачає часу. Цей метод дозволяв зробити навчання більш свідомим для учнів, а для вчителя – оптимально контролювати рівень знань, умінь і навичок учнів з метою коригування наступних педагогічних дій і прогнозування успіхів учнів. Виховання успіхом – провідний принцип педагогічної системи видатної вченої. Успіх у навчанні неможливий без розуміння та співпраці вчителів і учнів, батьків і дітей, учителів і батьків.

Отже, система методичних прийомів запропонованих С. Лисенковою, узгоджується з положеннями теорії навчання. Новизна методичної системи вченої вбачається, перш за все, у наборі чітко алгоритмізованих дидактичних знаків, схем, таблиць, карток, які виконують опорну функцію в організації навчання і в управлінні мисленням учнів. Успіх опорних сигналів як методичних прийомів обумовлений тим, що вони виражали всі аспекти складної категорії способів навчання: логіко-гностичний, джерельний, психологічний, управлінський.

Особливе місце у плеяді педагогів-новаторів радянських часів належить відомому українському вченому В. Шаталову. На підставі експериментальної роботи в 1956 р. він розробив педагогічну технологію інтенсифікації та активізації діяльності учнів, розкривши великі, ще не вичерпані резерви традиційної класно-урочної системи навчання.

У своїй методичній системі В. Шаталов запропонував наступні принципи: навчання на високому рівні складності; безконфліктність; швидкий рух уперед; відкриті перспективи; занадто багаторазове повторення; провідна роль теоретичних знань; гласність [4, с. 241-242].

Відкриттям В. Шаталова в педагогіці стали опорні сигнали. Це короткий конспект до кожного уроку із символами, знаками, ключовими словами, цифрами, що дає змогу вивчати тему цілісно, із значним випередженням.

Система В. Шаталова охоплює ряд елементів, а саме: організація багаторазового повторення, інспекція знань, система оцінювання знань, методика розв'язання задач, спортивна робота з дітьми, опорні конспекти.

У навчально-виховному процесі педагог-новатор активно використовував: «десантний метод» (вправа, доручення, бесіда); «метод ланцюжка» (вправа, доручення, бесіда, змагання); «релейні контрольні роботи» (вправи); «робота за аркушами взаємоконтролю» (бесіда, вправа, робота з наочністю).

Ця система дала змогу проводити повний курс загальної середньої освіти за 9 років з навантаженням не більше, як 30 навчальних годин на тиждень з двома вільними днями (четвер і неділя). Педагог нестандартно підійшов до викладу нового матеріалу: давав складне через просте, спирався не на зубріння, а на розуміння.

Особливо цінним для нашого дослідження є те, що відомим ученим В.Шаталовим уперше в світовій практиці навчання найбільш ефективно, системно було закріплено два основні процеси механізму розуміння тексту: прогнозування і перекодування, отримавши при цьому великий вигравш у часі і якості засвоєння навчального матеріалу.

**Висновки.** Ґрунтовний аналіз наукової літератури, підручників, навчальних посібників, періодичних видань дозволяє стверджувати, що діяльність провідних педагогів-новаторів другої половини ХХ ст. Ш.Амонашвілі, І. Волкова, Є. Ільїна, С. Лисенкової, В. Шаталова була спрямована на пошук таких дидактичних систем, які б рішуче змінили освітній процес у педагогічній освіті. У практичній діяльності вчених здійснювалася педагогіка співробітництва і співдружності вчителів і учнів, були втілені і запроваджені в життя ідеали гуманізму і демократизму. Учителі-новатори практично довели, що за певних обставин можливе значне підвищення ефективності різних ланок педагогічного процесу.

Таким чином, педагогічна діяльність і творчі здобутки Ш. Амонашвілі, І.Волкова, Є. Ільїна, С. Лисенкової, В. Шаталова та ін. відіграли велику роль у переосмисленні багатьох консервативних поглядів і традицій у педагогічній освіті досліджуваного періоду. Вони зробили значний внесок у розвиток нових напрямів у навчанні учнів середньої

школи, дали поштовх до створення численних авторських шкіл радянської доби.

Проблема вивчення і поширення педагогічного досвіду не втрачає своєї актуальності і сьогодні, оскільки інноваційні ідеї передових учених стимулюють творчі пошуки педагогів, сприяють розвитку їхньої майстерності, педагогічних здібностей, впливають на розвиток педагогічної науки як джерела формулювання нових актуальних наукових завдань. Водночас вони є базою даних для досліджень, засобом перевірки цінності їх результатів для практики виховання і навчання дітей.

### Література

1. Амонашвили Шалва Александрович [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://serdcevedenie.narod.ru/pedagog/amon.htm>
2. Баханов К.О. Висвітлення проблем інновацій навчання історії в школі у вітчизняній дидактичній літературі першої третини ХХ ст. // Збірник наукових праць БДПУ (педагогічні і психологічні науки). № 4 – Бердянськ: БДПУ, 2000. – с. 73-81.
3. Волков И.П. Учим творчеству / И.П.Волков. – М.: Педагогика, 1982. – 86 с.
4. Волохова Е.А., Юнкіна И.В., Дидактика / Е.А.Волохова, И.В.Юнкіна. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004 г. – 380 с.
5. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навч. посібник. 3-є видання, доповнене / Н.Є.Мойсеюк. – К.:Кондор, 2001. – 608 с.
6. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В. С. Кукушина. – Серия "Педагогическое образование". – Москва: ИКЦ "МарТ"; Ростов н/Д: Издательский центр "МарТ", 2004. – 336 с.
7. Педагогический поиск / Сост. И. Н. Баженова; Пер. с рус. – К.: Рад. шк., 1988. – 496 с.
8. Пригожий А.И. Учитель-новатор (Социально-педагогический аспект): Деп. в ОЦНИ Школа и педагогика. 10.02.92. № 17-92. – С. 57-82.
9. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
10. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 344 с.

### Л. Цибулько

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 33 (0.75.8)

## ЙОГАН ГІНРІХ ВІХЕРН – БАТЬКО ВСІХ БУДИНКІВ ПОРЯТУНКУ

Стаття присвячена відомому німецькому соціальному педагогу Й.Г. Віхерну. Віхерна називають у Німеччині "батьком усіх будинків порятунку". Заснувавши у 1833 р. свій заклад, він започаткував справжній рух у цій справі: подібні заклади почали з'являтися в різних регіонах країни. В

статті розглядаються основні принципи його педагогічної системи. Аналізується внесок Віхерна в розвиток соціальної педагогіки. Він запровадив такі елементи виховання, як праця, мистецтво, гра. Але найбільшої уваги з сучасної точки зору заслуговує введення Віхерном елементів сімейного виховання (діти жили разом з вихователями в групах по 12 осіб). Впливали на виховання не покаранням, а прощенням. Будинок Віхерна відмовився від асигнувань держави. І, нарешті, Віхерн був першим, хто створив у Німеччині інститут підготовки помічників (вихователів).

**Ключові слова:** соціальна педагогіка, вихователь, дитячий будинок, будинок порятунку, дитяча безпритульність, сімейне виховання.

**Л. Цыбулько**

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

### **ЙОГАН ГИРРИХ ВИХЕРН – ОТЕЦ ВСЕХ ДОМОВ СПАСЕНИЯ**

Статья посвящена известному немецкому социальному педагогу И.Г.Вихерну. Вихерна называют в Германии «отцом всех домов спасения». В статье рассматриваются основные принципы его педагогической системы. Проанализирован вклад И.Г. Вихерна в развитие социальной педагогики. Вихерн первым в Германии создал институт подготовки помощников (воспитателей). Он внедрил такие элементы воспитания, как труд, искусство, игра, но наибольшего внимания с современной точки зрения заслуживает введение элементов семейного воспитания.

**Ключевые слова:** социальная педагогика, воспитатель, детский дом, дом спасения, детская беспризорность, семейное воспитание.

**L. Cybul'ko**

– Candidate of Education, associate professor of the department of Pedagogics of Sloviansk State Pedagogical University

### **YOGAN GINRIKH VIKHERN IS A FATHER OF ALL OF HOUSES OF RESCUE**

The article is devoted to the well-known German social educator I.H. Vihern. Vihern is called in Germany “the father of all rescue homes”. The main principles of his educational system are considered in the article. I.H. Vihern’s contribution to the development of social education is analysed as well. Vihern founded the first institute for training teachers in Germany. He introduced such elements of education as labour, art, play, but the introduction of the elements of family upbringing gets the greatest importance from the modern point of view.

**Key words:** social education, teacher, children’ home, rescue home, children’ homelessness, family upbringing.

*Черпай з джерела, не використовуй дані з других рук, ніколи не відкладай убік роботи великих майстрів, зупинися на них, запам'ятай і цитуй при можливості; спробуй їх зрозуміти в повній мірі, ґрунтовно ознайомся з основними принципами автора; узгодь їх між собою і лише тоді роби свої власні висновки.*

*Джон Локк.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** В історії педагогіки особливе місце займає період середини – кінця ХІХ століття. Це був період індустріальної революції, бурхливого розвитку науково-технічного прогресу. Обумовлене цим скорочення робочих місць у сільськогосподарському та індустріальному виробництві зробило безробітними тисячі чоловіків, годувальників сімей. Тому велика кількість дітей, які повинні були навчитися в школі, жебракувала. Щоб врятувати цих дітей, у країнах Західної Європи почали створювати так звані будинки порятунку. Засновником багатьох таких закладів у Німеччині був Йоган Гінріх Віхерн. Спадщина німецьких соціальних педагогів привертала увагу українських дослідників. У вітчизняній педагогічній пресі вже з'явилися статті, присвячені А.Дістервеґу, П. Наторпу, К. Вилькеру та ін. Але в українській педагогічній пресі ще не було робіт, присвячених педагогічній діяльності Й.Г. Віхерна. Тому ми поставили за мету розкрити внесок Й.Г. Віхерна в розвиток соціальної педагогіки.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Перші роботи, присвячені діяльності Й.Г. Віхерна, з'явилися в кінці ХІХ ст. Це були дослідження І. Ульгорна. На початку ХХ ст. педагогічна спадщина Й.Г. Віхерна привертає увагу німецького дослідника соціальної педагогіки Г.Ф. Родена. З середини ХХ ст. вивченням спадщини Віхерна займається відомий німецький соціальний педагог Клаус Молленауер (1928-1998), якого називають у Німеччині “онуком духовно-наукової соціальної педагогіки”. Крістіан Німайер у своїй книзі “Класики соціальної педагогіки” (1997 р.) присвячує Й.Г. Віхерну окремий розділ і називає його “батьком усіх будинків порятунку” [3;53].

Йоган Генріх Віхерн народився 21 квітня 1808 року в Гамбурзі. Він був першим з семи дітей службовця нотаріусу. Коли йому було 15 років, помер його батько. Тому він рано пізнав соціальні злидні. Життя примусило його в 18 років піти вчителювати до пансіону. У 1829-1831 рр

Віхерн вивчав теологію в університетах Гетінгена та Берліна. Після завершення навчання він повертається до Гамбурга, йде працювати до недільної школи, де пізнає соціальні злидні Гамбурзьких задвірків. Це стало поштовхом до заснування ним у 1833 році закладу порятунку, так званого “Суворого будинку”, в передмісті Гамбурга. У 1844 році Віхерн починає видавати “Листівки”, у 1848 році засновує “Внутрішню місію” (об’єднання благодійних закладів), а у 1858 році – притулок Йоганеса в Шпандау. У цей період Й.Г.Віхерн активно співпрацює над реформою судочинства на прикладі тоді щойно заснованої в’язниці Берлін-Моабіт. Крім того, він заснував польове милосердя. Під його керівництвом брати “Суворого будинку” були під час Німецько-данської війни (1864) першими, хто від заснованого в 1863 році Червоного Хреста були санітарами на полях битв. У 1871 році Віхерн переніс перший інсульт, через три роки – другий, це примусило його передати керівництво “Суворим будинком” сину Йоганесу. Наслідком хвороби стала смерть Віхерна 7 квітня 1881 року.

Отже, в 1833 році Віхерн отримує у своє розпорядження сільський будинок у передмісті Гамбурга, щоб створити там заклад порятунку. Восени він переселяється туди з матір’ю, братом та сестрою, щоб потім приймати чужих дітей у власне сімейне коло. Через 25 років після досить важкого початку Віхерн пише: “Суворий будинок” розташований у годині ходьби від Гамбурга, це не одна споруда, а привітний, схожий на село заклад, що складається з 18 житлових та підсобних будівель і розташований на 18 моргенах (морген – міра землі в Німеччині, дорівнює 0,25 га – прим. авт.). Будівлі стоять в оточенні високих тінистих дубів та інших листяних дерев, є великий сад, а з садиби відкривається прекрасний краєвид на родючу, густо заселену долину Ельби [6;252]. Будинки порятунку існували в Німеччині ще до Віхерна: про один згадував у 1824 році К.Г. Целлер, інший створив у 1813 році у Веймарі Й.Фальк. Але ні за тривалістю існування, ні за популярністю їх не можна було порівняти з закладом Віхерна. Подальший розвиток подій свідчить, що Віхерн створив не лише заклад, а й справжній рух. У 1929 році, тобто майже через 100 років у Німеччині було 1798 виховних закладів, у яких перебувало майже 131780 дітей та підлітків. У діяльності кожного з них можна було впізнати “почерк” Віхерна. Це стосувалося перш за все піклування про молодь і створення всіляких спілок, проведення засідань, видання журналів(навіть у Веймарську епоху) і т.і.

У своїй промові у вересні 1833 року Й.Г. Віхерн досить делікатно повідомив про стан дитячої безпритульності та бездоглядності в Гамбурзі. Своє завдання він бачив у тому, щоб створити дитячий притулок (для дітей обох статей), де й займатися їхнім вихованням і перевихованням. Але тут Віхерн пішов далі своїх попередників. Це мав бути не будинок для

сиріт, не будинок для бідних, не виправний будинок для малолітніх злочинців. На відміну від державних виховних закладів Віхерн хотів впливати на вихованців не покаранням, а прощенням. Особливістю цього закладу було ще те, що він відмовився від асигнувань держави на своє утримання, а приймав лише пожертвування християн. Це була модель приватного фінансування. Коли Віхерн створив цей заклад, гамбурзьке купецтво з розумінням поставилося до цієї події і взяло на себе фінансову підтримку підготовки прислуги для цього будинку. До “Суворого будинку” приймалися також діти з сімей, але лише після тривалого ознайомлення з життям у будинку та укладанням контракту з батьками. Надалі батьки не повинні були втручатися у виховання своїх дітей без дозволу адміністрації закладу.

Педагогічні ідеї Віхерна представляють собою цінність для виховання в дитбудинках і в сучасну епоху. Не можна не зазначити в цьому зв'язку те, що приміщення не були схожі на казарми, відрізнялися парцелярною архітектурною, що в “Суворому будинку” дотримувалися святкових традицій. Цікавим є опис самим Віхерном таких “великих прогулянок”, що організовувалися влітку: “попереду великий прапор, далі юнак з горном, у який він сурмить, а за ним – сотня веселих і сильних вихованців “Суворого будинку” – дітей, а з ними дорослих, – співаючи марширують до поставленої мети” [5;13]. Віхерн визнавав хорорий спів та духову музику важливими засобами виховання, захищав право дітей на гру, а значить на мистецтво, що дозволяло дітям грати.

Й.Г. Віхерн був прибічником чіткого домашнього розпорядку, працював над розробленням системи прийому, звільнення та нагляду. Кожен вихователь мав вести щоденник, записуючи туди все, що відбувається значне в моральному вихованні дітей. Ці щоденники були матеріалом для щотижневих конференцій, що проводилися з персоналом будинку, щоб по необхідності вносити щось нове в робочі плани.

Варто зазначити, що “Суворий будинок” проводив значну роботу з батьками, яка була спрямована на те, щоб відновити життя сімей, які розпалися, щоб покращити відносини між прийнятими до будинку дітьми та їхніми батьками, і, нарешті, в результаті більш широкого вивчення сімейного середовища прагнути до більш глибокого розуміння дітей.

Але найбільшій увазі з сучасної соціально-педагогічної точки зору, на наш погляд, заслугоує введення Віхерном принципу сімейного виховання. “Нехай кажуть, що хочать”, - пише він у 1841 році у дискусії про сучасні домінуючі форми розміщення в будинках для бідних та сиріт – “будинок з 50 чи 100 дітьми ніколи не може бути сім'єю. Затишок, довіра, підхід до кожної окремої дитини при великій кількості обов'язково зникає; замість домашнього виховання з'являється шкільне або військове



виховання” [6;42]. Віхерн вимагав, щоб кожен вихователь діяв з позиції дитини, оскільки кожній дитині треба забезпечити саме те виховання, яке обумовлене її особливостями, її індивідуальністю, її місцем у житті. Заснований Віхерном принцип сім’ї призвів у “Суворому будинку” до того, що дітей ділили на групи по 12 осіб і жили вони з вихователями та їхніми помічниками, як у сім’ї, а заклад являв собою “об’єднання сімей”. “Вони живуть з дітьми і серед дітей, і як діти, у групах, які сформовані як сім’ї... Вони наглядають за дітьми, дають їм доручення щодо роботи в саду, в полі, в майстернях, вони з ними грають, ділять з ними радість і біду, одночасно вони є вчителями дітей і самі здійснюють повний, пристосований до них кількарічний курс навчання” – писав Віхерн про вихователів та їхніх помічників. [6;254].

Ретельно підбирав Віхерн персонал для “Суворого будинку”. Лише тим, хто бажав віддати себе справі спасіння бездоглядних дітей, не цікавившись зарплатнею, Віхерн міг довірити справу виховання дітей. Вихователі, зауважував він, повинні були бути вимогливими по відношенню до себе і піклуватися про те, щоб мати авторитет особистості вихователя в серцях дітей. Віхерн викладав теорію виховання в душі головної педагогічної школи своєї епохи, тобто, як мистецтво, що вимагало від вихователя насамперед проникнення у причини поведінки дитини і також відповідного педагогічного такту. Йому вдалося створити персонал, працюючий майже безплатно (за їжу та необхідній одяг). Він складався в основному з віруючих молодих неодружених чоловіків віком 20-29 років, які могли займатися ремісництвом чи землеробством. Індустріальна революція стала причиною скорочення робочих місць у промисловому та сільськогосподарському виробництві, що обумовило відносно високий професійний рівень персоналу. Вихователів знаходив Віхерн у підростаючому вчительському та пасторському середовищі. Діяльність у “Суворому будинку” та притулку Йоганеса була для багатьох різновидом практики перед тим, як зайняти місце (оплачуване) вчителя в школі для бідних чи функціонера в межах міського управління або духовенства. У цьому відношенні модель Віхерна з виробничо-економічної точки зору була ідеальною. Однак, не можна не помічати проблем. Основна з них стосувалася персоналу, який старішав, залишався неодруженим і який не запрошували в інший місця. Це питання дало Віхерну привід надавати помічникам вихователя(або братам) матеріальну допомогу для облаштування власного будинку, а з ним і власного сімейного життя.

Заслужуваними уваги є успіхи Віхерна в галузі соціально-педагогічної професіоналізації і освіти. Так він у “Суворому будинку” з метою професійної підготовки створив інститут помічників, який у 1847

році було перейменовано в Братський заклад. Після того, як було засновано “Внутрішню місію” і вже існували наступні заклади у сфері допомоги бідним та хворим, почали більше говорити про милосердя. На початок 1854 року Віхерн мав уже 24 братські та сестринські будинки, в яких налічувалося біля 500 братів та біля 450 сестер милосердя. Після заснування приюту Йоганеса відповідно до нової постановки завдання було видано “Братський Устав”. Інститут помічників, заснований Віхерном, можна вважати зразком соціально-педагогічної освіти, а також утвердження соціальної педагогіки як професії.

Підсумовуючи вище вищевикладене, можна зробити **висновок**. Соціально-педагогічну роботу, яку Віхерн мав на думці здійснити і здійснив у “Суворому будинку”, важко переоцінити. Він запровадив важливі елементи виховання: працю, мистецтво, гру, “покарання в душі любові” і т.і. Він започаткував підготовку кадрів для благодійних закладів. Його братські та сестринські заклади були попередниками професійних шкіл, що з’явилися в Німеччині в 20-х рр. ХХ століття. Але найважливішим, на нашу думку, було впровадження в “Суворому будинку” елементів сімейного виховання. Випереджаючи сучасні соціально-педагогічні погляди, Віхерн, однак, бачив у громадському вихованні лише вимушений захід, прийнятий лише за умови дотримання принципу сім’ї (тепер ми бачимо дитбудинки сімейного типу), і воно може застосовуватися лише там, де дитина втратила батьків, або де дитину не можна залишити в сім’ї. Педагогічні ідеї Й.Г. Віхерна є цінними для виховання в дитбудинку і в сучасну епоху, тому його по праву назвали класиком соціальної педагогіки, поставивши в один ряд з Й.Г. Песталоцці та П.Наторпом.

### *Література*

1. Левківський М.В. Історія педагогіки. –3-е вид., доп.-К.: Центр навч. л-ри, 2008.
2. Locke I Gedanken über die Erziehung Stuttgart, 1980.
3. Mollehauer K. Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Weinheim, Basel, 1987.
4. Niemeier Ch. Klassiker der Sozialpädagogik. Yuventa Verlad. Weinheim und München, 2005.
5. Weniger E. Die Gegensätze in der modernen Fürsorgeerziehung. Band 5. Weinheim, Basel, 1990.
6. Wichern J.H. Ausgewählte Schriften. Hrsg. V. K. Janssen. Güterloh, 1956.
7. Wichern J.H. Sämtliche Werke. Hrsg. v. P. Meinhold. Berlin, 1958.
8. Winkler M. Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart, 1988.

**Г. Чирікова**

- аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37.018.1 (430)

### ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ СІМЕЙНОЇ ПОЛІТИКИ ФРН

У статті висвітлено історичний аспект розвитку сімейної політики Федеративної Республіки Німеччини. Спираючись на аналіз наукових джерел, розглянуто особливості реалізації сімейної політики ФРН на сучасному етапі, з'ясовано її сенс та розкрито основні завдання. Визначено, що метою сімейної політики Німеччини на поч. ХХІ ст. є всебічне сприяння родині, створення кращих умов для більш вдалого поєднання дорослими роботи і родини; підтримка батьків у їх виховній відповідальності. Наголошено, що характерною рисою сімейної політики ФРН є поєднання зусиль держави, церкви та неурядових організацій у прагненні всебічної підтримки родин. Автором статті зроблена спроба довести на позитивному прикладі Німеччини необхідність удосконалення української сімейної політики, позитивні результати діяльності якої будуть сприяти формуванню міцної родини й успішній реалізації виховного процесу у сім'ї.

**Ключові слова:** родина, Німеччина, сімейна політика; сімейне виховання.

**Г. Чирікова**

- аспірант кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

### ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ СЕМЕЙНОЙ ПОЛИТИКИ ФРГ

В статье раскрыты смысл и основные задания семейной политики ФРГ; рассмотрены особенности реализации семейной политики в Германии; на позитивном примере ФРГ доказана необходимость усовершенствования семейной политики в Украине.

**Ключевые слова:** семья, Германия, семейная политика, семейное воспитание.

**G. Chirikova**

- aspirant of the department of Pedagogics of the Slavyansk State Pedagogical University

### THE PECULIARITIES OFFAMILY POLITICS REALIZATION IN GFR

In the article the essence and the main tasks of family politics in GFR are revealed; the peculiarities of family politics realization in GFR are characterized; on a positive example of GFR the necessity of family politics improvement in Ukraine is proved.

**Key words:** family, German, family politics, family education.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Деформація інституту сім'ї, яка спостерігається протягом останніх років, особливим чином позначилась на виховній функції родини, виявившись у відчуженості батьків і дітей, національному нігілізмі, духовному зубожінні молоді, втраті ідеалів української родинної педагогіки [2, с.5]. Ситуація складається таким чином, що, маючи достатній виховний потенціал, сучасна українська сім'я не реалізує його у повній мірі. Це залежить від багатьох чинників суспільного і, передусім, економічного життя, позначених як позитивними, так і негативними тенденціями [1, с.4].

За даними державної статистики бюджетних обстежень сімей в Україні, частка витрат на харчування становить сьогодні більш ніж 2/3 сукупного доходу для переважної більшості родин, що сигналізує про неблагополуччя у сфері їх матеріального забезпечення [1, с.111]. Логічно, що такі сім'ї не можуть у повній мірі задовольнити свої побутові потреби, а про гарантування дитині культурного розвитку, відпочинку, оздоровлення взагалі не може йти мова. Досвід високорозвинених країн світу доводить: у випадках, коли родина не здатна подолати матеріальні труднощі, їй має надати підтримку держава. Задля того, щоб українська сім'я могла скористатись подібною допомогою, державне законодавство має бути належним чином допрацьоване і вдосконалене, повинні бути врегульовані взаємовідносини між сім'єю, державою, суспільством, батьками і дітьми, створені сприятливі законодавчі, соціально-побутові, матеріальні умови.

Необхідно зазначити, що деякі законотворчі кроки в бік покращення функціонування інституту української сім'ї вже зроблені: починаючи з другої половини минулого десятиріччя, Кабінетом міністрів України були прийняті Національна програма планування сім'ї (1995 р.), Концепція «Сім'я і родинне виховання» (1996 р.), Національна програма «Діти України» (1996 р.), Концепція Державної сімейної політики (1997 р.), Програма родинно-національного виховання «Сім'я і діти» (1997 р.), Програма «Українська родина» (2001 р.), Державна програма підтримки сім'ї у 2006 – 2010 р. Додамо, що більшість з перелічених постанов були затверджені у контексті реалізації Концепції державної сімейної політики України, схваленої у 1999 році. Отже, вже більше 10 років сформульовані мета та основні завдання сімейної політики України, визначені основні її принципи, намічені напрямки та загальний механізм її реалізації. Та, на жаль, мусимо констатувати, що перелічені заходи сьогодні лише декларуються, а практичне впровадження їх у життя залишається проблемним.

З огляду на цей факт, наголошуємо, що принципово важливою для нашої держави на сучасному етапі її розвитку є зміна світогляду країни і суспільства по відношенню до потреб дитини і родини, адже не вимагає

підтвердження той факт, що утвердження України на міжнародній арені є неможливим без досягнення у країні високого рівня державної сімейної політики, який гарантує зростання самодостатності особистості, зміцнення демократичних основ суспільства, прискорить розвиток духовно-морального потенціалу нації, буде сприяти її відродженню.

**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.** Теоретичні й практичні аспекти сучасної сімейної політики у ФРН розробляють дослідники Г.Бертрам, М.Вінген, А.Гохшільд, І.Герлах, А.Дільгер, Ф.Кауфманн, Ю.Клаерен, М.Р.Текстор, Цінними у дослідженні вказаної проблематики стали також роботи вітчизняних дослідників С.Вакуленко, Ю.Галусяна, П.Гусака, Л.Дмітрієвої, Т.Медіної, Ю.Підлісного, І.Трубавіної, О.Яременко.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** У «Стратегії демографічного розвитку України на 2006 – 2015 роки» зазначено, що одним із завдань суспільства на сучасному етапі є сприяння всебічному розвитку сім'ї, створення соціально-економічних умов для її повноцінного функціонування, задоволення і відтворення потреби сім'ї в дітях [3]. Глибоко переконані, що здійснення вказаних цілей є неможливим без піднесення рівня сімейної політики на гідний рівень. Прикладом впровадження у життя основних принципів функціонування української сімейної політики може слугувати сімейна політика ФРН, особливості реалізації якої маємо на меті розглянути у даній статті.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Аналіз наукових джерел дає нам підстави стверджувати, що у Федеративній Республіці давно усталеним є той факт, що дитина – це не просто новий член однієї з німецьких родин, а насамперед – новий громадянин, тому всі проблеми, пов'язані з ним, стосуються чи не у першу чергу державу, а вже потім – безпосередньо батьків. Родина і далі сприймається як місце первинного виховання і навчання дитини, та сьогодні визнаним є також те, що їй необхідна допомога і підтримка держави, що реалізується у рамках *сімейної політики*, під якою слід розуміти свідомий, цілеспрямований та спланований вплив суспільних і вільних організацій на правове, економічне та соціальне становище родин, їх членів та їх оточення [10, с.33].

Перші заходи, що мали на меті матеріальну підтримку німецької родини, були ініційовані у країні після закінчення I світової війни. У цей період урядом Німеччини був зроблений дуже важливий у контексті нашого дослідження крок: усвідомлення того факту, що, допомагаючи відродитись окремій родині, держава якнайшвидше відбудується сама.

Починаючи з 1949 р., з часу розподілу Німеччини, сімейна політика ФРН набуває законної чинності. У цей час особлива підтримка надавалась родинам, котрі залишились без годувальника; полоненим, котрі повертались додому; дітям, які залишились без батьків. Пізніше основні заходи сімейної політики були націлені на покращення демографічної ситуації у країні. У 70-х роках її особливими акцентами були проблеми жінок і дітей, побудова дошкільних закладів, розширення інфраструктури інституцій педагогічної просвіти батьків [10, с.35 - 39].

Як форма всеохоплюючого та систематичного впливу на родинне життя у країні, сімейна політика ФРН здійснює підтримку різних категорій громадян (жінки, літні люди, діти та молодь), але особливу увагу зосереджує на загальних проблемах родини. Зважаючи на цей факт, сімейна політика у Німеччині сьогодні позиціонується виключно як політика майбутнього [7] і як така, що створює усі можливості для того, аби батьки могли займатись вихованням своїх дітей [4, с.31]. Завданнями сімейної політики ФРН цього напрямку є:

- всебічне сприяння родині, систематичне проведення різноманітних заходів для родини й їх аналіз;
- створення кращих умов для більш вдалого поєднання дорослими роботи і родини з метою стимулювання народжуваності у країні;
- всеохоплююча підтримка батьків у їх виховній відповідальності;
- фінансова підтримка усіх організацій, що займаються підвищенням виховної компетенції батьків [9].

Як бачимо, сімейна політика Німеччини, спрямована на всебічну підтримку родини, переслідує чітку мету: сприяння укріпленню інституту сім'ї і народженню дітей. Тут варто зазначити, що у сьогоdnішній Німеччині активно прогресує тенденція до зниження бажання у молоді людей укладати шлюб. Якщо у 1950 році у країні одружилось 750.000 пар, то у 2006 – рівно вдвічі менше; народжуваність у країні продовжує падати (у 2000 році у державі народилось 760.000 дітей, а у 2007 – 680.000, та, для порівняння, у 1816 році на 1000 жінок у віці від 14 до 45 років припадало 186 новонароджених, а у 1978 – лише 45 [8, с.94]). Отже, сьогодні Німеччина разом з Італією та Іспанією очолює список європейських країн з найнижчим рівнем народжуваності.

На жаль, така ситуація є типовою для багатьох країн Об'єднаної Європи, та Німеччина є серед них показовою у плані готовності вирішувати проблеми родини і виховання дітей. У цьому напрямку владою ФРН ініціюється систематичне проведення різноманітних заходів і якщо на початку нового століття у Німеччині говорили про „безсилля сімейної політики”, а у Бундестазі лунали вислови „Криза у сімейній політиці” [9],

то сьогодні той факт, що політика Німеччини є сімейноорієнтованою, більше не підлягає під сумнів.

За декілька останніх років у результаті активної сімейної політики ФРН були здійснені наступні перетворення:

- у 2005 році були покращені умови для народження дітей завдяки введенню нових правил про поєднання роботи і догляду за дітьми;

- з 2005 року державою ініціюється налагодження широкої інфраструктури можливостей денного догляду за дітьми; фінансування введення додаткових місць для дітей молодше 3 років;

- у 2006 році була заснована «Фундація виховання» - перспективна організація, ініціаторами якої стали Федеральне міністерство сім'ї, Німецька єпископська конференція та Євангелістська церква Німеччини. Мета Фундації – виокремлення чітких ціннісних орієнтирів загальнолюдського масштабу, якими могли б користуватись батьки у процесі вихованні дитини;

- у 2007 році було введено гроші на виховання дитини (Erziehungsgeld). Сума, котру отримують батьки у перший рік життя дитини, сягає в окремих випадках 1800 євро на місяць. Цікавим фактом тут є те, що у випадку, коли у декретну відпустку по догляду за дитиною йде батько, виплата цих коштів продовжується на 2 місяці – таким чином держава спонукає чоловіків до догляду за малюком [5, с.14];

- у 2008 році було введено додаткові кошти на виховання дитини, обоє батьків якої працюють;

- систематичне фінансування окремих проектів з покращення стану сім'ї у окремих містах та поліпшення умов поєднання родини і роботи для дорослих (перший проект стартував у м. Нюрнберг у липні 2009 року) [9];

- постійне фінансування Сімейних центрів (Familienzentren), Центрів батьків та дитини (Eltern-Kind-Zentren), Будинків для дитини та родини (Häuser für Kind und Familie), Місць для всієї родини (Mehrgenerationenhäuser) тощо.

Як бачимо, всі ці заходи направлені урядом ФРН на те, щоб у дорослих виникало бажання народжувати дітей і не викликали остраху ті матеріальні труднощі, що будуть пов'язані з вихованням малюка та тимчасовим припиненням трудової діяльності одного з батьків. Інвестиції у родину і дітей сприймаються у Німеччині як інвестиції у майбутнє [6], тому не дивною є розмір суми, котра буде витрачена Німеччиною тільки на розвиток сімейної політики у 2010 році – 6,56 мільярдів євро.

Беручи до уваги те, що політичний устрій Німеччини є федеративним, це дозволяє міністерствам у справах сім'ї окремих адміністративних одиниць (земель) коректувати загальний план сімейної політики у країні з урахуванням особливостей певного району, загальних

статків дорослих, пропозицій на ринку праці. Так, жителі деяких земель отримують додаткові кошти при народженні дитини, гроші на виховання; матеріальну допомогу при побудові власного житла тощо [10, с.43].

Цікавим видається той факт, що виховання дитини у Німеччині сприймається сьогодні як політична тема. То ж не дивно, що у виборах до Бундестагу восени 2009 року брала участь Сімейна партія ФРН (Familien-Partei Deutschlands) з красномовною інтернет-адресою [www.rettet-die-kinder.de](http://www.rettet-die-kinder.de) (врятуйте дітей). На наш погляд, участь подібної партійної організації свідчить у першу чергу про гідний матеріальний стан громадян країни. Скажімо, на виборах до українського парламенту ніколи не брала участь партія, основним пріоритетом якої був виключно розвиток сім'ї. Логічно, що у ситуації, коли більшість населення живе за межею бідності, у партії мають бути інші гасла (передусім, економічного і соціального характеру), що ми і маємо можливість спостерігати у передвиборчий період.

**Висновки з даного дослідження.** Провівши аналіз теоретичних та практичних надбань німецьких дослідників, що висвітлюють особливості реалізації сімейної політики ФРН, можемо констатувати наступне:

- сімейна політика ФРН почала формуватись на початку минулого століття; особливого розвитку набула у 70-80 роках ХХ ст., а сьогодні сприймається як невід'ємна частина загальної державної політики;

- основним принципом сімейної політики Німеччини є глибоке усвідомлення того факту, що родина потребує сьогодні особливої уваги держави до своїх проблем і матеріальної допомоги для їх вирішення;

- провідними завданнями сьогоднішньої сімейної політики ФРН є всебічне сприяння родині, створення кращих умов для більш вдалого поєднання дорослими роботи і родини; підтримка батьків у їх виховній відповідальності;

- у результаті реалізації завдань сімейної політики ФРН систематично підвищується рівень матеріальної допомоги сім'ям (особливо з дітьми), що спонукає дорослих до народження нових громадян країни, не надаючи перевагу продовженню кар'єри заради фінансових переваг;

- показовим для реалізації завдань сімейної політики Німеччини є поєднання зусиль держави, церкви та неурядових організацій у прагненні всебічної підтримки родини:



- свідченням актуальності теми сімейної політики у Німеччині є поява партійних організацій, основним пріоритетом розвитку у країні для яких є родина і сімейне виховання.

Зважаючи на вищезазначене, не виникає ніяких сумнівів, що ідеал родини у Німеччині підніматиметься на дедалі вищий рівень, який забезпечить усі умови для народження дітей і виховання гідних громадян держави, спираючись на багатовікову історію її розвитку.

На наше глибоке переконання, докорінні зміни у ставленні вітчизняних державних органів до проблем родини та сімейного виховання, ідеалом яких можуть стати провідні країни Європи, серед яких одна з найбільш гідних наслідування – Німеччина, є нагальними. Впевнені, якщо ми прагнемо побудувати процвітаючу державу, наші зусилля мають бути направлені, насамперед, на формування міцної родини, що неможливе сьогодні без підтримки держави.

### *Література*

1. Виховний потенціал сім'ї в сучасних умовах : тематична Державна доповідь про стан сімей в Україні за підсумками 2002 року. – К. : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2002. – 144 с.
2. Концепція «Сім'я і родинне виховання» // Рідна школа. – 1996. - № 11 – 12. - С. 15 – 20.
3. Стратегія демографічного розвитку України на 2006 – 2015 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу : [http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art\\_id=40364856&cat\\_id=35883](http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=40364856&cat_id=35883)
4. Bertram H. Familienforschung und Familienpolitik : Themen, Felder und familiale Lebenslagen / Hans Bertram // [Handbuch der Erziehungswissenschaft / Gerhard Mertens, Ursula Frost, Winfried Böhm, Volker Ladenthin (in 4 Bänden). – Band III / Gerhard Mertens, Michael Obermaier, Wolfgang Krone. – Paderborn : Ferdinand Schöningh. – 1207 S.]. – S. 31 – 58.
5. Elterngeld und Elternzeit. Das Bundeselterngeld und Elternzeitgesetz / Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. – Berlin : DruckVogt GmbH. – 2007. - 102 S.
6. Familien gezielt finanziell unterstützen [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу : <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/BMFSFJ/familie,did=117838.html>
7. Familienpolitik ist Zukunftspolitik [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу : <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/BMFSFJ/familie,did=20172.html>
8. Hubbard W. Familiengeschichte. Materialien zur deutschen Familie seit dem Ende des 18. Jahrhunderts / William H. Hubbard. – München : Verlag C. H. Beck, 1983. – 277 S.
9. Modellprojekt zu Familienfreundlichkeit in der Metropolregion Nürnberg gestaltet [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу : <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/BMFSFJ/familie,did=126748.html>

10. Textor M. R. Familienpolitik. Probleme. Maßnahmen. Forderungen / Martin R. Textor. – München : Druckerei Neubert GmbH, 1991. - 205 S.

**Ю. Юрчонок**

– аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37. 01 “65” (09)

### **АВТОРСЬКА ШКОЛА ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА: ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ**

*У статті представлений ретроспективний аналіз феномену авторської школи в історії зарубіжної педагогічної думки. Автор розкриває досліджувану проблему через генезу авторських шкіл від епохи Античності до Нового часу. Історико-педагогічний аналіз витоків цього феномену розпочато з перших спроб створення авторських шкіл античними філософами Платоном та Аристотелем. Авторською школою епохи раннього середньовіччя представлена Академія Альбіна Алкуїна. У статті схарактеризована авторська школа епохи Відродження італійського педагога Вітторіно да Фельтре “Будинок радості”. Представлено проект авторської, пансофічної школи, тобто школи всезагальної мудрості, чеського вченого-педагога Я.А.Коменського. У статті підкреслюється, що виникнення та розвиток авторських шкіл визначався соціально-політичними умовами життя країни, особливостями культури, рівнем наукових досягнень у галузях філософії, психології, педагогіки.*

**Ключові слова:** авторська школа, Академія, Лікей (Ліцей), пансофічна школа, історія зарубіжної педагогічної думки.

**Ю. Юрчонок**

– аспірантка кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

### **АВТОРСКАЯ ШКОЛА КАК ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА: ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА**

*В статье представленный ретроспективный анализ феномена авторской школы в истории зарубежной педагогической мысли. Автор раскрывает исследуемую проблему через генезис авторских школ от эпохи Античности до Нового времени. Историко-педагогический анализ истоков данного феномена начат первыми попытками создания авторских школ античными философами Платоном и Аристотелем. В статье раскрыт опыт работы авторских школ: эпохи средневековья - Академии Альбина Алкуина, эпохи Возрождения – “Дома радости” Витторино да Фельтре.*

*Представлен проект авторской, пансофической школы, т.е. школы всеобщей мудрости, чешского ученого-педагога Я.А.Коменского.*

*Ключевые слова: авторская школа, Академия, Лицей (Лицей), пансофическая школа, история зарубежной педагогической мысли.*

**Y. Yurchonok**

*– Postgraduate student, Department of Pedagogic, Slavyansk State Pedagogical University*

### **AUTHORIAL SCHOOL AS THE HISTORICO-PEDAGOGICAL PROBLEM: APPROACHES TO ANALYSING THE FOREIGN EXPERIENCE**

*The article presents a retrospective analysis of the authorial school phenomenon in the history of foreign pedagogical thought. The author discloses the problem under study through the genesis of authorial schools from the Antiquity to Modern history. Historical and pedagogical analysis of origins of this phenomenon was initiated at the first attempt to create author's schools by Plato and Aristotle. This paper discusses the experiences of author schools: the Middle Age (Academy of Albina Alcuin) and The Renaissance ("The House of Joy" ("La Giocosa") of Vittorino da Feltre). The achievements of author pansofic school (i.e. Universal Wisdom School) of J.A.Comenius, Czech teacher, have been presented.*

*Keywords: authorial school, Academy, Lyceum (Lyceus), school of pansophy, history of foreign pedagogical thought.*

**Постановка проблеми.** Процеси реформування українського суспільства та вітчизняної системи освіти призвели до відродження навчально-виховних закладів (гімназій, ліцеїв, коледжів тощо) та появи альтернативних загальноосвітній школі – авторських шкіл. Діяльність авторських шкіл ґрунтується на оригінальній інноваційній педагогічній концепції автора. Їх виникнення і розвиток тісно пов'язаний із виникаючими у суспільстві гострими потребами вдосконалення освітньої практики, соціальної затребуваності певних ідей щодо навчання та виховання дитини.

У сучасних умовах розвитку вітчизняної авторської школи актуалізується необхідність всебічного вивчення історико-педагогічних пошуків, зокрема зарубіжних, для встановлення творчого діалогу з теперішніми освітніми реаліями України.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Історико-педагогічні аспекти становлення і розвитку авторської школи репрезентовані у наукових студіях таких сучасних учених, як М. Богуславський, О. Джуринський, О. Піскунов, Н.Побірченко, О. Сухомлинська та ін. Теоретико-методологічні засади авторської школи представлено у працях

О. Адаменко, Л. Калініної, Н.Острроверхової, О. Попової, Є. Хрикова, Т. Цирліної та ін.

**Постановка завдання.** Метою статті є вивчення та ретроспективний аналіз становлення авторських шкіл у зарубіжній педагогічній думці від епохи Античності до Нового часу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дослідження сутності та тенденцій сучасної авторської школи України передбачає здійснення глибокого історико-педагогічного аналізу та осмислення витоків становлення цього феномену з висвітлення перших спроб створення авторських шкіл античними філософами.

Одним з перших прототипів авторської школи слід вважати створену видатним античним мислителем Платоном (428/427 - 348/347 рр. до н.е.) філософську школу – Академію в Афінах у 387 р. до н.е., яка проіснувала понад тисячу років. Будучи керівником Академії, Платон запропонував достатньо широкий на той час зміст освіти. В Академії викладали математику, риторику, діалектику, астрономію, природознавство та інші науки. Провідним методом навчання були сократичні бесіди, спори, діалоги. Саме в діалозі з учнем здійснювався пошук істини. Наслідуючи свого вчителя Сократа, Платон уважав найкращим способом навчання і виховання молоді спільний пошук вирішення поставленої проблеми. Значна перевага цього методу навчання полягала у тому, що учень усвідомлював своє незнання, що пробуджувало в ньому самостійну розумову діяльність, здатність мислити [4, с. 61].

У багатьох працях мислителя (“Протагор”, “Держава”, “Закони”, “Діалоги” та ін.) розкривається ідея “пайдейї”, що є найбільш близькою до поняття “освіта”. За Платоном “пайдейя” означає шлях та педагогічне керівництво цим шляхом, який має пройти людина, удосконалюючи себе відповідно до духовного та фізичного ідеалу, через оволодіння культурою, набуттям мудрості, мужності, справедливості та інших військових, громадянських, моральних, інтелектуальних добродітностей.

Улюбленим учнем (у афінській школі провів близько 20 років) і послідовником ідей Платона став найвидатніший давньогрецький філософ Аристотель (384-322 рр. до н.е.). У 335 р. до н.е. він відкрив “перипатичну” (у перекладі прогулянкову) школу у Лікеї, де викладав упродовж 12 років. У своїй знаменитій школі Аристотель читав по дві лекції на день, а точніше здійснював по дві прогулянки, викладаючи на ходу.

Особливе значення у “перипатичній” школі Аристотель надавав риториці як засобу переконання, яким повинні оволодіти оратори і педагоги. Філософ зазначав, що риторичне мистецтво – це поєднання за особливими правилами логічного та нелогічного, раціонального та ірраціонального, воно пов’язувалося з естетикою і розвивало в людині

здібність знаходити різні способи переконання щодо питання, яке обговорювалося [4, с. 65].

У працях “Метафізика”, “Логіка”, “Етика”, “Риторика”, “Політика” Аристотель створив найбільш повну теорію виховання в античному світі, визначив так звану ідею виховання - “пайдейю”.

Філософ спрямував виховання людини від його повного підпорядкування державі до інтересів самої людини, її розвитку. Він підкреслював, що не педагогіка повинна визначатися та керуватися політикою, а навпаки – політика педагогікою. Аристотель був прихильником виховання через родину та державу. Від етапу сімейного виховання (до семирічного віку) виокремив три ступеня у розвитку людини: життя фізичне, інстинкт та розум.

Видатний філософ сформулював теорію виховання “вільно народжених громадян” – аристократичну форму правління та рабство. Аристотель уважав незмінними формами існування суспільства [3, с. 28].

Аристотель зазначав, що вихователь, передусім, розвиває душу, яка має три частини: рослинну, тваринну та розумну і відповідно до цього природа душі вимагає єдності різних напрямів виховання: розумового, фізичного, морального та естетичного. Отже, Аристотель першим зробив спробу теоретичного обґрунтування виховання гармонійно розвиненої особистості.

Аристотель уважав, що розум дитини від народження є “чистою дошкою”, яка заповнюється впродовж життя і запропонував авторську концепцію навчання та виховання дітей. Головна мета виховання, за Аристотелем – формування у підростаючого покоління доброчесності. У праці “Етика”, що складається з десяти книг, мислитель проаналізував такі моральні категорії як: “найвище благо”, доброчесність, мужність, поміркованість, щедрість, великодушність, дружба, насолода, та довів, що призначення людини полягає у розумній діяльності, а гарної людини – у досконалості її виконанні [1].

Уперше в педагогічній науці Аристотель увів вікову періодизацію: від народження дитини до 7 років – сімейне виховання, від 7 років до “бороди” 14-15 років і від “бороди” до 21 року – у школах. Філософ був прихильником широкої загальної освіти, вузька спеціалізація, як і фізична праця, суперечила духу вільної людини. До дисциплін загальної освіти він відносив: грамоту, гімнастику, музику та графіку. Музику Аристотель розглядав не в плані навчання гарно співати чи грати на музичних інструментах, а як джерело духовно-морального виховання.

Наступним ступенем навчання підростаючого покоління мислитель називав набуття традиційних знань про природу, суспільство та історію.

Через подальше вивчення риторики та поезики аристократичну молодь готували до державної діяльності [5, с. 18-19].

Отже, лікей Аристотеля – навчальний заклад, створений з метою духовного удосконалення людини, вивчення природи, космосу, філософського осмислення світу та суспільства.

Таким чином, філософська і педагогічна спадщина Платона та Аристотеля послужила основою для створення авторських шкіл у більш пізні часи.

Культурний підйом в імперії Карла Великого та у королівствах династії Каролінгів у VIII—IX ст. (в основному на території Франції та Німеччини) історики називають “Каролінгським відродженням”. Саме воно сприяло організації шкіл, запрошенню вчених до співпраці, розвитку літератури та мистецтв. При дворі Карла Великого була створена двірцева школа – Академія, керівником якої був Альбін Алкуїн (ок. 730-804 рр.). В Академії навчалися діти короля та придворної знаті, яких готували для служби королю та до державних справ. Як виключення Академію мали право відвідувати діти з незаможних родин. Академія Алкуїна культивувала достатньо високий на той час рівень освіченості. У ній вивчали класичну латинь, граматику, риторику, діалектику, теологію, арифметику, геометрію, астрономію, музику, логіку та етику.

Першочергове значення в Академії надавалося навчання мистецтву говорити, давати яскраві відповіді, міркувати на будь-які теми, фантазувати тощо. Викладачі Академії проводили літературні бесіди латинською мовою. Учні читали та списували твори давньогрецьких та римських авторів (Вергілія, Горація, Овідія, Ювенала, Цицерона, Саллюстія та ін.), намагалися запам’ятовувати та використовувати у власному мовленні красиві слова, фрази, звороти; намагалися знайти у словах таємний сенс, говорити алегоріями; зверталися один до одного із забавними посланнями, вирішували наукові загадки та ребуси. Альбін Алкуїн закликав учнів ретельно вивчати світські науки, грамоту та діалектику, намагалися досягти мудрості і своїми здобутками збагачувати світову скарбницю знань [2, с. 108].

Отже, Академію Альбіна Алкуїна можна вважати авторською школою епохи раннього середньовіччя.

Відомий педагог-гуманіст епохи Відродження Вітторіно да Фельтре (Рамбальдіні) (1378 – 1446 рр.) створив у 1424 р. на півночі Італії у м.Мантуїя одну з перших в історії школу інтернатного типу, яку називали “Будинок ігор” або “Будинок радості”. У цій школі навчалися діти герцога, придворної знаті та 70 обдарованих учнів з бідних родин, яких відбирав особисто Вітторіно да Фельтре.

Світле, просторе приміщення школи розташовувалося у мальовничій місцевості, було прикрашене яскравими фресками із зображенням дитячих ігор. “Будинок радості”, побудований на засадах гуманізму і демократизму (у ньому навчалися як хлопчики, так і дівчатка, що було на той час нововведенням; діти відчували себе рівними незалежно від свого соціального статусу), принципово відрізнявся від середньовічної аскетичної школи. Метою виховання Вітторино да Фельтре убачав у формуванні гармонійно розвиненої особистості і намагався досягти єдності духовного і фізичного розвитку учнів.

Виховання у “Будинку радості” було суворим, але розумним: учні знаходилися під наглядом вихователів, точно виконували режим шкільного життя. Вітторино да Фельтре значно скоротив кількість слуг у школі, спростив одяг і харчування дітей.

Велику увагу Вітторино да Фельтре приділяв духовно-моральному вихованню дітей на засадах християнської етики. Серед учнів формувався дух любові, дружби, взаємодопомоги, піклування тощо. Значну роль у моральному вихованні дітей надавав читанню відповідної літератури.

Основу навчання у “Будинку радості” складали класичні (латинська і грецька) мови, читання праць античних мислителів (Вергілія, Цицерона, Демосфена, Гомера, Демокрита, Платона та Аристотеля), логіка, риторика, арифметика, геометрія, алгебра, природознавство, музика.

Класична освіта у “Будинку радості” поєднувалася з фізичним вихованням. Вітторино да Фельтре велику увагу приділяв фізичним вправам при будь-якій погоді, іграм, плаванню, бігу, їзди верхи, гімнастиці, фехтуванню, розвивав гнучкість і грацію вихованців через танок, привчав їх до помірності у всьому, загартовував тощо. Отже, формування особистості учнів зберігало складові лицарського виховання [4, с. 119].

Вітторино да Фельтре використовував нові на той час методи навчання: ігрові елементи, наочність, практичні роботи, відмовився від тілесних покарань.

Таким чином, Вітторино да Фельтре став провідним реформатором середньовічної системи освіти, засновником авторської школи “Будинок радості” епохи Відродження. В Італії його називають першим шкільним учителем нового типу.

Становлення педагогічної думки Нового часу нерозривно пов’язане із найяскравішим мислителем, засновником прогресивної педагогічної системи, чеським ученим Яном Амосом Коменським (1592-1670 рр.) [7]. Я.А.Коменський розробив проект авторської, пансофічної школи, тобто школи всезагальної мудрості. “Знати, діяти та говорити – ось у чому сім мудрості”, - писав видатний педагог у праці “Пансофічна школа” (1651 р.).

Я.А.Коменський стверджував, що справжня школа є демократичною, доступною для всіх прошарків населення, для хлопчиків та дівчат; вона – майстерня гуманності, в якій молоді та неосвічені люди навчаються, щоб сприйняти риси істинної гуманності, щоб не залишитися дурнем, а вийти з неї у найбільшому ступені схожим на свого Творця. Ідеал пансофічної школи видатний чеський педагог сформулював таким чином: “Ми бажаємо мати школу мудрості, і притому всезагальної мудрості, пансофічну школу, тобто майстерню, в яку до освіти допускаються всі, де навчаються всім предметам, потрібним для теперішнього та майбутнього життя, і причому у досконалії повноті. І все це має вестись надійним шляхом, щоб серед тих, хто в ній навчається не було нікого, хто б зовсім нічого не знав про речі, нічого не розумів би про них, не міг би їх використовувати, і, нарешті, не мав можливості вдало висловлюватися” [6, с. 45].

Саме пансофічна школа повинна допомогти кожній дитині осягти світ істини і таким чином досягти найвищої життєвої мети – щастя. У такій школі учень буде отримувати повне всезагальне знання, в якому об’єднуються всі науки, мистецтва, мови та релігія.

На думку Я.А.Коменського пансофічна школа повинна мати устрій “годинника, що чітко працює”, у ній панує повний порядок, є все необхідне для організації навчально-виховної діяльності і вона позбавлена всього зайвого. Тільки маючи повний лад школа стає духовною майстернею, в якій швидко, легко та витончено примножуються знання, формується мудрість. Відомий учений писав: “Пансофічні заняття вимагають і пансофічного методу, такого ж універсального, приємного, легкого, щоб як учителі, так і учні не відчували відрази від праці, а лише плоди та радість. Таким чином, школа перестане бути лабіринтом, млином, темницею, катуванням для розумів, а стане для них, скоріше, розвагою, палацем, бенкетом, раєм” [6, с. 52].

Учитель пансофічної школи – це мудрець, який своїм розумом обіймає всі знання та знає як їх використовувати у житті. Це людина, яка щоденною працею доводить свою готовність служити освіті інших людей.

Отже, чеський педагог-філософ Я.А.Коменський затвердив ідею всебічної всезагальної освіти, проголосив принцип рівності всіх людей через оволодіння всезагальною мудрістю, вимагав повного розвитку розуму, почуттів, мовлення, здібностей, умінь та навичок кожної людини всіма доступними для цього засобами, утверджуючи поряд із єдністю людства та єдністю мудрості єдність цілісної особистості як суспільний ідеал та мету виховання.

**Висновки.** Таким чином, ретроспективний аналіз становлення авторських шкіл у зарубіжній педагогічній думці показав, що їх виникнення та розвиток визначалися соціально-політичними умовами,



особливостями культури, рівнем наукових досягнень у галузях філософії, психології, педагогіки. Вагомі позитивні результати діяльності авторів та педагогічних колективів цих навчально-виховних закладів обумовили велику увагу вітчизняних учених-педагогів до вивчення їхнього досвіду та сприяли пошуку шляхів творчого використання у вітчизняній шкільній практиці.

### Література

1. Аристотель. Етика. Політика. Риторика. Поетика. Категорії / Аристотель. – Мн. : Лит-ра, 1998. – 1392 с.
2. Джури́нский А.Н. История педагогіки : [учеб. пособие для студ. педвузов] / А.Н. Джури́нский. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 432с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г.Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. История педагогика и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : [учебное пособие для педагогических учебных заведений] / Под ред. А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М. : ТЦ “Сфера”, 2001. – 512 с.
5. Капранова В.А. История педагогіки : [учеб. пособие] / В.А.Капранова. – М. : Новое знание, 2005. – 240 с.
6. Коменский Я.А. Пансофическая школа / Коменский Я.А. // Избранные педагогические сочинения ; под ред. А.И. Пискунова : В 2-х т. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1982. – С. 44-99.
7. Левківський М.В., Микитюк О.М. Історія педагогіки : [навч. посібник] / За ред. М.В. Левківського. – Харків. : “ОВС”, 2002. – 240 с.

### О. Білецький

*– кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки  
Слов'янського державного педагогічного університету*

**УДК 37(091)(477.63) “18”-“19”**

### **М.О.КОРФ ПРО ОРГАНІЗАЦІЮ ЗЕМСЬКОЇ ШКОЛИ**

*У статті розглядаються проблеми організації земської народної школи на території Катеринославської губернії у другій половині XIX – на початку XX століття; висвітлюються основні завдання і складові народної початкової освіти, що були розроблені і систематизовані М.Корфом. Враховуючи ту ситуацію, що складається сьогодні в освітній галузі, доцільно вивчати і використовувати корисний педагогічний досвід минулого з метою подальшого удосконалення навчально-виховного процесу у школі. Основна увага спрямовано на аналіз основних гуманістичних і демократичних ідей педагога щодо організації і змісту освіти початкових народних шкіл, а саме: обов'язкове навчання школярів рідною мовою, практична доцільність та виховний характер навчання, відповідність школи*

до життя, гармонійне поєднання інтелектуального, фізичного і трудового виховання.

**Ключові слова:** М. Корф, земська школа, Катеринославщина, народна освіта, земство.

**А. Билецкий**

– кандидат педагогических наук, ассистент кафедры педагогики  
Славянского государственного педагогического университета

**N.A. KORF ABOUT ORGANIZATION OF ZEMSKOY SCHOOL**

В статье рассматриваются проблемы организации земской народной школы на территории Екатеринославской губернии во второй половине XIX – начале XX столетия; освещаются основные задания и составляющие начального народного образования, разработанные и систематизированные Н.Корфом.

**Ключевые слова:** Н. Корф, земская школа, Екатеринославщина, народное образование, земство.

**A. Bilecki**

– Candidate of Education, assistant of the department of Pedagogics of  
Slovjans'k State Pedagogical University

**N.A. KORF ABOUT ORGANIZATION OF ZEMSKOY SCHOOL**

In the article the problems of organization of zemsky public school are examined on territory of Katerinoslavskoy of province in the second half of XIX – beginning of XX century; light up basic tasks and constituents of primary public education, developed and systematized of N.Korf

**Keywords:** N. Korf, zemsky school, Katerinoslavschina, public education, zemstvo.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** XXI століття є періодом стрімкого зростання значущості науки й освіти в житті людства, кожного суспільства й особистості. Освіта набуває величезної значущості не лише для особистісного розвитку та соціальної адаптації людини. Вона стає найвагомим чинником формування особистості, її життєдіяльності та здатності орієнтуватися у складних умовах глобального інформаційного суспільства. Саме суспільство висуває до людини додаткові вимоги, створює нові економічні, суспільно-політичні, інформаційні способи діяльності. Головним завдання української держави на цей момент виступає підготовка гідних членів нової інформаційної спільноти.

Фундаментом загальної освіти завжди виступала початкова школа. Саме з початкових закладів освіти починається свідомо соціалізація дитини і її розвиток як майбутньої особистості. Тому увага багатьох видатних педагогів і науковців завжди була зосереджена на вирішенні проблем змісту і організації саме початкових шкіл.

У наш час початкова освіта як ніколи потребує реформування, змістом якого має стати її конструктивна модернізація. При цьому головним завданням модернізації є не просте наближення, відповідність педагогічного процесу (цілей, завдань, змісту, методів, форм і засобів, результатів навчання та виховання тощо) реаліям і вимогам сучасного життя українського суспільства. Метою цієї трансформації є не стільки наслідування загальноприйнятим світовим стандартам освіти і культури, скільки збереження і культивування власне української традиції та ментальності.

Це можливе лише за умови широкого і детального аналізу історії вітчизняної освіти. Об'єктом такого аналізу може бути історичний період другої половини XIX – початку XX століття. Починаючи з 1864 року, коли було прийнято «Положення про створення народних початкових училищ», в освітній галузі Російської імперії почали відбуватися значні зрушення і реформи, зароджувалися і розвивалися нові прогресивні педагогічні ідеї і концепції.

Одним з регіонів, у якому найбільш бурхливо відбувалися всі ці процеси, була Катеринославська губернія.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Говорячи про початкову освіту Катеринославщини другої половини XIX ст., не можна обійти видатного земського діяча Миколу Олександровича Корфа, який зіграв величезну роль у справі здійснення земської народної школи – школи нового типу.

Прогресивні гуманістичні ідеї М.Корфа щодо організації і змісту освіти початкових народних шкіл завжди привертала увагу багатьох науковців як з позицій історії, так і педагогіки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Так, праця С.Ф.Єгорова “Выдающийся русский педагог второй половины XIX в.” присвячена діяльності М.О.Корфа, а також освітній діяльності земських органів місцевого самоврядування.

Н.П.Калениченко, Ж.Д.Ільченко у статтях про роль земств у впровадженні навчання рідної мови у народній школі України, спираючись на погляди М.Корфа і К.Ушинського, підіймають питання про загальну якість освіти початківців, виявляють шляхи динаміки розвитку школярів у процесі навчання в земських школах.

В. Курило у статті «Початкова школа і народні вчителі Луганщини» робить огляд ситуації системи народної освіти на території Катеринославської області.

С. Саяпіна підіймає питання про гуманістичне виховання у земських школах, заснованих М.Корфом, у статті “Гуманістична позиція вчителя в педагогічній спадщині М. О. Корфа”.

Вивченню народної освіти у Катеринославській губернії в рамках досліджуваного періоду присвятили свої праці вчені-історики Л. Лихачова, О. Мармазова, С. Нестерцова та інші. Дослідження особливостей розвитку освіти Донеччини, як одного з регіонів Катеринославської губернії, проводили Н. Темірова, Л. Терських, Г. Лях, А. Шевченко та інші.

Втім багато проблем розвитку народної освіти Катеринославщини залишилися поза увагою дослідників історії педагогіки. Зокрема, потребують детального аналізу і систематизації основні гуманістичні і демократичні ідеї М. О. Корфа щодо організації навчально-виховного процесу в земських народних училищах Катеринославської губернії.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Земська діяльність М. О. Корфа (1834-1883рр.) почалась із самого введення земських установ, коли він заступив на посаду повітового гласного Олександрівського повіту Катеринославської губернії. Власну увагу Корф звернув на організацію шкільної справи у названому повіті, і саме тут він перший розробив тип тієї дешевої та короткочасної початкової школи з трьома відділеннями, яку веде один вчитель. Однокласні школи такого типу за короткий час розповсюдились по всій земській Росії та залишались домінуючими закладами початкової народної освіти навіть на межі 20-х років ХХ століття [6, с. 87].

Обраний членом училищної ради від земства, барон Корф своєю активною діяльністю розпалив ентузіазм у всьому земстві та сприяв швидкому відкриттю шкіл у повіті та по всій Катеринославській губернії. Він бажав, щоб на освіту народу була звернена увага земств всієї країни, він звернувся до друкованого слова та без відпочинку працював у цьому напрямку. Відчуваючи недостатність статей у журналах та газетах, барон Корф став видавати ще й окремі книги, які мали безпосереднє відношення до школи. Такі праці, як “Руководство к обучению грамоте по звуковому способу”, “Русская начальная школа, как руководство для земских гласных и учителей сельских училищ”, “Наш друг – книга для учащихся в народной школе” та інші, надали величезну користь початковій освіті народу у свій час [3, с. 38-40].

Корф розумів, що умови життя сільських мешканців не сприяли навчанню. Тому він, аналізуючи програму діяльності земств, розробив послідовної організації початкової школи у селі. Ця система базувалась на фінансовій допомозі самих земств. Земства повинні були організовувати будівництво будівників для початкової школи, а також забезпечувати школу необхідною кількістю навчальних посібників, наочності, писемних приладів та ін. Оптимальна кількість учнів у земській початковій школі, на думку Корфа, не повинне перевищувати 60 учнів – по 20 учнів в одному класі. Це

був оптимальний варіант кількості учнів, бо у школі такого типу був усього один вчитель, який користувався допомогою лектора та одного з старших учнів-відмінників [9, с. 63].

М.О.Корф у своїй праці «Русская начальная школа» відводить велику роль авторитету та особистісним рисом (воля, твердий характер) вчителя. Спостерігається поступове зростання ролі вчителя у навчальному процесі земської початкової школи. З'являється ще одна функція вчителя – переконувати батьків у необхідності навчання дітей, вважаючи, що вчитель може максимально зменшити кількість випадків невідвідування учнями школи. Вчителю потрібно лише збудити повагу та любов дітей своєю повагою та любов'ю, зацікавити дітей, не давати учням сумувати на заняттях, прагнути емоційного впливу на них. Якщо вчитель буде додержуватись таких принципів у навчанні, то така школа стане відвідуватись систематично, навіть беручи до уваги бідність населення так кліматичні умови [4, с. 21-24].

Отже, говорячи про роль вчителя в організації навчання у початкової школі, Корф підкреслює два моменти, що мають найважливіше значення.

По-перше, вчитель повинен вступати в спілку з учнями і так вести заняття, щоб дітей “тягнуло” до школи.

По-друге, необхідне “вмовляти” батьків, і в цьому випадку не можна обійтись без співдії з піклувателем школи. Піклувальник школи, прагнучи того, щоб діти не пропускали уроків, не повинен обмежуватись тільки бесідою-розмовою з батьками, але й намагатись урегулювати всі негаразди, які виникали в ході навчального процесу.

Бідність і умови життя і побуту селян були головними причинами невідвідування дітьми школи. З іншого боку, невідвідування занять у школі погано позначалось на функціонуванні школи. Тому що вчитель змушений переривати заняття з усіма учнями, щоб допомагати тим, хто пропускав заняття. Це приводило до дезорганізації процесу навчання, до відставання у навчанні навіть тих учнів, хто сумлінно відвідував школу [5, с. 55].

Обставини життя і побуту селян зумовили ще одну важливу проблему земської школи – тривалість навчального року. На жаль, вчитель не в змозі контролювати ці обставини, йому залишалося лише прийняти ці обставини до уваги для того, щоб розподілити викладання відповідно до того, скільки часу діти можуть присвятити школі. Корф розумів, що дитина потрібна удома, як робітник. Тому селяни у більшості випадків не залишали у школі дітей, старших тринадцяти років, а відпускали, лише на три зимових місяці. Доцільним було приймати дітей, віком 10-11 років. Корф вважав, що саме 10 років є тим віком, раніше якого не можна селянським дітям вступати до школи. Він виходив з самої організації початкової школи. Якщо приймати до

школи дітей дуже малих (молодше 10 років), то у школі буде більше трьох класів, доручених вчителю. А це суперечило самій ідеї Корфа про дешеву школу для народу. Отже, у більшості випадків селянські діти вчилися від 11 до 14 років. Але питання у тому, скільки часу вони могли присвячувати школі щорічно? [7, с. 173-174].

М.О.Корф передбачав, що сільськогосподарські роботи є великою перешкодою у навчанні впродовж майже всього навчального року. Внаслідок цього навчальний рік скорочувався до п'яти – шести місяців на рік, тобто п'ятнадцять – вісімнадцять місяців від одинадцятирічного до чотирнадцятирічного віку.

Аналізуючи та спостерігаючи під час своїх об'їздів умови, у яких навчались учні земських шкіл Катеринославської губернії, М.О.Корф також звернув увагу на тривалість навчального дня. Тільки у небагатьох місцевостях на території Східної України було можливим навчати дітей шість годин на день, надавши їм, окрім 15-ти хвилинного відпочинку після кожного уроку, дві години для обідньої перерви, та проводячи заняття тільки при денному світлі. Корф звертав увагу й на те, що у деяких місцях початкова школа є віддаленою, наприклад розташована у сусідньому селі. Це було причиною систематичного запізнення деяких учнів на заняття. У зв'язку з цим вчитель починав заняття трохи пізніше восьмої ранку та закінчував навчання раніше четвертої години вечора. М.Корф категорично забороняв зменшувати час на відпочинок, тому що праця, якою дитина займалась у школі, може відбуватись тільки при напруженні мислення. “Дитяче мислення швидко втомлюється, тому повинен існувати тривалий відрізок часу для відпочинку, щоб під час уроку діти працювали, а не сиділи, роблячи вигляд, що вони навчаються,” – писав Корф [8, с. 64].

Отже, тривалість навчального дня і режим роботи – важлива проблема в організації школи. На думку Корфа, дитина не може займатись у школі довше шести годин на день, тому що вона не зможе більше напружувати свою увагу, без чого навчання зводиться нанівець. Таким чином, вчитель розподіляючи матеріал свого предмета на весь навчальний період, повинен був мати на увазі, що стомлення учнів уповільнює роботу, негативно впливає на їх здоров'я. Для того, щоб пізнавальна активність не зменшувалась, Корф пропонував урізноманітнювати заняття.

У дореформені часи у школах панувало догматичне навчання, читання дітей без усвідомлення прочитаного. М.О.Корф відзивався про це явище так: “ До тих пір, поки у навчанні не мало місця усвідомлення прочитаного було зовсім байдуже, яку літературу потрібно учням читати ” [6, с. 86].

У земських школах, які підпадали під нагляд барона Корфа, усвідомлене читання стало головною метою, до якої прагнули у шкільному

та домашньому навчанні. Його думки щодо цього знайшли відображення у праці “ Наш друг – книга для читання. ” Народна школа відчувала потребу в книзі, яка б була доступна для розуміння дитини. Такою книгою стала книга Корфа “Наш друг – книга для читання”. Ступінь доступності книги, запропонованої для учнів, була перевірена у сільських школах Олександрівського та Бахмутського повітів та у сім’ях цих повітів. Книга була побудована таким чином, що знання на її сторінках розгорталися поступово від найлегшого до складного. Завдання у книзі розміщувалися стратегічно, тобто без знання попереднього матеріалу було дуже складно зрозуміти зміст наступних занять. Книга “наш друг” у процесі її вивчення учнями початкової земської школи постійно знайомила читачів з новими словами, збагачуючи словниковий запас учнів. М.О.Корф передбачав, що у дитини могли виникнути питання у зв’язку із непорозумілістю певних слів. Такі слова він подавав курсивом і вони (слова) повинні були пояснюватися вчителем або батьками.

Корф був упевнений у тому, що книга, призначена для учнів сільських шкіл, повинна містити не тільки статті на сільсько-господарську тематику. Це впливає с того переконання, що спеціальній освіті повинна передувати загальна освіта. Отже, селянину слід “відкрити очі” на весь оточуючий світ, створюючи таким чином ту основу, на якій будують нагромаджуватися відомості про сільське господарство [3, с. 294].

Говорячи про важливість класної книги для читання, Корф аналізує ряд важливих дидактичних проблем елементарного навчання, зокрема, питання про те, чи потрібні реальні знання в елементарній школі, а якщо потрібні, то як їх повідомляти.

Елементарна школа мала своїм завданням найбільш можливий розвиток мовлення учнів. Педагог зазначає, що таке завдання елементарної школи повинна реалізувати будь-яка класна книга для читання, тому що в елементарній школі книга для читання є головним джерелом знання та розвитку дітей. Крім цього, така книга повинна виховувати, розвивати естетичне почуття, виховувати моральність та за змістом бути пристосованою до побуту вихованців.

Корф вважав, що у процесі читання дітьми статей як літературного, так і реального характеру головне завдання – роз’яснити предмет. Предмети, на його думку, повинні вивчатись наочним шляхом. Наочність дуже полегшує зв’язок навчання і зокрема книги для читання із життям. Для того, щоб вчитель читав доступно, він, на думку М.О.Корфа, повинен бачити предмет. З цією метою у книзі були додані ілюстрації.

Таким чином Корф дотримувався принципів наочності зв’язку книги для читання з життям.

Спостерігаючи тенденції розвитку земських та інших народних початкових шкіл, Корф прийшов до висновку, що завданням народної школи, є не підготовка ремісників чи землеробів, а виховання людей. Отже, школа повинна давати не спеціальну, а загальну початкову освіту, необхідну будь-якій людині.

Корф визначає навчальну програму для земської школи, виходячи з власного досвіду керівництва більше ніж восьмидесятьма земськими школами, які знаходились під його наглядом у межах Катеринославської губернії. При цьому він виходив з обставин, які затримували навчання. І перше, на що Корф звернув увагу – те, що навчального часу не вистачало, а більшість вчителів були настільки непідготовлені до навчальної справи, що не були взмозі повідомити учням будь-які значні знання. Втім завдання народної початкової земської школи визначалось таким викладанням, щоб учні по закінченні мали можливість через читання придбати корисні знання. При цьому все навчання, зокрема читання у народній школі повинне бути так організоване, щоб розвинути в учнях допитливість, цікавість та дати їм елементарні відомості з усіх галузей знань для того, щоб згодом книги, які потраплять у руки тих, хто закінчив курс і мають певні знання про оточуючі предмети і явища, могли б принести користь.

Виходячи з власного досвіду, барон Корф робить висновки, що добре організоване навчання враховує ступінь розвитку учнів та тривалість навчального часу, досягне своїх кінцевих цілей поступово, переходячи з найлегшого до найважчого. При цьому Корф радив розподіляти навчальний матеріал за роками навчання таким чином, щоб кожен рік навчання враховував можливість залишення школи деякими учнями.

Отже, Корф пропонував навчальну програму, побудовану за концентричним принципом. Це, на його думку, забезпечить продуктивний результат навіть для тих учнів, які залишали школу раніше третього року навчання.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** прогресивні ідеї та практична педагогічна діяльність М. Корфа, одного з видатних вітчизняних педагогів-демократів та громадських діячів XIX століття стали підґрунтям для розвитку народної освіти у Катеринославській губернії та зокрема в Україні.

Новими ідеями і рішеннями у галузі народної освіти у його спадщині були обов'язкове навчання школярів рідною мовою, практична доцільність та виховний характер навчання, відповідність школи до життя, гармонійне поєднання інтелектуального, фізичного і трудового виховання. Основними принципами, на яких повинна була ґрунтуватися нова школа були наочність, тісний взаємозв'язок між предметами.



*Література*

1. Егоров С.Ф. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России до Великой Октябрьской социалистической революции. – М.: Просвещение, 1974. – 33с.
2. Зиновьева К.С. Земские школы Екатеринославской губернии в конце XIX-начала XX вв. // Педагогика и психология. - 1988.- №3.- с.41-56.
3. Корф Н.А. Биографическая справка и отрывки из произведений «Русская начальная школа», «Значение классной книги для чтения в элементарной школе». // Учителю начальной школы. – М., 1964. –с.5-49, 456с.
4. Корф Н.А. Русская начальная школа: руководство учителю. – Харьков: Издательство Кожанчикова, 1870. – 593с.
5. Курило В. Початкова школа і народні вчителі Луганщини XIX-XX // Початкова школа. – 1999. - №4. – с.54-55.
6. Нестерцова С. М., Лихачева Л. Б. Развитие начальной национальной школы в Екатеринославской губернии в конце XIX- начале XX вв. / С. М. Нестерцова, Л. Б. Лихачева // Донбасс и Приазовье: Проблемы социального, национального и духовного развития: Тез. докл. міжнарод. науч.-практ. конф. – Маріуполь, 1993. – С. 86–87.
7. Новицкий Я. К истории народного образования в Екатеринославской губернии... [Оттиски из №52, 53, 58, 62, 63// Екатеринославских губернских ведомостей]. / Я. Новицкий – Екатеринослав, 1887. – 222 с.
8. Острогурский В. Катеринославские педагогические деятели. / В. Острогурский – Екатеринослав: тип. Губернского земства, 1913. – 188 с.
9. Русаневич А. Н. Учитель и сельская школа. Отношение к ним общества и вводимые в разных губерниях меры к улучшению их положения, а также методов преподавания в училищах. / А. Н. Русаневич – Екатеринослав: тип. Губернского земства, 1903. – 129 с.

*Н. Гарань*

*- аспірантка Слов'янського державного педагогічного університету,  
асистент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного  
університету*

**УДК 373.2(470+571) «18/19»**

## **ВИНИКНЕННЯ ТА РОЗВИТОК СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В РОСІЇ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX СТ. – ПОЧАТОК XX СТ.)**

*Стаття продовжує цикл публікацій автора, присвячених дослідженню етапів виникнення та становлення системи дошкільної освіти. У пропонованій статті автор намагається здійснити ретроспективний аналіз виникнення та розвитку системи дошкільної освіти у Росії в другій половині XIX – на початку XX ст. У змісті статті подано інформацію про створення буржуазними філантропічними товариствами перших ясел та ясел-притулків для маленьких дітей фабричних робітників у Москві, Санкт-Петербурзі та інших промислово розвинених містах Росії у другій половині XIX ст. Також надано дані про*

виникнення й діяльність перших платних дитячих садків для дітей з заможних родин та про організацію громадських благодійних дитячих садків. Відображено вплив педагогічних ідей Заходу на розробку питань дошкільної педагогіки в Росії. Підкреслено значення діяльності провідних педагогів А.С. Симонович, М.Х. Свєнтицької, Ю.І. Фаусек, Є.І. Тіхеєвої, які здійснили істотний вплив на становлення та розвиток суспільного дошкільного виховання у Росії в означений історичний період, створили педагогічні системи та запровадили їх у діяльність закладів дошкільної освіти. Розглянуто діяльність найбільш значущих організацій, які пропагували ідеї суспільного дошкільного виховання й проводили заходи щодо відкриття дитячих майданчиків та садків: Санкт-Петербурзького фребелівського товариства, Санкт-Петербурзького товариства сприяння дошкільному вихованню, Московського товариства „Сетлемент”, Гуртка спільного виховання та освіти. Для порівняння наведено соціологічні дані з кількості діючих дошкільних закладів на початку ХХ ст. у Росії, в Англії, у Франції та в Америці. Підсумком статті є думка про те, що починаючи з кінця ХІХ до початку ХХ ст. в країні спостерігається активна діяльність громадсько-педагогічних організацій щодо відкриття закладів різних типів для дошкільників та швидкий розвиток наук про дітей дошкільного віку.

**Ключові слова:** дошкільний вік, дитячий притулок, філантропічне товариство, ясла, ясла-притулок, народний дитячий садок, дитячий садок, приватний дитячий садок, дитячий майданчик.

**Н. Гарань**

- аспірантка Славянського державного педагогічного університета, асистент кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університета

## **ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ (КОНЕЦ ХІХ СТ. – НАЧАЛО ХХ СТ.)**

Стаття продовжує цикл публікацій автора, посвячених дослідженню етапів виникнення і становлення системи дошкільного освіти. В пропонуваній статті автор намагається здійснити ретроспективний аналіз виникнення і розвитку системи дошкільного освіти в Росії во другій половині ХІХ – в початку ХХ ст.

**Ключевые слова:** дошкільний вік, дитячий притулок, філантропічне товариство, ясла, ясла-притулок, народний дитячий садок, дитячий садок, приватний дитячий садок, дитячий майданчик.

*N. Garan*

*- postgraduate student of the state pedagogical university, assistant of the department of Pedagogics of Slovjansk State Pedagogical University*

## **ORIGIN AND DEVELOPMENT OF THE SYSTEMS OF PRESCHOOL EDUCATION IN RUSSIA (THE END OF THE XIX-TH THE BEGINNING OF THE – XX-TH CENTURIES)**

*Author's cycle of publications is continued, being devoted to the research on the stages of the origin and coming – to be – of the system of preschool education. In the given article the author tries to carry out the retrospective analysis of origin and development of the system of preschool education in Russia in the second half of the XIX-th – at the beginning of XX-th centuries.*

**Keywords:** *preschool age, children's shelters, philanthropic societies, creche, boarding creche, people nursery school, nursery school, private nursery school, children's playground.*

**Постановка проблеми...** Вхідження України до системи світового цивілізаційного процесу, освоєння загальнолюдських цінностей та культури новими поколіннями відбувається через систему освіти. В Законі України „Про освіту” (ст. 29) йдеться про структуру освіти взагалі, а її початковою ланкою визначено саме дошкільну освіту [2]. Тому сьогодні, коли у системі дошкільного виховання простежуються нові тенденції: організаційно змінюються зміст і форми роботи садків, постійно відбувається пошук нових нетрадиційних підходів у роботі з дітьми, надзвичайно необхідним й важливим стає поєднання досліджень педагогічної спадщини минулого і сучасних науковців, що дасть змогу відкрити нові перспективні напрямки реформування та подальшого розвитку системи сучасної дошкільної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій...** Проведений нами аналіз історико-педагогічних досліджень останніх років свідчить про зростаючий інтерес учених до проблеми виникнення та розвитку системи дошкільної освіти. Дані питання розглядаються у дисертаційних дослідженнях: Головань Т., Дитківської С., Донченко О., Золотоверх В., Пантюк Т., Пшеврацької О., Слободянюк Т., Філімонової Т., Н. Шкляєвої та ін.

Теоретичний аналіз літературних джерел також підтвердив актуальність вивчення питань становлення системи дошкільної освіти. Окремі аспекти проблеми висвітлено у монографіях і статтях Борисової З., Герасимової Н., Дем'яненко Н., Куліш Т., Проскури О., Прудченко І., Улюкаєвої І., Урунтаєвої Г. та ін.

**Виклад основного матеріалу...** У XIX ст. починається ствердження капіталістичного устрою в Росії у загально національному масштабі. Стрімкий розвиток великих промислових підприємств потребує

збільшення кількості робітників, що призводить до підвищення зайнятості жінок на виробництві. В побутовому та економічному становищі жінок відбуваються зміни, виникає потреба у виході жінки з тісної сфери сімейного життя для участі у виробничому процесі. В зв'язку з цим багато дітей залишається без нагляду. Таким чином, суспільство повинно було потурбуватися про влаштування маленьких дітей до громадських виховних закладів з метою визволення жінок для участі їх у праці. Реальною потребою стало відкриття дитячих садків.

У розвитку педагогічної думки в Росії у першій половині XIX ст. можна побачити дві тенденції: пізнання засобами науки дитини як об'єкту й суб'єкту виховання, з одного боку, та розповсюдження педагогічних ідей Заходу з іншого. Проблема засвоєння культури Заходу залишалася актуальною впродовж усього XIX ст.

У другій половині XIX ст. починається інтенсивна розробка питань дошкільної педагогіки в якості відносно самостійної області науково-педагогічних знань. Але державний уряд не приймає дієвих заходів для покращення становища дітей трудового люду, крім розповсюдження таких реакційних закладів, як дитячі притулки. В другій половині XIX ст. у великих містах Росії з'являються буржуазні філантропічні товариства, які ставлять своєю метою організацію різних благодійних закладів для безпритульних дітей та дітей-сиріт. Ці товариства відкривали ясла, ясла-притулки та народні дитячі садки.

Перші ясла для немовлят з'явилися у Петербурзі в 1845 р., а фабричні ясла вперше виникли при Раменський текстильній фабриці Московської губернії в 1880 р. Московське товариство опіки бідних і хворих дітей до 1895 р. відкрило 12 ясел, у яких перебувало 317 дітей працівників фабрик, до 1896 р. – 20 закладів, в яких утримувались 426 дітей, у 1897 р. – 28 ясел, у яких налічувалось 563 вихованця, в 1898 р. існувало 30 закладів з 740 дітьми, в 1899 р. працювало вже 36 закладів, у яких нараховувалось 848 дітей. До ясел приймали дітей робітників фабрик та з незаможних родин віком від 3 до 10 років. Діти перебували в закладах з 6 години ранку до 8 вечора, їх забезпечували харчуванням, зі старшими проводились заняття. Ясла існували на пожертви, а з 1902 р. міністерство внутрішніх справ почало надавати субсидію [9, с. 241].

Петербурзьке товариство опіки бідних і хворих дітей відкривало ясла-притулки в промислово розвинених районах міста. Деякі ясла-притулки змішаного типу для дітей дошкільного віку було створено на кошти підприємців та філантропічних товариств у Нижньому Новгороді, Баку та інших промислових містах Російської імперії. Оскільки ясла створювались для дітей робітниць і найбідніших верств населення, це були заклади, в яких діти знаходились з шостої години ранку до дев'ятої години вечора. Діти

отримували харчування і медичну допомогу. Деякі губернські земства відкривали в селах ясла-притулки для дітей перед дошкільного та дошкільного віку на період літніх сільськогосподарських робіт. Такі заклади Пермським губернським земством було відкрито в 1890 р., Полтавським та Воронізьким у 1897 р., Самарським та Курським у 1898 р., Симбірським у 1899р., Харківським у 1900р. [5, с. 7].

Перший дитячий садок в Росії був відкритий Семиградським у Гельсінгфорсі в 1859 р, він був платним, другий – у Петербурзі в 1863 р. дружиною професора Петербурзького університету С. А. Люгебіль. Дитячий садок у Петербурзі утримувався на її власні кошти. Він розміщувався в невеликому будинку, що знаходився в саду. Цей заклад відвідували 30 хлопчиків та дівчаток від 3 до 6 років. В теплу пору року діти знаходились у саду, а взимку у двох великих кімнатах. Дитячий садок працював з 10.30 ранку до 14.30. Розклад дня в закладі складався з занять ритмічними вправами, творчими роботами, відводився час на сніданок і відпочинок, який діти могли обирати самі. Потім йшли заняття ритмічними іграми. В своїй роботі С. Люгебіль використовувала систему Ф. Фребеля, наскільки це було можливо [9, с. 156].

Третій дитячий садок було відкрито в Гельсінгфорсі у 1863 р., четвертий – у 1866 р. в Петербурзі редактором журналу „Дитячий садок” А.С. Симонович [5, с.11]. Вона широко пропагувала ідею розвитку дитячих садків в Росії. Нею також у 1870 р. було відкрито дитячий садок в Тифлісі, в ньому навчалось та виховувалось 60 дітей у віці від 4 років [9, с.164]. Всі її заклади були платними. Практичну роботу вона будувала за системою Фребеля, але згодом звернулася до ідеї народності.

А.С. Симонович писала: „Дитячий садок, - це виховний заклад для маленьких дітей від 3 до 7 років без врахування соціального положення, віросповідання та статі... Мета дитячого садка – фізичний, розумовий та послідовний моральний розвиток дітей. Він доповнює недостатнє сімейне виховання й разом з тим готує дитину до вступу до школи, тому дитячий садок є поєднуючою ланкою між сім'єю та школою” [9, с.168].

У петербурзькому дитячому садку А. Симонович все було пристосоване для творчої педагогічної роботи: просторі, світлі кімнати, сад, майданчики для занять та ігор дітей на свіжому повітрі. Садок відвідували діти віком від 3 до 7 років. Він був найкращим з існуючих в той час дитячих садків, але через нестачу коштів в 1869 р. цей садок закрили. Всі ці дитячі садки обслуговували дітей заможних батьків [9, с. 155-156].

Перший громадський благодійний дитячий садок був організований у 1866 р. „Товариством по забезпеченню дешевими квартирами мешканців Петербургу”. Він відкрив доступ до себе найбідніших верств населення.

Однак, робота в цьому садку зводилась до перебування дітей у ньому під час зайнятості батьків і виховання відбувалося на дуже низькому рівні [4, с. 165].

За прикладом Петербургу буржуазні філантропічні товариства почали з'являтися у Нижньому Новгороді, Баку та інших промислових містах Росії. В період з 1867 до 1870 рр. у ряді великих міст Росії з'являються платні дитячі садки: в 1867 р. – у Воронежі, у 1868 р. – в Оранінбаумі та Смоленську, у 1869 р. – в Іркутську та Петербурзі. З 1868 по 1869 рр. у Москві було відкрито чотири приватних дитячих садки. В 1868 р. було отримано дозвіл у начальника Кавказького навчального округу на відкриття платного дитячого садка у місті Тіфлісі [9, с. 155].

Деякі дитячі садки, для дітей старшого дошкільного віку, відкривались при елементарних школах. Такими були, відкриті в 1872 році дитячі садки Е. П. Смидович у місті Тулі та у Москві Соловйовою. Практика роботи таких дитячих садків отримала позитивні відгуки у справі вирішення питань єдності та спадкоємності роботи дитячого садка та елементарної школи [9, с. 158].

Найбільш значущими організаціями, які пропагували ідеї суспільного дошкільного виховання й проводили заходи по відкриттю дитячих майданчиків та садків, були: Санкт-Петербурзьке фребелівське товариство, засноване в 1871 р., Санкт-Петербурзьке товариство сприяння дошкільному вихованню, відкрите у 1907 р., Московське товариство „Сетлемент” організоване у 1905 р., Гурток спільного виховання та освіти, який працював з 1906 р. [5, с. 8].

Буржуазні філантропічні товариства для допомоги сімейному вихованню також відкривали безкоштовні народні дитячі садки. В 1894 р. С.-Петербурзьким фребелівським товариством сприяння початковому вихованню на кошти фабрикантів було відкрито перший безкоштовний народний дитячий садок – дитячий майданчик для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, яка з 1895 р. утримувалась на кошти міської думи. В 1897 р. цим товариством було відкрито другий фабричний народний дитячий садок, який на період літа перетворювався на майданчик для ігор та занять для дітей віком від 3 до 14 років. В цьому ж році у Петербурзі було відкрито дитячий садок Е.П. Калачовою [5, с.7]. В кінці ХІХ ст. безкоштовні дитячі садки. відкриваються і в інших промислових містах – Серпухові, Ризі та ін.

Однак, філантропічні дошкільні заклади, створені в кінці ХІХ ст. в Російській імперії охоплювали невелику кількість дітей і не могли вирішити проблеми суспільного виховання дітей дошкільного віку. Якщо порівняти кількість „народних” дошкільних закладів у Росії, то в 1907 р. їх було лише

10, а в Англії – 13622 дошкільних заклади, у Франції – 2405, в Америці – 4363 [5, с. 10].

В 1906 р. у Москві для дітей у віці від 5 до 10 років було відкрито „Будинок вільної дитини”, в основу якого було покладено західноєвропейські ідеї „вільного виховання”. Навчання та виховання дітей в даному закладі було замінено самонавчанням та самовихованням. Дітям було надано повну свободу, основою організації дитячого колективу було самоуправління; за віковими групами дітей не поділяли, також вони мали можливість приходити та лишати заклад за власним бажанням у будь-який час, відвідування занять також було добровільним і не обов’язковим [5, с.14-16].

Під впливом теорії „вільного виховання” в 1910 р. у Москві було відкрито приватний платний дитячий садок М. Х. Свентицькою, до закладу приймали дівчаток та хлопчиків у віці від 4 до 6 років. На відміну від „Будинку вільної дитини” в даному закладі на заняттях дітей поділяли згідно віку та рівня розвитку, кожне заняття тривало півгодини, з чергуванням різних видів діяльності, іграми та прогулянками; важливе місце відводилося особистості та впливу педагога-вихователя. На той час дитячий сад М. Х. Свентицької вважався найкращим з платних дошкільних закладів . Свої педагогічні погляди й досвід з організації та роботи дитячого саду нею було викладено в книзі „Дитячий сад” [6, с. 3-60].

В 1913 р. у Санкт-Петербурзі при приватному комерційному училищі М. А. Шидловської було відкрито перший у Росії платний дитячий садок за системою М. Монтесорі, керівником закладу була Ю. І. Фаусек, яка активно пропагувала та впроваджувала педагогічні ідеї Монтесорі. На той час у Росії було дуже мало дитячих садів, які працювали за системою Монтесорі. У Санкт-Петербурзі працювало три таких заклади, у Москві – два, по одному у Вятці та на Кавказі [5, с. 20].

В період з 1913 по 1918 рр. у Санкт-Петербурзі працював дитячий садок під керівництвом Є. І. Тіхеєвої, його відвідували діти у віці від 3 до 7 років [5, с 20-22]. У якості експерименту в 1916 р. в місті було відкрито „всесловний” дитячий сад для дітей робітників та інтелігенції. На початок 1917 р. у місті було відкрито: 21 приватний дитячий сад (з дуже високою платнею за утримання дитини), 3 народних та 4 приватних дитячих садки для дітей військових, вони працювали під час військових дій 1914-1917 років [8, с. 9].

На той час не було зібрано чітких даних щодо кількості дошкільних закладів у країні. За приблизними підрахунками на початок 1917 року в Росії працювало 250 платних та близько 30 народних дитячих садків [9, с. 367].

**Висновки...** Узагальнюючи результати проведеного нами аналізу історико-педагогічної літератури та наукових досліджень ми дійшли наступних висновків: у другій половині XIX ст. – початку XX ст. в Росії ставлення суспільства й уряду до суспільного дошкільного виховання було різним: з боку держави – переважали стереотипні погляди на виховання дітей дошкільного віку як на сімейну справу, а з іншого боку – стрімкий економічний розвиток призвів до виникнення нагальної потреби в установах дошкільного виховання для різних верств суспільства (особливо серед працюючих жінок). У досліджуваний історичний період в країні спостерігається активна діяльність громадсько-педагогічних організацій щодо відкриття закладів різних типів для дошкільників та швидкий розвиток наук про дітей дошкільного віку.

Підсумовуючи сказане також можна засвідчити наступне: у другій половині XIX – початку XX століття в Росії інтенсивно розвивалася педагогічна думка, розроблялися теоретичні і методичні засади суспільного дошкільного виховання. Видатні педагоги А.С. Симонович, М.Х. Свєнтицька, Ю.І. Фаусек, Є.І. Тіхеєва активно пропагували ідею суспільного дошкільного виховання, займалися подвижницькою діяльністю, щодо організації дошкільних закладів різних типів. Вони здійснили істотний вплив на становлення та розвиток суспільного дошкільного виховання у Росії в означений історичний період, створили педагогічні системи та запровадили їх у діяльність закладів дошкільної освіти.

### *Література*

1. Герасимова Н. Е. И. Тихеева – ученый, педагог, практик. / Н.Е. Герасимова // Дошкольное воспитание. 2008. – № 12. – С. 4 – 5.
2. Закон України „Про освіту”. Від 23 березня 1996 р. № 100/96 – ВР // Освіта в Україні. Нормативна база (2-е вид.). – К. : КНТ, 2006. – 484 с. – С. 8 – 39.
3. История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / Сост. С. В. Лыков, Л. М. Волобуева; под ред. С. Ф. Егорова. – М. : Изд. центр „Академия”, 1999. – 520 с.
4. История педагогики: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2210 „Педагогика и психология (дошкольная)” / под ред. М. Ф. Шабаевой. – М. : Просвещение, 1981. – 367 с.



5. Красногорская Л. И. Очерки развития дошкольного воспитания / Л. И. Красногорская – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1938 – 111с.
6. Свентицкая М. Х. Наш детский сад / Мария Хрисанфовна Свентицкая. – Москва, 1913. – С. 3 – 60
7. Урунтаева Г. Из истории педагогики. Е. И. Тихеева: воспитатель должен не только любить детей, но и знать их возрастные особенности / Г. Урунтаева // Дошкольное воспитание. 2002. – № 10. – С. 90-93.
8. Фролова О.А. Система учреждений дошкольного воспитания в СССР / Ольга Александровна Фролова. – М. : Просвещение, 1969. – 48 с. – Литература : с. 46-47.
9. Чувашев И. В. Очерки по истории дошкольного воспитания в России / Илья Васильевич Чувашев. – М. : Учпедгиз, 1955. – 372с.
10. Шкляева Н.М. Становление и тенденции развития содержания дошкольного образования в России конца XIX – начала XX века : Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ижевск.; 2005. – 24с.

**Л. Зінченко**

*- здобувач кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету*

**УДК 37.018(477) «19»**

### **ДЕЯКІ АСПЕКТИ СУТНОСТІ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї, ШКОЛИ ТА ГРОМАДСЬКОСТІ У ПРАЦЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ ДОСЛІДНИКІВ (ДРУГА ПОЛ. XX СТ.)**

*Стаття присвячена вивченню та аналізу питань сутності взаємодії сім'ї, школи та громадськості у працях радянських дослідників другої половини XX ст. У статті розглянуті умови, які забезпечують взаємодію школи, сім'ї та громадськості, особливості їх спільної діяльності, напрямки суспільного виховання.*

**Ключові слова:** *взаємодія, умови, напрямки суспільного виховання, сім'я, школа, громадськість.*

**Л. Зинченко**

*- соискатель кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета*

### **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СУЩНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ, ШКОЛЫ И ОБЩЕСТВЕННОСТИ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ (ВТОРАЯ ПОЛ. XX СТ.)**

*Статья посвящена изучению и анализу вопросов сущности взаимодействия семьи, школы и общественности в трудах советских*

*исследователей второй половины XX ст. В статье рассмотренные условия, которые обеспечивают взаимодействие школы, семьи и общественности, особенности их совместной деятельности, направления общественного воспитания.*

*Ключевые слова: взаимодействие, условия, направления общественного воспитания, семья, школа, общественность.*

**L. Zinchenko**

*- applicant of the department of Pedagogics of Slavansk State Pedagogical University*

### **SOME ASPECTS OF ESSENCE OF INTERACTION OF FAMILY, SCHOOL AND SOCIETY IN THE PAPERS OF THE DOMESTIC RESEARCHERS (SECOND HALF. OF THE XX ITEM)**

*The article is devoted to study and analysis of questions of essence of interaction of family, school and society in the papers of soviet researchers of the second half of the XX item. The conditions which provided the interaction of school, family and society, the peculiarities of their activity, the directions of social education, are considered in this article.*

*Keywords: interaction, conditions, directions of social education, family, school, society.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Формування особистості передбачає організовану спільну діяльність всіх соціальних інститутів, і одна з головних ролей має належати загальноосвітній школі. Ця діяльність повинна орієнтуватися на те, щоб людина виховувалася не просто як носій загальної суми знань, а як активна творча особистість, з її моральними якостями, світобаченням, високою культурою та мораллю.

Але школа може успішно справлятися з покладеними на неї завданнями та обов'язками тільки при умові, що вона працюватиме спільно з батьками і що їй допомагатимуть різноманітні громадські організації. У комплексному підході до справи виховання підростаючого покоління важливого значення набуває принцип співпраці, взаємодії школи, сім'ї та громадськості.

**Аналіз основних досліджень і публікацій 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.** Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що вивченню і систематизації різних сторін взаємодії батьківської і педагогічної громадськості, аналізу його форм присвятили свої праці А. Алексюк, А.Бондар, М.Грищенко. Взаємодія сім'ї та школи в межах системи педагогічної освіти батьків розроблялась З.

Зайцевою, В. Постовим, О.Хромовою та ін. Велику цінність становлять роботи з проблем родинного виховання Ю.Азарова, Т.Алексєенко, І.Бєха, М.Євтуха, А.Макаренка, М.Стельмаховича, В.Сухомлинського. Великий внесок з питання щодо взаємодії сім'ї та школи внесли П.Блонський, А.Макаренко, Н.Крупська, С.Шацький.

В педагогічній історичній практиці накопичений цінний досвід виховної співдружності вчителів та батьків, педагогічних колективів шкіл та трудових колективів, підприємств (О.Букин, Г.Іваніцький, Д.Уваров, С.Шноль).

Розглядалися питання взаємозв'язку школи та сім'ї, школи та соціальної середовища, виховання у піонерському загоні, виховна робота у літніх трудових спільнотах школярів (А.Нізова, В.Оржеховська, В.Семенов, Г.Легєнький, І.Гребєнніков, М.Халілов, С.Максютін, Ф.Філіппов, Ф.Хрипкова). Педагоги та вчені досліджували також питання, які присвячені позашкільній роботі у початкових класах, позакласній та позашкільній роботі з учнями, навчально-виховній та оздоровчій роботі у школах та групах подовженого дня (С.Баранцев, Г.Бєреуцин, Н.Бєрсудський, А.Глушєнко, Б.Ширвіндт).

**Постановка завдання статті (постановка завдання).** Метою статті є вивчення та аналіз сутності взаємодії сім'ї, школи та громадськості у працях радянських дослідників другої половини ХХ ст.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Соціально-економічні умови дослідженого періоду висунули ряд проблем щодо сімейного виховання. Одна з проблем – демографічні зміни. Немалі проблеми виникали і у зв'язку з масовою професійною зайнятістю батьків, що зменшило час перебування с дітьми. І як наслідок - родина відчувала труднощі у контролі за соціальною поведінкою дітей у сфері їх вільного часу.

Школа, сім'я і громадськість – три нерозривно пов'язані складові єдиної виховної системи. Вміле поєднання їх зусиль у вихованні підростаючого покоління було також однією з проблем, яка набувала широкого розвитку. Особлива роль як організатора поєднаних зусиль сім'ї та громадськості належала школі. Вона повинна була надавати кваліфіковану допомогу сім'ї щодо виховання дітей, бо саме в сім'ї закладається фундамент, на якому будується вся виховна робота школи.

У педагогічній праці Г. Легєнького «Суспільне та сімейне виховання» розглядалося суспільне виховання, як функція суспільства, без якої немає і самого суспільства. Він вважав, що існував традиційний розподіл процесу виховання на суспільне та сімейне. Проте сімейне виховання треба розглядати хоча і в якості відокремленого, але саме як

гілки суспільного виховання. Однак, на його думку, багатовікова відокремленість сімейного виховання надала йому якостей, які не гармонують з процесом суспільного виховання, і тому можна казати лише про тенденцію органічного поєднання сімейного та суспільного виховання. Органічне поєднання розглядається автором не як проста сума узгоджених дій сім'ї та суспільства, а як складова частина об'єктивного процесу становлення єдиного виховання.

На думку дослідника, раціональна організація суспільного виховання дітей за допомогою суспільних виховних установ, разом з розвитком всіх форм суспільного дозвілля повинна була не ослабити, а укріпити взаємодію з родиною, що у свою чергу позитивно позначиться на сімейному вихованні і в першу чергу на вихованні відчуття, любові у хлопців і дівчат, на вихованні людяності взагалі [3, с. 70-71]. Він робить висновок, що для правильної організації виховання з метою досягнення цілковитого органічного поєднання сімейного і суспільного виховання необхідно організацію сумісних дій школи, громадськості та сім'ї поставити на тверду наукову основу.

З аналізу роботи Н.Курапової «Співпраця школи, сім'ї та громадськості – принцип позашкільного виховання дітей» можна зробити висновок, що особливістю досліджуваного періоду є те, що школа стала не єдиним авторитетом, яка надає знання, вміння та навички. Прискорений духовний розвиток школярів проходить і під впливом ідеологічних, культурно-просвітницьких, спортивних організацій, дитячих позашкільних закладів, засобів масової інформації. І в той же час процес формування особистості не може бути плідним, якщо педагогіка не врахує багатогранних впливів на дітей, впливу цілеспрямованих, організованих та стихійних. Школа сама, без опори на громадські сили, не впорається з вихованням дітей у всіх сферах їх життєдіяльності [2, с. 11].

Під громадськістю Н.Курапова розуміє представників населення, робітників, які приймають участь у керуванні окремими сторонами суспільного життя та безкоштовно віддають свої знання, опит та час суспільству. Участь робітників у вихованні дітей – це не тільки процес передачі дітям знань та навичок, але і процес виховання самих вихователів, активної боротьби за створення педагогічно організованого середовища.

Умовами, які забезпечували реальність взаємодії школи, сім'ї та громадськості у вихованні дітей, дослідник вважала:

- співпадіння цілей та потреб в оптимальній педагогічній організації вільного часу школярів;
- політичний та культурних ріст суспільства, його висока громадська активність, велика зацікавленість у всіх справах суспільства;

- збільшення вільного часу робітників, що дасть змогу віддавати свої знання, досвід дітям;
- великий історичний досвід взаємодії школи, сім'ї та громадськості у вихованні молодого покоління, усвідомлений наукою [2,с.15].

Дослідник В.Семенов у своїй монографії «Взаємодія школи та соціальної середовища: досвід дослідження» зробив спробу розглянути питання удосконалення виховної роботи. На його думку суспільне виховання могло бути реалізовано завдяки соціально-педагогічному комплексу: органів народного виховання, державних та громадських організацій, виробничих колективів та сім'ї.

В.Семенов визначив основні напрямки суспільного виховання:

- віковий підхід до вирішення завдань, які зв'язані з створенням сприятливої середовища виховання;
- опору на життєдіяльність дитини, її організацію, тобто створення природного, педагогічно доцільного способу життя людини, що росте;
- зміцнення духовних контактів між вихователем і вихованцем;
- спонука людини до самоосвіти;
- створення такого устрою життя дитини, в якій все б стимулювало його розвиток і самовдосконалення;
- організаційно-педагогічну роботу по зміцненню здоров'я дитини (режим, суспільно корисна праця, різні заняття за інтересами, фізкультура, дозвілля і т. і.);
- єдність духовного і сімейного життя дитини;
- максимальне використання позитивного впливу соціальної, суспільної психології (інтеграційно-повчального і виховного, адаптивно-корелятивного, експресивного, контрольо-санкціонуючого, проектного розвантаження);
- зміст, форму і методи народної, непрофесійної педагогіки;
- створення виховних ситуацій, вражень дитинства, що формують у дитини свій позитивний життєвий досвід спілкування в середовищі однолітків [4, с. 28].

Аналіз педагогічної літератури другої половини ХХ ст. дозволяє зробити висновок, що у зв'язку з реформою загальноосвітньої школи утворювався новий підхід до взаємодії школи та сім'ї, виховання дітей припинило бути приватною справою родини, воно дуже цікавило все суспільство [5, с. 22]. Школа та сім'я вирішують єдині завдання виховання дітей, які відображають інтереси суспільства. Суспільство і школа мають великий вплив на формування у батьків правильних поглядів на виховання дітей, завдяки чому сім'я стає вірним союзником школи у вихованні дітей.

На думку радянських дослідників В.Бочарової, І.Гребеннікова, А.Нізової, І.Первіна, О.Симанчук, А.Хрипкової, сім'я та батьки зобов'язані виховувати дітей у дусі високої моральності, дбайливого відношення до власності, щепити їм трудові навички і готувати до суспільно корисної діяльності, продуктивної праці, піклуватися про їх фізичний розвиток і зміцнення здоров'я. Виховання в сім'ї повинне органічно поєднуватися з виховною роботою учбових закладів, дошкільних і позашкільних установ і громадських організацій [1, с. 8].

Принцип співпраці школи, сім'ї і громадськості - один з провідних принципів виховання. Він витікає із спільності інтересів держави і народу, з єдності цілей та ідеалів кожної окремої сім'ї і суспільства в цілому у вихованні молодого покоління. Зміст, форми і методи спільної роботи школи, сім'ї і громадськості змінюються і удосконалюються відповідно змінам в соціальному, економічному і культурному житті нашого суспільства.

На основі аналізу накопиченого досвіду А.Хрипкова зауважує, що для спільної діяльності школи, сім'ї і громадськості характерні наступні особливості:

- у роботу з дітьми повинні включатися не тільки окремі громадські діячі, але і трудові колективи підприємств, установ;
- школі мають активно допомагати студенти і викладачі вузів, співробітники науково-дослідних інститутів, члени творчих союзів, представники військових частин і підрозділів;
- участь громадськості у вихованні молоді повинна стати систематичною, цілеспрямованою.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Проблема взаємодії школи, сім'ї і громадськості була у центрі уваги вітчизняних педагогів другої половини ХХ ст. Для її вирішення педагоги та вчені того часу визначили умови:

- відповідальність батьків за виховання своїх дітей, необхідність активної участі державних підприємств і установ, широкої громадськості в розвитку народної освіти, у виховній роботі школи, дошкільних і позашкільних установ;
- політичний та культурний ріст суспільства, його висока громадська активність, велика зацікавленість у всіх справах суспільства;
- великий історичний досвід взаємодії школи, сім'ї та громадськості у вихованні молодого покоління, усвідомлений наукою.

**Література**

1. Хрипкова А.Г. Взаимодействие школы, семьи, общественности в коммунистическом воспитании / А.Г. Хрипкова, А.М. Низова, И.В. Гребенников. - М. : Педагогика, 1987. – 176 с.
2. Курапова Н.И. Сотрудничество школы, семьи и общественности – принцип внешкольного воспитания детей / Н.И. Курапова // Взаимодействие школы, семьи, общественности в коммунистическом воспитании подростяющего поколения : сб. науч. тр. - Вып. № 163. – Ярославль : Гос. пед. ин-т им. К.Д. Ушинського, 1977. - С. 3 - 16
3. Легенький Г.И. Общественное и семейное воспитание / Г.И. Легенький. - М. : Просвещение, 1967. – 88 с.
4. Семенов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды: Опыт исследования / В.Д. Семенов – М. : Педагогика, 1986. – 112 с.

**О. Москальова**

*– аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету*

**УДК 378(09)” 19:51**

**НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК СКЛАДОВА МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.)**

*Стаття присвячена науково-дослідній роботи студентів у структурі математичної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХХ ст.) Автором досліджено та проаналізовано значення, сутність, етапи розвитку, форми та зміст науково-дослідної роботи студентів досліджуваного періоду.*

**Ключові слова:** науково-дослідна робота студентів, зміст науково-дослідної роботи, форми науково-дослідної роботи, науковий гурток, математична освіта.

**Е. Москалева**

*– аспірант кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету*

**НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА ХХ СТ.)**

*Статья посвящена научно-исследовательской работе студентов в структуре математического образования в высших педагогических учебных заведениях Украины (вторая половина ХХ ст.) Автором исследовано и проанализовано значение, этапы развития, формы и содержание научно-исследовательской работы студентов исследуемого периода.*

*Ключевые слова:* научно-исследовательская работа, содержание научно-исследовательской работы, формы научно-исследовательской работы, научный кружок, математическое образование.

**Helen Moskalyva**

– Post-graduate student of pedagogical department of Slavyansk state  
Pedagogical University

### SCIENTIFIC RESEARCH WORK OF MATHEMATICAL EDUCATION OF HIGH PEDAGOGICAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE.

*The given article is dedicated to the question of scientific research work students of High education pedagogical establishments of Ukraine. The autor observed of state, form and content of students scientific research work of the researched period.*

**Key words:** scientific research work, state scientific research work, form scientific research work.

**Постановка проблеми.** Процес інтеграції України у світову спільноту обумовив її приєднання до Болонської декларації про запровадження європейської системи вищої освіти. Згідно із програмою реалізації Болонського процесу, в Україні здійснюється перехід до динамічної ступеневої підготовки спеціалістів з орієнтацією на їх особистісний і професійний розвиток, що дасть змогу задовольняти потреби особистості у здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівня за обраним напрямом.

На сучасному етапі розвитку та модернізації освіти суспільство висуває підвищені вимоги до професійної (особливо наукової) підготовки вчителя, озброєного новітніми методиками і технологіями навчання та наукового пізнання, творчого митця навчального процесу в школах ХХІ століття. Актуальною стає проблема науково-дослідної підготовки студентів педвузів, як складової професійної підготовки – процесу оволодіння необхідними знаннями, вміннями та навичками.

Участь студентів у науковій роботі дає змогу виховувати наукові кадри для професорсько-викладацького складу вузу ще зі студентської лави. Тому, науково-дослідна робота – це невід’ємна складова навчального процесу у вищих педагогічних закладах України, що сприяє інтеграції зусиль наукової, освітньої діяльності в підготовці високо кваліфікованих учителів, тобто реалізує одну з засад Болонського процесу, а саме: єдність освіти та наукових досліджень.

Вивчення та узагальнення історико-педагогічної спадщини з питання науково-дослідної роботи майбутніх учителів математики надасть змогу для розуміння закономірностей, змісту та напрямів подальшого вдосконалення підготовки вчителів.



**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Проблема організації науково-дослідної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах в історико-педагогічному аспекті знайшла певне відображення в працях А. Алексюка, В. Вихрущ, Л. Вовк, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, С. Золотухіної, О. Любара, О. Микитюка, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка. Науково-дослідну роботу студентів як елемент підготовки майбутніх вчителів висвітлювали З. Єсарєва, Н. Яковлева. Особливості організації науково-дослідної роботи проаналізовані В. Сиденко, В. Шевченко.

**Постановка завдання.** Метою даної статті є дослідження та аналіз змісту та форм науково-дослідної роботи студентів в структурі математичної освіти у вищих педагогічних навчальних закладів України (друга половина ХХ ст.).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Науково-дослідна робота – одна з форм самовираження особистості майбутнього вчителя, його потягу до життєвого самоствердження, розвитку творчих здібностей. Участь студентів у науковій роботі сприяє формуванню в них професійної самостійності, здібностей до творчого розв'язку практичних задач.

Поняття «науково-дослідна робота студентів» включає в себе два взаємопов'язаних елементи:

- навчання студентів елементам дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості;
- наукові дослідження, що здійснюються студенти під керівництвом професорів та викладачів [7, с. 158].

Відомий сучасний учений О. Микитюк підкреслює, що участь студента у науково-дослідній роботі сприяє підвищенню якості освіти майбутніх вчителів математики, а саме:

- надає можливість оволодівати навичками самостійної пізнавальної діяльності;
- розвиває мислення, формує вміння логічної аргументації, сприяє оволодінню методами пізнання;
- активізує і поглиблює навчальний процес студентів, формує навички наукового мислення;
- є джерелом поповнення закладів освіти науковими співробітниками;
- слугує одним із головних резервів аспірантури;
- є фактором всебічного розвитку творчих та інтелектуальних якостей студентства, виховання соціально активної особистості;
- допомагає студентам розумно, раціонально використовувати час, вчить зібраності, цілеспрямованості, відповідальності;

- активізує і поглиблює навчальний процес, формує навички наукового мислення.

Наукові дослідження сприяють розвитку самостійності, креативності, аналітичного мислення майбутнього вчителя. Ті студенти, які постійно брали участь у різних формах науково-дослідної роботи, ставали потім магістрами та аспірантами, продовжували наукові дослідження. Залучення студентів з молодших курсів до науково-дослідної роботи допомагав їм обрати науковий напрям їх подальшої дослідницької діяльності [5, с. 11-12].

Науково-дослідна робота студентів вищих педагогічних навчальних закладів України була започаткована у тридцятих роках ХХ ст., але до початку п'ятдесятих років відзначалась непослідовністю і стихійністю. Післявоєнні роки стали новим етапом розвитку науково-дослідної роботи студентів у вищих педагогічних навчальних закладах України. У 1953 році було розроблено Положення про науково-дослідну роботу студентів, в якому дослідна діяльність визнавалась як обов'язкова частина навчального процесу, висновки якої повинні відображатись у річних звітах вищих педагогічних навчальних закладів. На наступному етапі – у 1958 році розпочав роботу Всесоюзний конкурс на найкращу наукову роботу студентів. У 1961 та 1962 роках Положення про науково-дослідну роботу студентів було доповнене новими статтями, в яких студенти всіх форм навчання повинні були брати участь у дослідницькій роботі [6, с. 42].

У 70-х роках ХХ ст. керівництвом вищих педагогічних навчальних закладів України значну увагу приділялось удосконаленню організації науково-дослідної роботи студентів. Студенти активно залучались до різних форм науково-дослідної роботи. У 1971-1972 навчальному році – 56% від загальної кількості студентів брали участь у науково-дослідній роботі, 1973-1974 – 78%; у 1977-1978 – 99% студентів. З 1973 року почали проводити Всесоюзну олімпіаду «Студент та науково-технічних прогрес».

Введення у 1979 році «Приблизного типового плану організації науково-дослідної роботи студентів на весь період навчання» розпочинає наступний етап розвитку науково-дослідної роботи студентів. Положення окреслювало перелік заходів за основними розділами організації науково-дослідної роботи з вказаними строками її виконання. Також в цей період були створені перші комплексні творчі молодіжні колективи зі студентів, аспірантів та молодих спеціалістів [6, с. 42-45].

Дослідник В. Миронов зазначає, що у 80-х роках ХХ ст. існувала стійка динаміка розвитку науково-дослідної роботи студентів. Так, у 1981 у Постанові «Про подальший розвиток науково-дослідної діяльності студентів» зазначалась необхідність розробки нових комплексних планів

організації науково-дослідної роботи. У 1987 році було організовано Всесоюзну координаційну раду науково-технічної творчості молоді, яка повинна була стати центром керівництва науково-дослідної роботи студентів. Але у дев'яностих роках науково-дослідну роботу студентів стали вилучати із навчальних планів вищих педагогічних навчальних закладів України [ 6, с. 47].

На основі аналізу наукових джерел досліджуваного періоду можна виокремити наступні види науково-дослідної роботи майбутніх учителів математики у другій половині ХХ ст.: аналіз наукової літератури; систематизація матеріалів опрацювання літературних джерел; добір наукової літератури; складання бібліографій з визначених тем; підготовка наукових повідомлень і рефератів; наукові доповіді, тези; наукові статті; методичні розробки з актуальних питань діяльності вчителя математики; наукові звіти про виконання елементів досліджень під час практики; курсові роботи; дипломні роботи; магістерські роботи [2, с. 352].

До форм науково-дослідної роботи студентів можна віднести:

- участь у різних видах навчальної аудиторної роботи (лекції, семінари, лабораторні заняття) з елементами наукових досліджень;
- індивідуальна робота викладачів зі студентами, які займаються науковими дослідженнями;
- науково-дослідна робота студентів у наукових гуртках;
- участь студентів-дослідників у постійних наукових проблемних групах;
- проведення наукових пошуків у процесі виконання різних видів практики в навчально-виховних закладах [2, с. 354].

Однією з вимог успішного виконання різноманітних форм науково-дослідної роботи студентів було навчити та привчити майбутніх учителів самостійно працювати з науковою літературою. Тому вже на перших курсах до навчального процесу були включені дослідницькі елементи за допомогою спеціально підібраних індивідуальних домашніх завдань. Головною метою таких завдань був розвиток зацікавленості до математики, потреби до глибоких знань [1, с. 30] .

Індивідуальні домашні завдання мали різноманітний характер. Це могла бути складна задача, яка потребувала нестандартного розв'язку; самостійний розгляд окремих додаткових розділів навчального матеріалу; додаткове вивчення нових методів доведення теорем; розгляд розв'язання складних задач; підготовка історичних довідок про наукові відкриття; розв'язання олімпіадних завдань з елементарної математики [3, с. 33].

Однією з форм залучення студентів до самостійної роботи над додатковою науковою літературою була практика підготовки окремими

студентами історичних довідок з різних розділів навчального матеріалу. Історичні довідки, оформлені у вигляді короткого повідомлення в аудиторії під час семінарського заняття, були присвячені окремим видатним вченим математикам (Евкліду, Декарту, Гаусу, Лейбніцу та іншим). Робота з підготовки та розгляду історичних довідок сприяла розвитку математичного кругозору та ерудиції студентів [4, с. 23].

Також не можна оминати увагою одну з важливих форм науково-дослідної роботи – діяльність студентів у наукових гуртках та спілках. Наукові гуртки створювались відповідно з рішенням кафедри, та керували ними доценти або професори. Зміст роботи гуртків полягав у поглибленому вивченні студентами навчального матеріалу, складання анотацій і написання рефератів, оволодіння навичками проведення експерименту та обробки отриманих результатів, виготовлення наочних посібників з математики та фізики, проведення просвітницької роботи серед населення. Завдяки участі у наукових гуртках майбутні вчителі поступово оволодівали різними гранями наукового пошуку [2, с. 283].

**Висновки.** Таким чином, науково-дослідна робота студентів фізико-математичних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів України у другій половині ХХ ст. являла собою комплекс різноманітної навчальної та позанавчальної діяльності, яка була спрямована на поглиблене вивчення математики, розвиток здібностей до заняття науковою діяльністю, вміння користуватись науковою літературою, раціонально планувати науково-дослідну роботу, здійснювати самоконтроль під час вивчення програмного матеріалу з математики.

### *Література*

1. К вопросу о подготовке учителей математики / Под ред. С.И. Афоной : Сб. научных трудов. – Ташкент, 1974. – 38 с.
2. Лозова В. І. Лекції з педагогіки вищої школи : Навчальний посібник. / Лозова В. І. – Харків : «ОВС», 2006. – 496 с.
3. Научно-педагогические основы методической подготовки учителя математики : Межвузовский сборник научных работ / Под. ред. З. Г. Борчуговой. – Л. : 1980. – 67 с.
4. Совершенствование подготовки будущих учителей математики : Материалы семинара заведующих кафедрами математики педагогических институтов СССР (1973 г.) / Под ред. Е.М. Белоногова. – Тула, 1975. – 29 с.
5. Микитюк О.М. Теорія і практика організації науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти України ХХ ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 „Історія педагогіки” / О. М. Микитюк. – К., 2004. – 42 с.
6. Миронов В. А. Социальные аспекты активизации научно-исследовательской деятельности студентов вузов / В. Миронов, Э. Майкова. – Тверь. : ТГТУ, 2004. – 100 с.
7. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 742 с.

*А. Пучко*

*- аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету*

**УДК 37.026 (430)**

### **ДИДАКТИЧНІ МОДЕЛІ ВНУТРІШНЬОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ У НІМЕЦЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ**

*У статті розглянуто питання дидактичних моделей внутрішньої диференціації у німецькій педагогіці, висвітлено сутність понять «диференціація», «зовнішня диференціація», «внутрішня диференціація», виділено умови внутрішньої диференціації, здійснено аналіз та порівняння самих розповсюджених дидактичних моделей внутрішньої диференціації видатних німецьких учених-дидактів, що створюють оптимальне навчальне середовище з урахуванням індивідуальних здібностей, можливостей, нахилів та інтересів кожного окремого учня; зазначено, що важливе значення у створенні ефективних різноманітних умов навчання належить вчителю, вимагає від нього високої толерантності і педагогічно-соціальної компетенції, оскільки не всі вчителі можуть реалізувати відповідні умови в необхідному обсязі й у потрібному виявленні, що обмежує можливості здійснення заходів внутрішньої диференціації; обґрунтовано необхідність організації внутрішньої диференціації як дидактичної концепції адаптації навчальних пропозицій до різних навчальних здібностей дітей у німецькій педагогіці з найголовнішою метою – формування особистості.*

**Ключові слова:** *диференціація, зовнішня диференціація, внутрішня диференціація, дидактичні моделі внутрішньої диференціації, німецька педагогіка.*

*А. Пучко*

*- аспірантка кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету*

### **ДИДАКТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ВНУТРЕННЕЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В НЕМЕЦКОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

*В статье рассмотрены дидактические модели внутренней дифференциации в немецкой педагогике, освещена сущность понятий «дифференциация», «внешняя дифференциация», «внутренняя дифференциация», выделены условия внутренней дифференциации, проанализированы самые распространенные дидактические модели внутренней дифференциации, которые создают оптимальную учебную среду, принимая во внимание индивидуальные способности, возможности, наклонности и интересы каждого отдельного ученика.*

*Ключевые слова:* дифференциация, внешняя дифференциация, внутренняя дифференциация, дидактические модели внутренней дифференциации, немецкая педагогика.

**A. Puchko**

*-an aspirant of the department of Pedagogics of Slavyansk State Pedagogical University*

## **DIDACTIC MODELS OF INNER DIFFERENTIATION IN GERMAN PEDAGOGICS**

*The article focuses on the didactic models of inner differentiation in German Pedagogics, the essence of the notions “differentiation”, “inner differentiation” are illuminated in the article, the conditions of inner differentiation are singled out, the most widely spread didactic models of inner differentiation of the famous German scholars, which create the optimum learning situation considering individual abilities, possibilities, inclinations and interest of everyone are analyzed.*

**Keywords:** *differentiation, inner differentiation, didactics models of inner differentiation, German pedagogics.*

**Постановка проблеми.** Необхідність диференціації у німецькій шкільній освіті закріплена на конституційно-правовій основі в Основному законі, пункт 2: «Кожен має право на вільний розвиток своєї особистості» чи, наприклад, у конституції землі Баварія, пункт 128: «Кожен має право на здобуття освіти відповідно до виявлених здібностей і внутрішнього призвання».

Рада з питань освіти Німеччини у 1970 році, спираючись на Основний закон, де мова йдеться про те, що: «школа повинна сприяти, допомагати та розділяти; вона повинна, з одного боку, сприяти реалізації прагнень кожного учня у здобутті освіти, з іншого боку, задовольняти вимоги суспільства», виявила необхідність диференціації, що «не обмежується тільки формою зовнішньої диференціації навчальних груп» [2, с. 30].

Питання внутрішньої диференціації як дидактичної концепції адаптації навчальних пропозицій до різних навчальних здібностей дітей у німецькій педагогіці набуло актуальності в рамках освітньої реформи 70-х років ХХ ст. і є предметом особливо поширеного вивчення німецьких учених сучасності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз значної кількості психолого-педагогічних і науково-методичних джерел і досліджень німецьких педагогів (М.Бенш, З.Бук, П.Брунхубер, Г.Брюгельман, Р.Вінкелер, К.Гепперт, О.Грауман, Н.Зайберт, Г.Іпфлінг, В.Кейм, В.Клафкі, Г.-Ю.Лінзер, Е.Майер, З.Меркле, Б.Міхаель, Г.Моравіц, Р.Ортер, Л.Парадіз, М.Патшковські, Е.Прейс, В.Тешнер, М.Траутман, М.Фішер,

Г.Фойзер, В.Фольштет, А.Хіршман, Д.Хопф, К.Шітко, Г.Шредер, К.Штекер та багато ін.) стосовно загальних проблем, концепцій, моделей, теорії, практики, цілей, форм, методів внутрішньої диференціації свідчить, що це питання є однією з найактуальніших проблем в історії та сучасній німецькій педагогіці.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Мета статті – проаналізувати та порівняти дидактичні моделі внутрішньої диференціації у німецькій педагогіці.

**Виклад основного матеріалу.** У педагогічному словнику [5, с. 140-141] загальна дидактика під диференціацією розуміє всі заходи під час процесу навчання, завдяки яким однакові за віком діти розподіляються за відповідними критеріями на навчальні групи. У німецькій дидактиці розрізняють таку теоретичну модель диференціації:

- зовнішню (горизонтальну чи структурну) диференціацію, яка закладена в самій освітній структурі Німеччини відповідно до різних типів середніх шкіл і профілів шкіл (загальноосвітня чи професійна).
- внутрішню (вертикальну) диференціацію, яка відбувається на уроці всередині класу (розподіл учнів на навчальні групи за допомогою впровадження у навчальний процес різних технологій навчання) і відповідає різним індивідуальним проявам здібностей і потребам учнів у навчанні.

На глибоке переконання Н.Зайберта, індивідуальність школяра є дуже важливим елементом у плануванні, підготовці, проведенні уроку та аналізі його результатів [7, с. 100]. Він вказує на необхідність йти назустріч учневі, урахувати його емоційний стан, індивідуальні здібності та ступінь розвитку розумової здібності. Для окремого учня диференційований урок означає визнання вчителем його як індивіду та максимальне урахування його індивідуальних здібностей і проявів таланту у навчанні.

При цьому наявність здібностей і інтересів впливає певним чином на визначення змісту, цілей, на вибір методів, соціальних форм, обсягу та коефіцієнту складності завдань, темп навчання, форм засвоєння та закріплення матеріалу, використання технічних засобів навчання на уроці.

В.Клафкі виділяє три найголовніші, на його думку, умови внутрішньої диференціації:

1) поділ цілей і змісту навчання на *Fundamentum* (основний курс навчання, який передбачає основні навчальні цілі та зміст навчання для всіх учнів однієї групи) та *Additum* (додатковий курс навчання, який передбачає додаткові навчальні цілі та зміст навчання для окремих груп);

Для досягнення всіма дітьми основних навчальних цілей, В.Клафкі говорить про необхідність встановлення (визначення обсягу) *Fundamentum*

(основного курсу). *Fundamentum* повинен представляти обов'язкові цілі і зміст навчання. *Additum* (додатковий курс навчання) охоплює додаткові цілі, що побудовані на *Fundamentum* (основному курсі) і що, в свою чергу, розподілені на рівні. Розподіл на *Fundamentum* і *Additum* слід здійснювати для кожного навчального курсу або, навіть, для кожної його нової частини [4, с. 183].

Тут мова йде про класифікацію, головним чином, когнітивних цілей і змісту навчання. *Fundamentum* (основний курс із загальним обсягом знань для всіх учнів однієї групи) охоплює базові знання, якими всі учні мають оволодіти. Додаткові цілі і зміст надає *Additum* (додатковий курс навчання для окремих груп), який поділяється на різні рівні і може бути запропонований окремим учням групи. Слід пам'ятати, що поділ на *Fundamentum* і *Additum* не ідентифікується з диференціацією змісту навчання за основними предметами та предметами курсу, що більше належать до зовнішньої диференціації, які сприяють закріпленню груп на «слабких» і «сильних» учнів.

Така форма розділу цілей і змісту навчання дозволяє вчителю постійно спостерігати за процесом навчання і фіксувати у протоколі всі навчальні досягнення учнів. Вище за всі цілі має бути мотивація всіх дітей до навчання, яка спрямована на роботу поза рівнем *Fundamentum*. Для обдарованих дітей бар'єрів при такому розподіленні не існує.

При внутрішньому розділі класу на *Fundamentum* та *Additum* вчитель навпаки повинен урахувати, щоб придати вид прозорості (відкритості) між *Fundamentum* та *Additum* настільки, наскільки це можливо і, виходячи з базового рівня, мотивувати всіх дітей до *Additum* та надавати їм відповідну індивідуальну допомогу.

2) правильний вибір технічних засобів навчання;

Критерії, за якими раніше встановлювались норми *Fundamentum* і *Additum* в межах цілей навчання, слід правильно дидактично обґрунтовано враховувати при виборі і класифікації технічних засобів навчання [4, с. 184].

3) впровадження форм і техніки роботи.

При внутрішній диференціації від учнів вимагається високий рівень самостійності, жвавість. Режим і техніка роботи мають бути знайомі дітям і заздалегідь ними вивчені. З цього приводу В.Клафкі вважає важливими умови диференційованого навчання [4, с. 185]. Діти повинні знати та розпізнавати так званий «план вчителя» і усвідомлювати свої індивідуальні шанси в навчанні. Внутрішня диференціація вимагає дисципліни і готовності до співпраці між учнями. Діти повинні більше, ніж раніше, звертати увагу на свої особисті слабкі та сильні сторони.



Для того, щоб зрозуміти побудову внутрішньої диференціації, ми повинні розглянути її дидактичні моделі.

Із численних теоретичних (дидактичних) моделей внутрішньої диференціації у німецькій педагогіці ми обрали: 1) модель В.Клафкі; 2) модель М.Бенша; 3) модель Г.Фойзера. Саме ці моделі видатних німецьких дидактів найчастіше зустрічаються і обговорюються у німецькій науково-педагогічній літературі, оскільки є самими розповсюдженими у німецькій дидактиці.

Модель внутрішньої диференціації В.Клафкі має назву «Масштаби і критерії моделі внутрішньої диференціації» та розділяється на три частини:

- А) фази уроку (навчання);
- В) аспекти диференціації;
- С) рівень засвоєння чи дії [4, с. 187].

Фаза уроку А складається з 4 фаз основного уроку:

- 1) фаза постановки і розробки завдання;
- 2) фаза опрацювання та засвоєння матеріалу;
- 3) фаза закріплення матеріалу;
- 4) фаза застосування матеріалу [4, с. 187].

Аспекти диференціації В охоплюють можливі пункти внутрішньої диференціації, які В.Клафкі, спираючись на свої спостереження за шкільними уроками та аналізом суттєвих теоретичних даних, визначив найважливішими:

- 1) обсяг матеріалу і витрата часу;
- 2) рівень складності;
- 3) необхідна кількість повторення матеріалу;
- 4) необхідність у допомозі і ступінь самостійності;
- 5) засоби змістовного та методичного підходів;
- 6) здатність до співпраці [4, с. 189].

Тут ураховуються відмінності дітей, різні засоби навчання і рівень знань кожного учня. Відповідно з В.Клафкі, цей список розглядається як вибір аспектів, а не як постійний їх набір та обов'язкове застосування. М.Патцковскі додає до цього списку ще один аспект: мотивацію або інтерес. Вона вважає, що не всі діти однаково виявляють інтерес до одних і тих самих предметів (тем уроку) чи одних і тих самих аспектів. Якщо це не враховувати, то, як вважає М.Патцковскі, це негативно вплине на інший аспект, наприклад витрату часу чи здібність до співпраці [6, с. 27].

Слід ураховувати рівень засвоєння матеріалу С, який дуже важливий для початкової школи. В.Клафкі поділяє цю фазу на три рівні:

- 1) конкретний рівень засвоєння;
- 2) чітко виражений мовленнєвий рівень засвоєння;

3) чисто розумовий рівень засвоєння.

Ці три рівні описують різні можливості щодо наближення до предмету уроку. На практиці межі цих рівнів також дуже розмиті і розуміються як рівні за проміжними кроками.

На першому рівні С діти отримують доступ до теми уроку через конкретні предмети, картинки (фото) чи моделі. Їх мова має безпосередній прямий зв'язок із дією цих речей і ще не відображається й не обумовлюється.

На другому рівні С діти переносять знання з першого рівня С у певну структуру. Положення предметів (речей) і мова аналізуються і подаються обґрунтовано.

Ознакою третього рівня С є те, що дії здійснюються на розумовому рівні і немає ніякої необхідності виконувати конкретні дії.

М. Бенш представляє свою модель внутрішньої диференціації у різних структурних формах:

- 1) диференціація за засобами роботи;
- 2) диференціація за обсягом матеріалу;
- 3) диференціація за ступенем складності;
- 4) диференціація за соціальними мотивами;
- 5) диференціація за методичними основами;
- 6) диференціація за темпом навчання і роботи;
- 7) диференціація за витрату часу;
- 8) диференціація за предметними основами [1].

М. Бенш переконаний, що спостерігаючи за класом, вчитель має встановлювати необхідність диференційованого уроку за відповідними структурними формами тим чи іншим учням класу.

Модель внутрішньої диференціації Г. Фойзера являє собою структуру внутрішньої диференціації в межах дидактики інтегративної педагогіки, хоча вона спеціально спрямована на індивідуалізацію. Модель уявляє собою дерево, де мова йдеться про частини загальної дидактичної моделі внутрішньої диференціації. Стовбур дерева - змістовний план основного уроку, який Г.Фойзер позначає як «зовнішню тематичну структуру проекту», оскільки він таку форму уроку рекомендує тим, хто краще за всіх приймає до уваги потреби дітей у навчанні. Гілки дерева являють собою різні можливості досягнення будь-якої теми уроку чи його змісту. Відповідно до рівня розвитку дитини може здійснюватись засвоєння змісту уроку через рівні засвоєння. Г.Фойзер це називає «абстрактно-логічний символічний засіб за допомогою мови, письма, формул і т.і.», при чому все це у розумінні інтегративної педагогіки має здійснюватися в одному і тому ж предметі для всіх дітей. Верхівки гілок дерева пояснюють цілі уроку учнів. Вони мають бути досягнуті

індивідуально за допомогою розумової та активної компетенції окремих дітей [3, с. 31].

Г.Фойзер не називає гілки дерева відповідними шляхами, а визначає їх як індивідуальні можливості дітей. Як і дерево, модель не є завершеною системою, навпаки вона має постійно розширюватися. Для обдарованих дітей тут не існує ніяких бар'єрів, які можуть гальмувати їх процес навчання.

Подана Г.Фойзером модель ділить структуру уроку, його аналіз на три частини:

1) структурний аналіз предмету (об'єкт, зміст, предмет, зв'язок предмету, галузь науки);

2) структурний аналіз роботи (біографічні процеси розвитку особистості, зони найближчого розвитку, актуальні зони розвитку);

3) структурний аналіз дії (нова компетенція дії (дидактична допомога), спонтанна компетенція).

В свою чергу, загальна модель поділяється ще на сторону об'єкта і суб'єкта. Г.Фойзер виходить із постійної взаємодії між цими двома сторонами. Відповідно з Г.Фойзером, мова ідеться про розкриття структури предмету та теми уроку, а не про однобічний процес, який виходить із структури предмету, а навпаки про взаємовідношення. Це означає, що як і дитина за допомогою своїх дій може змінити предмет і вплинути на нього, так і предмет впливає на дії дитини і спрямовує її [3, с. 33].

Зміст уроку завжди розглядається у контексті з діяльністю дитини, яка навчається. Це потребує спеціальних вимог до уроку на рівні можливостей діяльності щодо розкриття змісту предмету з запланованими диференційованими заходами.

Спробуємо порівняти дидактичні моделі.

З усіх трьох моделей, модель В.Клафкі, відносно прямих заходів диференціації, побудована в плані структури найкращим чином і є чи не єдиною, що також включає фази уроку. Аспекти диференціації, що повинні вливатися у планування уроку, є в цієї моделі прямими, при чому В.Клафкі також не завершує розширення і завдяки цьому модель має відкритий характер. Ця модель, порівняно з моделлю Г.Фойзера, має менш аналітичний ступінь побудови, який виходить із взаємозв'язку предмету уроку і індивідуального розвитку дитини. Це також у подібній формі зустрічається і у В.Клафкі на рівні С, де він включає різні рівні засвоєння діяльності. Г.Фойзер і В.Клафкі також включають індивідуальний рівень розвитку і здібності дітей у навчанні, чого М.Бенш у своєї моделі не має. Він у своєї моделі тільки перелічує різні можливості диференціації, конкретно не пов'язуючи з дитиною, зі змістом навчання.

Г.Фойзер, на противагу В.Клафкі, постійно наголошує, що для внутрішньої диференціації є головним - загальний предмет навчання. В.Клафкі поділяє цілі і зміст навчання на *Fundamentum* і *Additum* як передумови внутрішньої диференціації. Г.Фойзер залишає досягнення цілей у навчанні відкритим, встановлюючи тільки предмет навчання.

**Висновки.** У всіх трьох моделях ми спостерігаємо, що внутрішня диференціація створює оптимальне навчальне середовище з урахуванням різних індивідуальних здібностей, можливостей, нахилів та інтересів учнів з найголовнішою метою - формування особистості кожного окремого учня.

На нашу думку, модель В.Клафкі близька до практики і здатна поширюватися. Суть моделі полягає в конкретному плануванні уроку у формі фаз. Окрім того, вона також здійснює прямі пункти застосування внутрішньої диференціації. Модель В.Клафкі повинна надати вчителям допомогу при плануванні диференційованого уроку. На основі цієї моделі вчителі можуть розуміти на якій фазі внутрішньої диференціації вони вже відпрацювали, яку фазу ще мають спробувати реалізувати та які аспекти диференціації для їхнього класу є найважливішими.

Слід зазначити, що важливе значення у створенні ефективних різноманітних умов навчання належить вчителю, вимагає від нього високої толерантності і педагогічно-соціальної компетенції, оскільки не всі вчителі можуть реалізувати відповідні умови в необхідному обсязі й у потрібному виявленні, що обмежує можливості здійснення заходів внутрішньої диференціації.

### *Література*

1. Bönsch M. Intelligente Unterrichtsstrukturen. Eine Einführung in die Differenzierung / Manfred Bönsh. – Baltsmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2008. – 255 S.
2. Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen / Deutscher Bildungsrat. - Stuttgart, 1970. – S. 30.
3. Feuser G. Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik / Georg Feuser // Behindertenpädagogik. – 1989. - № 1. – S. 30-33.
4. Klafki W. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik / Wolfgang Klafki. - Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 2007. – 327 S.
5. Köck P. Wörterbuch für Erziehung und Unterricht / P. Köck, H. Ott. – Donauwörth: Auer Verlag GmbH., 1976. – S. 140-141.
6. Patschkowski M. Innere Differenzierung des Unterrichts mit besonderer Beachtung hochbegabter Schülerinnen und Schüler / Mirja Patschkowski. - Hildesheim : GRIN Verlag, 2003. – S. 27.
7. Seibert N. Das Unterrichtsprinzip der Differenzierung / N. Seibert, H. J. Serve. – München, 1992. – S. 95-126.

**Н. Міма**

- аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 373.035.6(477)“19”

**ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В НАУКОВО–ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)**

*У статті проаналізовано сутність патріотичного виховання в науково-педагогічних дослідженнях: рідний край, родину. Проаналізовано сутність патріотичного виховання в науково-педагогічних дослідженнях: завдання, зміст, деякі аспекти проблеми патріотизму за радянські часи. Визначено концепції цілеспрямованого й ефективного процесу виховання учнів щодо формування патріота своєї держави. Висвітлюються сучасні теоретичні засади патріотичного виховання.*

**Ключові слова:** школярі, патріотичне виховання, школа, сім'я, патріотизм, виховний ідеал, національна свідомість.

**Н. Міма**

- аспірантка кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ СУЩНОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В НАУЧНО–ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ УКРАИНЫ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА ХХ ВЕКА)**

*В статье проанализирована сущность патриотического воспитания в научно-педагогических исследованиях: задание, содержание, некоторые аспекты в проблеме патриотизма советских времен. Определены концепции целенаправленного и эффективного процесса воспитания учеников в формировании патриота своего государства. Освещаются современные теоретические основы патриотического воспитания.*

**Ключевые слова:** школьники, патриотическое воспитание, школа, семья, патриотизм, воспитательный идеал, национальное сознание.

**N. Mima**

-an aspirant of the department of Pedagogics of Slavyansk State Pedagogical University

**DETERMINATION of ESSENCE of PATRIOTIC EDUCATION In SCIENTIFIC–PEDAGOGICAL RESEARCHES of UKRAINE (SECOND HALF OF XX AGE)**

*In the article essence of patriotic education is analysed in scientifically-pedagogical researches: task, maintenance, some aspects of problem of*

*patriotism for soviet times. Conceptions of purposeful and effective process of education of students are certain in relation to forming of patriot of the state. It is lighted modern theoretical bases of patriotic education.*

**Keywords:** *schoolchildren, patriotic education, school, family, patriotism, educating ideal, national consciousness.*

**Постановка проблеми...** На сучасному етапі українського державотворення надзвичайно актуальною є проблема формування у молодого покоління патріотичних почуттів, активної громадянської позиції, сприяння усвідомленню дітьми і старшокласниками свого громадянського обов'язку на основі національних і загальнолюдських духовних цінностей, утвердження якостей громадянина - патріота України як світоглядного чинника, що визначено Національною доктриною розвитку освіти.

Патріотизм є нагальною потребою держави, якій необхідно, щоб усі діти стали національно свідомими громадянами-патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце в цивілізованому світі; особистості, яка своєю діяльністю любов'ю до Батьківщини прагне досягти взаємності з метою створення умов для вільного саморозвитку і збереження індивідуальності; суспільства, яке зацікавлене в тому, щоб саморозвиток особистості, становлення її патріотичної самосвідомості здійснювався на моральній основі та визнанні пріоритету прав людини.

Сьогодні сформовано соціальне замовлення на розробку ефективних технологій з науково-педагогічних досліджень України щодо патріотичного виховання підростаючого покоління, інноваційних моделей формування та розвитку патріотичних почуттів особистості, що відповідають культурологічним орієнтаціям, етнічним особливостям, специфіці, профілю й типу організації. Це і є актуальним в соціально-економічних умовах держави [10].

Значна частина дослідників переконана, що одвічні поняття "Батьківщина", "патріотизм" повинні домінувати у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладах і стати могутніми факторами розбудови й утвердження Української держави. У кожній школі створена мережа гуртків, спрямована на формування в учнів рис громадянина, патріота: історико-краєзнавчі клуби, гуртки народного побуту та української вишивки, літературні студії, драматичні та лялькові театри, гуртки декоративно-прикладного мистецтва. Щороку відзначаються Дні козацької слави. У загальноосвітніх навчальних закладах створені музеї, кімнати, зали Бойової Слави, народного побуту, місцевих звичаїв та обрядів. Постійно організовуються екскурсії історичними місцями, походи місцями бойової слави [9].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій...** Останнім часом в Україні зроблено перші кроки щодо визначення сутності патріотичного виховання. У програмі патріотичного виховання дітей та школярів (автори І.Д.Бех, К.І.Чорна) на нових теоретико-технологічних засадах визначається стратегія цілеспрямованого й ефективного процесу розвитку учня як суб'єкта громадянського суспільства, громадянина-патріота своєї держави, висвітлюються сучасні теоретичні засади патріотичного виховання. У зв'язку з цим виникла потреба оновлення змісту патріотичного виховання у системі підготовки педагогів до формування патріотичних почуттів молодого покоління з урахуванням територіальних, історичних, соціальних та національних особливостей регіонів України. Крім цього, виникла необхідність у координації зусиль всіх учасників освітнього процесу задля підвищення ефективності процесу розвитку патріотичних почуттів учнів [1].

Новизна дослідників полягає у розробці функціонально-прогностичної моделі процесу формування та розвитку патріотичних почуттів молодого покоління з урахуванням територіальних, соціальних, історичних та національних особливостей регіону, яка транслює гуманістичний соціокультурний досвід відносин особистості з державою, стимулює розвиток учнівської молоді з українським народом як поліетнічним феноменом, активізує самовиховну діяльність учнів як громадян-патріотів України [1].

Розглядається патріотичне виховання у наступних напрямках:

- концепції громадянського та патріотичного виховання, формування гуманістичних цінностей, гуманізації виховання (І.Бех, Н.Ганнусенко, О.Сухомлинська, К.Чорна та інш.);

- ідеї народної та родинної педагогіки (Т.Алексєєнко, В.Афанасьєв, Г.Волков, А.Ізмайлов, В.Постовий, М.Стельмахович та інш.)

- психолого-педагогічна теорія цінностей (І.Бех, О.Бодальов, Л.Божович, О.Вишневський, Д.Ельконін, А.Здравомислов, Д.Леонтьєв та інш.)

- теорія психолого-педагогічного проектування патріотизму як виховного процесу в школі (В.Безрукава, О.Дубасенюк, О.Киричук, О.Коберник, В.Краєвський, М.Красовицький, та інш.)

**Формулювання цілей статті...** – мета статті полягає в розкритті визначення сутності патріотичного виховання школярів у вітчизняних науково-педагогічних дослідженнях.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Ідея патріотичного виховання була і є однією з фундаментальних проблем в історії педагогіки. І хоча саме поняття “патріотизм” виникло значно пізніше, з початком формування нових буржуазних державних утворень, всебічні дослідники

замислювались над людським життям, над людською суттю, побудовою держави, так чи інакше піднімали питання, пов'язані з патріотизмом як моральною та соціально-політичною якістю. Але, безумовно, неможливо братися за виховання школярів без урахування історії вітчизняного виховання та його національної особливості.

Багатовіковий визвольний козацький рух зумовив унікальне явище східнослов'янської культури – козацьку педагогіку. Ця педагогіка немов частина народної педагогіки, яка формувала в підростаючих поколіннях українців синівську вірність рідній землі, Батьківщині – незалежній Україні. Це народна виховна мудрість, що своєю головною метою ставила формування в сім'ї, школі і громадському житті образу козака-лицаря, мужнього громадянина і патріота з яскраво вираженою українською національною свідомістю і самосвідомістю [9].

Розглядаючи механізми реалізації виховного ідеалу, дослідники наполягають на активності вихованців у цьому процесі: “Треба так перебудувати навчально-виховний процес, щоб учні не були пасивним об'єктом, щоб вони брали активну участь у ньому під керівництвом педагогів. Школа мусить стати для них маленькою Батьківщиною, яку вони люблять і честю якої вони дорожать, яку вони разом з педагогами розбудовують” [3].

Велике значення в дослідженні питань патріотичного виховання мають роботи В.Сухомлинського, який вважав, що школа повинна виховувати в учнів прагнення до беззавітного служіння Батьківщині, до активної трудової і суспільної діяльності. Він зазначав, що одним з головних виховних завдань школи є підготовка учнів до простої, повсякденної праці для суспільства, як до патріотичної діяльності, причому сама діяльність дітей, організована педагогами з даною метою, представляє рушійну силу формування особистості підростаючого покоління.

Він підкреслював, що любов до Батьківщини є основою морально-патріотичного виховання молоді. “Моральна вихованість, духовна шляхетність людини в роки отрочтва досягаються тим, що вона бачить світ через свій обов'язок перед Батьківщиною, найдорожчою святинєю єдності громадянських думок, почуттів і діяльності, щоб почуття, переживання знаходили свій вираз в благородних вчинках, в праці для людей, для суспільства, для Батьківщини” [7].

Таким чином, розвиток та сутність патріотичного виховання її національної свідомості школярів відбувається в русі загальноісторичної тенденції, де домінуючим чинником формування великих спільнот - є нація, яка у свою чергу, стала головним суб'єктом державотворення.



Патріотичне виховання у своїй основі створено ще у радянські часи. А сьогодні, без сумніву, вона потребує змін, доповнень та іншого змістовного наповнення. Це все повинно бути покладено в основу створення єдиної і послідовної сучасної вітчизняної моделі патріотичного виховання. Для цього є широке поле діяльності починаючи з сім'ї і закінчуючи вищими навчальними закладами, хоча, зрозуміло, що важко буде врівноважити її на ґрунті теперішніх негараздів та соціальних проблем.

Проте, настав саме той час, коли постає питання про необхідність термінових дій. Адже закладені основи не проявляються одразу. Вони будуть розкриватися і реалізовуватися протягом тривалого часу, потребувати постійної уваги, розробки, підтримки і вдосконалення. Взагалі патріотизм визначають як одне з найглибших громадянських почуттів, змістом якого є любов до Батьківщини, до свого народу, відповідальність за долю Вітчизни, готовність служити її інтересам. Звісно, патріотизм — це явище соціально-історичне, яке в різні епохи наповнюється різним змістом. Але воно є поштовхом і для формування соціально-активної особистості. Патріот завжди готовий стати до захисту своєї Вітчизни. Він виступає як активний борець проти того, що заважає розвиткові держави, поліпшенню життя народу.

Патріотичне виховання школярів повинно мати на меті становлення їх як громадян, що глибоко усвідомлюють свої завдання в розбудові нашої держави. Це важливо тому, що учні у більшості схильні відстоювати свої права, зовсім не згадуючи при цьому про свої обов'язки. Проте в суспільстві не буває прав без обов'язків — вони поєднані [3].

Свого вищого морального розвитку учні досягають тоді, коли дані особистості перетворюються в глибокі особисті переконання, у норми її поведінки, що визначають її діяльність. Так у школі учні повинні одержати можливість ствердитися як особистість. Педагоги не тільки повинні передавати певну суму знань, але й бути носієм і дієвим елементом патріотичних ідей.

На жаль у країні спостерігається високий рівень зорієнтованості на працю за кордоном: бажання жити поза Батьківщиною, працювати не задля неї. І це спостерігається у всіх вікових категоріях — від молодих школярів до старших, від старшокласників до молодих людей студентського віку. Тобто, можна констатувати, що в Україні склалася основа для культивування «прозакордонних» особистісних позицій та можливість вибору кадрів для роботи на інші держави, що в свою чергу широко використовується іноземними роботодавцями. Це є наслідком прогалин у патріотичному вихованні [4].

Сьогодні виростає покоління молодих людей, позбавлених почуття національної гідності, гордості, якому насаджується безкультур'я, нівелюється совість, деградується мораль, честь, справедливість та меркантилізм. "Педагогічна драма виховання, – за висловом академіка С. Гончаренка, – стрімко перетворюється на загальнонаціональну трагедію". За висловом заслуженого учителя України, ветерана війни і праці Петра Щербаня, в державі "відбувається процес деморалізації сучасної молоді, яка втрачає не тільки національне, а й людське обличчя" [4]. Ці проблеми є серйозними загрозами національній безпеці України.

Але особливу увагу потрібно приділяти саме молоді. Патріотичне виховання молоді сьогодні є одним з найголовніших пріоритетів гуманітарної політики в Україні, важливою складовою національної безпеки України. Ставлення педагогів до виховання молоді потрібно здійснювати на кращих зразках історії рідного народу, його досвіду, традицій, освіти та культури, вищих християнських ідеалів, є справжнім наміром у будівництві соборної самостійної держави національного типу [9].

Метою патріотичного виховання є формування у школярів високої патріотичної свідомості, почуття любові до України, пошани до видатних вітчизняних історичних діячів, готовності до виконання громадянських і конституційних обов'язків. Патріотичне виховання включає у себе соціальні, цільові, функціональні, організаційні та інші аспекти. Головною складовою патріотичного виховання є формування у молодого покоління любові до рідної країни, що здійснюється в першу чергу сім'єю, безпосереднім соціальним оточенням через передавання певних культурних традицій, звичаїв, обрядів, вірувань. Значну увагу патріотичному вихованню молоді приділяють органи державної влади, які здійснюють його переважно через формування готовності до захисту Вітчизни, поваги до чинного законодавства та засад демократичної, правової держави, поваги до української історії, видатних пам'яток культури.

Одним із шляхів забезпечення патріотичного виховання в школі є створення відповідних навчальних програм з предметів гуманітарного циклу, які б відображали основні етапи становлення української державності та висвітлювали життя та діяльність видатних українських діячів. Особлива увага приділяється викладанню історичних дисциплін, так як саме через них здійснюється конструювання національного історичного впливу через докорінне оновлення поглядів на минуле України та звільнення його від стереотипів та міфів радянсько-імперської доби. Патріотичне виховання у школі також здійснюється через систему

позакласних заходів, зокрема організуються табори патріотичного спрямування [5].

Найбільш масовою і активною є Національна скаутська організація України «Пласт», яка провела значну кількість заходів патріотичного спрямування, зокрема можна відзначити реалізацію двох спільних з Міністерством України сім'ї, молоді та спорту програм: «Я можу!», «Вперед і вгору». У рамках проектів були також проведені всеукраїнські акції: шість таборів козацького гарту для дітей 11-18 років, два табори для дітей віком 6-11 років, інтелектуально-мистецьке змагання із народознавства «Орлікіада», гра-квест «За соборну Україну» приурочену 90-ї річниці акту Злуки, вечір патріотичної пісні присвячений пам'яті героїв Крут, фестиваль патріотичного слова – «Дух лицарства» та інші заходи. «Пластом» були проведені також два спортивних змагання «Спартакіада», фестиваль дитячої творчості «Дитячі мрії», ряд семінарів та навчань.

**Висновки з даного дослідження та перспективи...** Підсумовуючи вищевикладене, можна констатувати, що подані науково-педагогічні дослідження проблем патріотизма і патріотичного виховання школярів дозволяють стверджувати, що у різні періоди розвитку людства та педагогічної науки, як світової так і вітчизняної, патріотичне виховання розглядалось як необхідна складова частина виховного процесу. Рішення цієї проблеми об'єктивно залежить від політичних, соціально-економічних умов конкретної країни в певний історичний період її розвитку. Це обумовлює зміну підходів до розуміння сутності патріотизму, визначення завдань, змісту патріотичного виховання у сучасних умовах. Робота з патріотичного виховання сприяє формуванню в учнів умінь і навичок моральної поведінки, оволодіння загальнолюдськими й національно морально-духовними цінностями.

### *Література*

1. Виховання національно свідомого, патріотично зорієнтованого молодого покоління як чинник забезпечення національних інтересів України: аналітично-інформаційні матеріали. – К. : Державний довідник проблем сім'ї та молоді, 2003. - 191.
2. Кремень В. Веління часу: плекати національну гордість у молоді // Педагогічна газета. - № 7 – 1998. – С. 1.
3. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності : Проект // Педагогічна газета. - №6. – 2000р. - С. 4 - 6.
4. Сухомлинська О. Національна система виховання // Педагогічна газета. – № 5. - 2000р. - С. 4.
5. Скрипич М. Ростимо патріотів України // Освіта. - № 40. – 1999. - С. 6.

**В. Мудрян**

– викладач кафедри фізичного виховання Донбаської державної  
машинобудівної академії

УДК 378.147:796.01

**ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ  
ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УКРАЇНІ У  
ПЕРІОД  
З 1991-2000 РР.**

*У статті наведені основні тенденції професійно-педагогічної підготовки вчителів фізичної культури в Україні у період з 1991–2000 роки. Розглянуто стан проблеми професійної підготовки вчителів фізичної культури в теорії та практиці педагогічної освіти. Автор довів утворення оптимізації мережі вищих і середніх фізкультурних навчальних закладів різних рівнів акредитації здійснюючих професійну підготовку викладачів фізичного виховання, тренерів із виду спорту, фахівців для сфери фізкультурно-оздоровчої, реабілітаційної, рекреаційної й туристичної роботи в дослідний період. Здійснено пошук шляхів реформування управління системою вищої фізкультурної освіти України.*

**Ключові слова:** педагогіка, професійна підготовка вчителя, фізична культура.

**В. Мудрян**

– преподаватель кафедры физического воспитания Донбасской  
государственной машиностроительной академии

**ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ  
КУЛЬТУРЫ НА УКРАИНЕ В ПЕРИОД С 1991-2000 ГГ.**

*В статье приведены основные тенденции профессионально педагогической подготовки учителей физической культуры в Украине в период с 1991-2000 годы. Рассмотрено состояние проблемы профессиональной подготовки учителей физической культуры в теории и практике педагогического образования. Осуществлен поиск путей реформирования управления системой высшего физкультурного образования Украины.*

**Ключевые слова:** педагогика, профессиональная подготовка учителя, физическая культура.

*V. Mudryan*

*- teacher of department of physical education of the Donbass State Machine-building Academy*

### THE MAIN TENDENCIES OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TRAINING OF THE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE IN UKRAINE FROM 1991 TO 2000

*There are given the main tendencies of professional pedagogical training of teachers of physical culture in Ukraine during 1991-2000 years. The problems of professional teachers training of physical culture considered in theory and practice of pedagogical education. It was fulfilled the search of ways reformational management the system of physical education of Ukraine.*

**Keywords:** *pedagogy, professional teachers training, physical culture.*

**Постановка проблеми.** Основні положення модернізації вітчизняної педагогічної освіти, визначені Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті та цільовою комплексною програмою «Вчитель», в яких наголошується на оновленні змісту і форм професійної діяльності педагогічних кадрів. Становлення української державності, інтеграція у європейське і світове співтовариство, відмова від тоталітарних методів управління державою і побудова громадянського суспільства фізичного здоров'я українців, які ґрунтуються на народних звичаях, іграх, забавах, тому особливого значення в умовах сьогодення набуває така проблема як підготовка спеціалістів фізичного виховання здатних реалізувати вимоги суспільства.

Таким чином, сучасний етап розвитку системи підготовки спеціалістів галузі фізичного виховання і спорту, зокрема вчителів фізичного виховання, вимагає глибокого переосмислення і докірного аналізу не тільки досягнень попередніх історичних періодів які внесли вагомий внесок у розвиток педагогічної освіти України, але й критичної оцінки негативних тенденцій і процесів, які характеризували її у той час.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Професійна підготовка випускників вищої школи є предметом досліджень вчених сьогодення: О. Абдулліна, А. Алексюка, В. Андрущенко, І. Богданова, А. Богуша, В. Бондаря, Л. Вовк, В. Галузинського, М. Євтуха, І. Зязюна, А. Капської, Н. Ничкало, О. Падалки, В. Сластьоніна, М. Сметанського, Л. Сущенко, І. Харламова, Р. Хмелюка та інших. Наукові дослідження М. Віденського, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна вказують, що результатом цілеспрямованого процесу підготовки є готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності. Сутність професійної діяльності вчителів, на думку вчених, полягає у цілісному прояві особистості, комплексі необхідних знань, умінь, навичок і здібностей, результат професійної освіти й самовиховання, соціальної зрілості розвиненої особистості.

На сьогоднішній день дослідниками опубліковано наукові праці: М. Данилко, М. Карченкова, Н. Мацкевич, О. Петуній, та ін., які вказують на проблеми професійної підготовки фахівців фізичної культури. Розв'язуючи проблеми професійної підготовки фахівців з фізичної культури, науковці наголошують на важливості теоретико-методичного і фізичного аспектів (Л. Волков, О. Дубогай, С. Канішевський, Т. Круцевич, Б. Шеремет, Б. Шиян та ін.), професійно-педагогічної спрямованості (Е. Вільчковський, Н. Зубанова, Є. Приступи, А. Цьося), психолого-педагогічних основ навчання (Г. Ложкін, О. Федик), розвитку професійно важливих здібностей (С. Архангельський, Л. Головата, Л. Деркач, М. Кричфалушій, І. Шайдур, В. Ялович), активізації самостійної роботи студентів (І. Зимня, І. Мостова, В. Наумчук, Т. Овчаренко, Ю. Опарін).

Зазначені вище вчені прийшли до висновку, що проблема підготовки вчителів фізичної культури є досить актуальною, потребує ретельного вивчення і поглибленого дослідження.

У змісті нашого дослідження актуальним є пошук шляхів удосконалення системи підготовки учителів фізичної культури у контексті модернізації світової системи освіти. Заради пошуку шляхів удосконалення сучасної системи фізкультурної освіти ми вирішили поглиблено дослідити історичний період підготовки вчителів фізичної культури починаючи з 1991 – 2000 роки.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** **Мета дослідження:** визначити основні тенденції процесу підготовки вчителів фізичної культури у період з 1991 – 2000 роки ХХ століття.

Відповідно до мети дослідження були поставлені наступні **завдання:**

1. Проаналізувати стан проблеми професійної підготовки вчителів фізичної культури у період з 1991 – 2000 роки ХХ століття в теорії та практиці педагогічної освіти.

2. Дослідити оптимізацію мережі вищих і середніх фізкультурних навчальних закладів різних рівнів акредитації в цей історичний період.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проаналізувавши дослідження В.С.Журавського ми можемо поділити його точку зору на те, що Україні у спадщину від колишнього Радянського союзу «дісталася лише частка досить ефективної для свого часу системи вищої освіти, яка за основними показниками була типовою для індустріальних соціумів із середнім виробничим розвитком і централізовано-тоталітарним управлінням. У межах колишньої союзної цілісності та відповідно до принципів тогочасних соціальних і суспільно-індивідуальних потреб система вищої освіти була загалом збалансована з потребами суспільства і достатньо ефективною» [3, с. 45].

На думку Л.О.Хомича проголошення в 1991 році незалежної Української держави зумовило «об'єктивну потребу в творчому пошукові шляхів демократизації суспільного життя, оновлення всіх його сфер» [12 с. 70]. Нові соціально-економічні умови призвели до адекватних перетворень у галузі професійної підготовки фахівців. На момент проголошення незалежності вже діяв прийнятий Верховною Радою України Закон «Про освіту», що давав правову основу для побудови національної системи освіти [4]. Згідно з цим наказом освітня сфера України орієнтувалася на всебічний розвиток особистості, яка визнавалася найбільшою цінністю суспільства. Відповідно до Закону України в червні 1991 року Міністерство освіти прийняло Програму розвитку народної освіти України на перехідний період (1991-1995 роки). Змістом цього документу було передбачено розробку понад 150 підзаконних нормативних актів для забезпечення самостійного функціонування освітньої системи в умовах незалежності держави.

У цей період однією із ключових проблем розбудови національної системи фізкультурно-спортивного руху, на думку М.С.Герцика, А.М.Герцика, стала підготовка фізкультурних кадрів нового покоління [2, с. 7].

У своїх дослідженнях М.М. Бака зазначає, «система професійної підготовки кадрів галузі фізичної культури здійснювалася 4 вищими навчальними закладами, 2 середніми навчальними закладами, 19 факультетами педагогічних інститутів і університетів, 12 спеціальними училищами Олімпійського резерву й іншими комерційними закладами» [1, с. 199]. Кожного року, за даними М.М.Бака, близько 1800 молодих спеціалістів денної форми навчання і 420 осіб закінчували вищі навчальні заклади без відриву від підприємств [1, с. 199].

За даними дослідника В.В.Левицького, динаміка кількості фізкультурних кадрів у 1996-1999 роках свідчить про збільшення кількості фахівців у галузі «Фізичне виховання» [6, с. 67]. Але їх освітній рівень залишається, на думку В.В.Левицького, фактично на тому самому рівні [6, с. 67].

Проаналізувавши історичні данні ми можемо припустити той факт, що тривалий час спеціалізовані вищі навчальні заклади України були зорієнтовані у своїй більшості на підготовку висококваліфікованих тренерських кадрів, і тому утворилась своєрідна прогалина в підготовці майбутніх фахівців для сфери фізкультурно-оздоровчої, рекреаційної, туристичної діяльності.

Особливої гостроти ця проблема набула на думку М.С.Герцика, А.М.Герцика під час підготовки фахівців нової для України спеціальності «Фізична реабілітація» [2, с. 7].

У 1993 році Київський державний інститут фізичної культури одержав статус Українського державного університету фізичного виховання та спорту, а з 1996 року - Національним університетом фізичного виховання і спорту України і за правом став вважатися навчально-методичним і науковим центром галузі [8, с. 14]. З 1996 року розпочав свою діяльність Донецький державний інститут фізичної культури та спорту при Національному університеті фізичного виховання і спорту України.

У 1997 році Кабінет Міністрів України затвердив спеціальність «Фізична реабілітація» у переліку спеціальностей, за якими ведеться підготовка фахівців у вищих навчальних закладах.

У час переходу України до ринкових відносин стан системи професійної підготовки та використання кадрів вказував на дві основні тенденції розвитку кадрового корпусу. З одного боку, галузь в утворених умовах динамічно поповнюється новими спеціалістами, хоча має місце їх відтік за межі сфери. З іншого – існують досить серйозні проблеми їх підготовки в принципово нових соціально-економічних умовах, викликаних ринковими відносинами. Нова політична, економічна та соціальна ситуація значною мірою зумовила підвищені вимоги до фахівців фізичного виховання та спорту. Розпочала свою дію нова система оцінки діяльності освітніх установ. Її складовими частинами стали три пов'язані одна з одною процедури регламентації діяльності освітніх установ – ліцензування, атестація та державна акредитація. Ліцензування вищих навчальних закладів стало офіційною процедурою, що обґрунтовувало право кожної конкретної в Україні освітньої установи зі статусом юридичної особи, здійснювати освітній процес і видавати особам, які навчаються, при успішному завершенні освіти документ про підтвердження їх освітнього цензу. У ліцензуванні вищих навчальних закладів було відбито і підтверджувалося невід'ємне конституційне право громадян України на одержання якісної освіти, яка здійснюється кваліфікованими фахівцями в умовах, що відповідають державним вимогам у сфері освітньої діяльності та відповідно до пізнавальних, духовних й інших потреб студентів. Освітні установи, які мали ліцензію на підготовчу діяльність, стали користуватися нормативно визначеними законодавством України пільгами оподаткування, мали право на державну акредитацію, право кваліфікувати й оплачувати працю викладачів і працівників установи відповідно до державної системи тарифікаційних розрядів і категорій фахівців, що є нормою соціального захисту педагогічної праці. Ліцензування вищих навчальних закладів обґрунтовувало визнання здатності конкретної освітньої установи здійснювати освітню діяльність на належному організаційному рівні



відповідно до державних вимог органів інспекції освіти в частині достатнього для здійснення освітньої діяльності устаткування навчальних приміщень, технічного і методичного оснащення навчального процесу, освітнього цензу й рівня кваліфікації педагогів і викладачів, укомплектованості штату, виконання будівельних і санітарно-гігієнічних норм і правил охорони педагогічної праці та здоров'я тих, хто ще навчається. Було прийнято положення про те, що навчальний заклад може розпочинати свою діяльність тільки після отримання ліцензії Міністерства освіти України. Це стало вхідним контролем, який здійснювався шляхом експертного підтвердження спроможності закладу освіти проводити діяльність за заявленими видами та напрямками. Щоб отримати право видавати дипломи державного зразка, вищий навчальний заклад повинен пройти акредитацію - це визнання статусу навчального закладу здійснювати підготовку фахівців на рівні державних вимог з певного напрямку. Вищий навчальний заклад визнається акредитованим за певним рівнем і статусом, якщо за відповідним рівнем акредитовані його структури - не менше, ніж 75% напрямків. На нашу думку акредитація освітніх установ сприяє поступовій інтеграції освіти України в Міжнародну систему освіти, створює умови для міжнародного визнання державних документів про освіту. Запровадження акредитації позитивно оцінили ЮНЕСКО і Рада Європи. Зараз в Україні вищу освіту надають ряд вищих навчальних закладів: училища, технікуми - I рівень акредитації; коледжі - II рівень акредитації; інститути - III рівень акредитації; університети, академії - IV рівень акредитації [11, с. 184-185].

Постановою Кабінету Міністрів України від 5 листопада 1999 р. за № 2061 було затверджено «Положення про спеціалізований навчальний заклад спортивного профілю», в якому зазначалося, що спеціалізований навчальний заклад спортивного профілю (навчальний спортивний заклад) є навчальним закладом, який забезпечує розвиток спортивних здібностей та обдарувань дітей і молоді з метою підготовки спортсменів до національних збірних команд України з відповідних видів спорту [9, с. 118]. Відповідно до цього Положення до навчальних спортивних закладів належали: середня загальноосвітня школа-інтернат і ліцей-інтернат спортивного профілю – загальноосвітні навчальні заклади II і III ступеня, які забезпечують здобуття учнями відповідно базової та повної загальної середньої освіти і поглиблену спортивну підготовку; училище спортивного профілю – вищий навчальний заклад I і II рівня акредитації, який здійснює підготовку фахівців з вищою освітою за освітньо-професійною програмою підготовки молодшого спеціаліста і напрямом підготовки «Фізичне виховання та спорт» та спеціальностями відповідно до акредитації; коледж спортивного профілю – вищий навчальний

заклад I і II рівня акредитації, який здійснює підготовку фахівців з вищою освітою за освітньо-професійними програмами підготовки відповідно молодшого спеціаліста та бакалавра і напрямом підготовки «Фізичне виховання і спорт» та спеціальностями відповідно до акредитації [9, с. 120]. У Положенні зазначалося, що «управління навчальними спортивними закладами здійснюють Міносвіти, Держкомспорт, Міністерство освіти Автономної Республіки Крим, Республіканський комітет з фізичної культури і спорту Автономної Республіки Крим, управління освіти і управління з питань фізичної культури та спорту обласних, Київської та Севастопольської міських держадміністрацій» [9, с. 125].

На сьогоднішній день професійна підготовка фахівців галузі «Фізична культура і спорт» здійснюється вищими навчальними закладами, підпорядкованими Державному комітету з питань фізичної культури і спорту України; спеціальними факультетами та відділеннями педагогічних інститутів, університетів, коледжами, технікумами фізичної культури, училищами олімпійського резерву та непрофільними вищими навчальними закладами, підпорядкованими Міністерству освіти і науки України; державним медичним університетом, підпорядкованому Міністерству охорони здоров'я України. Так, у системі Міністерства освіти і науки України професійну підготовку фахівців фізичного виховання та спорту здійснюють, за даними М.А.Приймак, 24 факультети фізичного виховання вищих навчальних закладів [10, с. 51]. Крім того, існують, 5 непрофільних вищих навчальних закладів, які здійснюють професійну підготовку фахівців фізичного виховання та спорту: Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут" (НТУУ "КПІ"), Вінницький технічний університет (ВТУ), Рівненський державний економічний інститут (РДЕІ), Таврійський інститут підприємництва і права (ТПП), Харківський державний політехнічний інститут (ХДПІ) [10, с. 51].

В системі Державного комітету з питань фізичної культури і спорту України професійна підготовка здійснюється на базі Національного університету фізичного виховання та спорту України (НУФВСУ); Дніпропетровського державного інституту фізичної культури та спорту (ДДІФК); Донецького державного інституту здоров'я, фізичного виховання і спорту (ДДІЗФВС); Львівського державного інституту фізичної культури (ЛДІФК); Харківського державного інституту фізичної культури (ХДІФК).

Аналіз результатів обсягу професійної підготовки студентів періоду свідчить, що простежується тенденція зростання кількості студентів, які навчаються в вищих навчальних закладах, підпорядкованих Державному комітету з питань фізичної культури та спорту України, підготовлених на контрактній основі. За даними М.А.Приймак, за період 1997-2002 років їх

питома вага в ліцензійних обсягах професійної підготовки студентів вищих фізкультурних навчальних закладів збільшилася з 4-14% до 5,3-30,8% [10, с. 53]. Важливо зазначити, що Національний університет фізичного виховання та спорту України, очолюваний професором В.М.Платоновим, є одним із провідних вищих навчальних закладів України. Освітня діяльність університету спрямована на забезпечення підготовки кваліфікованих спеціалістів фізичного виховання та спорту, на підготовку науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, перепідготовку й підвищення кваліфікації з вищою освітою, які працюють у різних ланках фізкультурного та спортивного руху та викладачів фізичного виховання вищих навчальних закладів. Ця діяльність передбачає розробку та складання навчальних програм, підручників, навчальних посібників, лекцій, а також методичних рекомендацій, планів, цільових програм із різних видів спорту для тих, хто навчається у вищих навчальних закладах, в школах вищої спортивної майстерності. Університет виконує велику роботу як навчально-методичний центр галузі [11, с. 187].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Характерними тенденціями дослідженого історичного періоду (1991-2000 рр.) розвитку професійної підготовки вчителів фізичної культури та спорту в Україні були: оптимізація мережі вищих і середніх фізкультурних навчальних закладів різних рівнів акредитації, створення Національного університету фізичного виховання та спорту; здійснення професійної підготовки викладачів фізичного виховання, тренерів із виду спорту, фахівців для сфери фізкультурно-оздоровчої, реабілітаційної, рекреаційної й туристичної діяльності; підготовка фахівців за новими спеціальностями, пошук нового змісту професійної підготовки, виникнення окремих напрямків (реабілітація, рекреація, культуризм, шейпінг, фітнес) і нових цінностей, а також виникнення комерційних навчальних закладів.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з вивченням розвитку педагогічних концепції фізичного виховання в Україні.

### *Література*

1. Бака М.М. Проблеми управління підготовки і використання фізкультурно-спортивних кадрів на Україні на етапі переходу до ринкових відносин / М.М. Бака // Матеріали Всеукраїнської наукової конференції, присвяченої 40-річчю факультету фізичного виховання ТДП «Оптимізація процесу фізичного виховання в системі освіти». – Київ-Тернопіль, 1997. – С. 199–201.
2. Герцик М.С., Герцик А.М. Організаційно-методологічні особливості підготовки фахівців з фізичної реабілітації / М.С. Герцик, А.М. Герцик // Матеріали конференції «Кінезоологія в системі культури». – Івано-Франківськ : Плай, 2001. - С.7–8.

3. Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В.С. Журавський. – К. : Видавничий Дім "Ін Юре", 2003. – 416 с.
4. Закон України «Про освіту» // Освіта. – 1991. – 25 червня.
5. Концепція фізичного виховання в системі освіти України // Фізичне виховання в школі. – 1998. – № 2. – С. 2–7.
6. Левицький В.В. Стан і шляхи удосконалення кадрового забезпечення сфери оздоровчої фізичної культури / В.В. Левицький // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2002. – № 1. – С.65–72.
7. Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту : Наказ Президента України № 1148 / 2004. – К., 2004.
8. Національний університет фізичного виховання та спорту. – К. : Олімпійська література, 2000. – 53 с.
9. Положення про спеціалізований навчальний заклад спортивного профілю // Зібрання законодавства України. – 2000. – № 1. – Сер. 1. – С.118-129.
10. Приймак М.А. Вищі навчальні заклади України на ринку освітніх послуг фізкультурного профілю / М.А. Приймак // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. – Луцьк, 2002. – Т. 1. – С 51–53.
11. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-метадологічний аспект) : монографія / Л. П. Сущенко – Запоріжжя : Запорізький державний університет, 2003. – 443 с.
12. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л.О. Хомич. – К. : «Магістр-S», 1998. – 200 с.

### **В. Дьоміна**

*– аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету*

**УДК 37(09):82-312.7**

## **ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК ЕПІСТОЛЯРНОГО ЖАНРУ В ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

*У пропонованій статті автором здійснено ретроспективний аналіз виникнення та розвитку використання епістолярного жанру в художньо-педагогічній літературі. Подано відомості про найдавніші листи індійського царя Стратобата до Семіраміди, Давида до Іоава, царя Прета Аргоського до лікійського царя, датовані 2400–2200 рр. до н. е. У Стародавньому Єгипті вмінню писати листи вчилися у риторських школах. З найбільш ранніх листів античності нам відомі листи Сократа, Платона та Аристотеля. Епістолярна спадщина візантійського Цицерона налічує близько 800 листів. Листи Луція Аннея Сенеки наповнені виховного змісту. Епістолярні пам'ятки Ф. Печерського, К. Смолятича, В. Мономаха та інших діячів Київської Русі виховують почуття патріотизму, доносять норми моралі тощо. У середньовіччі особливо популярним був збірник епістолога Ф. Корідаллеуса (1563-1646).*

Основоположниками епістолярного жанру в українській педагогіці були І. Вишенський, Г. Сковорода, І. Котляревський. Кореспонденції Т. Шевченка, П. Куліша, Марка Вовчка, Лесі Українки, М. Коцюбинського, І. Франка, О. Кобилянської, В. Стефаніка, М. Грушевського та інших доносять до нас дух епохи, її моральні заповіді. "Червоному" епістолярію ХХ ст. притаманна експресивна мова і стиль. Одним із найяскравіших представників епістолярного жанру ХХ ст. є В. Сухомлинський. Видатний український педагог через листування зі своїми дітьми викладає думки про громадянське, етичне, моральне, фізичне, трудове виховання молоді; особисте сприйняття соціального оточення та розуміння потреб підростаючого покоління.

**Ключові слова:** лист, листування, епістолярний жанр, виховання, моральність.

### В. Дёмина

- аспірантка кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університета, асистент

### ИСТОРИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЭПИСТОЛЯРНОГО ЖАНРА В ХУДОЖЕСТВЕННО – ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В предлагаемой статье автором осуществлен ретроспективный анализ возникновения и развития использования эпистолярного жанра в художественно-педагогической литературе. Поданы сведения о самых давних письмах индийского царя Стратобата к Семирамиде, Давида к Иоаву, царя Прета Аргоского к ликийскому царю, датированные 2400–2200 гг. до н.э. В Древнем Египте умению писать письма учились в школах риторов. Из наиболее ранних писем античности нам известны письма Сократа, Платона и Аристотеля. Эпистолярное наследие византийского Цицерона насчитывает около 800 писем. Письма Луция Аннея Сенеки наполнены воспитательного содержания. Эпистолярные достопримечательности Ф. Печерского, К. Смолятича, В. Мономаха и других деятелей Киевской Руси воспитывают чувство патриотизма, доносят нормы морали и тому подобное. В средневековье особенно популярным был сборник эпистолографа Ф. Коридаллеуса (1563-1646). Основоположниками эпистолярного жанра в украинской педагогике были І. Вишенский, Г. Сковорода, І. Котляревский. Корреспонденции Т. Шевченко, П. Кулиша, Марка Вовчка, Лесі Українки, Г. Коцюбинського, І. Франка, О. Кобилянської, В. Стефаніка, Г. Грушевського и других доносят к нам дух эпохи, ее моральные заповеди. "Красному" эпистолярію ХХ ст. присущий экспрессивный язык и стиль. Одним из самых ярких представителей эпистолярного жанра ХХ ст. является В. Сухомлинский. Выдающийся украинский педагог через переписку со своими детьми выкладывает мысли о гражданском, этическом, моральном, физическом,

трудоваму вихованню молоді; личне сприйняття соціального оточення і розуміння потреб підліткового покоління.

**Ключевые слова:** письмо, переписка, епістолярний жанр, виховання, моральність.

**V. Dyomina**

- graduate student of department of pedagogies Slavyansk state pedagogical university, assistant

### HISTORICAL DEVELOPMENT OF EPISTOLARY GENRE IN ARTISTICALLY – PEDAGOGICAL LITERATURE

*In the offered article by an author the retrospective analysis of origin and development of the use of epistolary genre is carried out in artistically-pedagogical literature. Information is given about the oldest letters of the Indian tsar Stratobata to Semiramida, David to Joab, reigning Argoskiy Pret to reign of Likiya, dated 2400–2200 B.C. In Ancient Egypt to ability to do correspondences went to schools of rhetoricians. From the early letters of antiquity to us the known letters of Socrates, Plato and Aristotle. The epistolary inheritance of Byzantine Cicero counts about 800 letters. The letters of Seneca Aney Lucia are gap-filling educating maintenance. Epistolary sights of F. Pecherskiy, K. Smolyatich, V. Monomah and other figures of Kiev an Russia educates sense of patriotism, the norms of moral report and others like that. In dark ages collection of epistolograf was especially popular F. Koredalevsa (1563-1646). By the founders of epistolary genre in Ukrainian pedagogic were I. Vishenskiy, G. Skovoroda, I. Kotlyarevskiy. Correspondences of T. Shevchenko, P. Kulish, Marko Vovchok, Lesya Ukrainka, G. Kocjubinskiy, I. Francko, O. Kobilyanska, V. Stefanik, M. Grushevskiy and other report the spirit of epoch to us, its moral commandments. "Red" epistolary of a XX item inherent's expressive language and style. V. Suhomlinskiy is a one of the brightest representatives of epistolary genre of a XX item. The prominent Ukrainian teacher through correspondence with the children lays out ideas about ethics, moral, physical, labors education of young people civil; personal perception of social surroundings and understanding of necessities of rising generation.*

**Постановка проблеми.** В наш час актуальним стає пошук унікальної першоджерельної бази, приватних листів видатних діячів, письменників, педагогів, змістовне наповнення яких мало важливу роль у вихованні особистості. Саме тому дослідження епістолярного жанру набуває великого значення і починає займати своє чинне місце у педагогічних наукових дослідженнях.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Багато науковців і педагогів досліджують епістолярну спадщину видатних діячів суспільства, які зробили значний внесок у процес виховання, вплинули на духовний розвиток і становлення особистості (Коцюбинська М. Зафіксоване і

нетлінне, Резнік А. Пам'ятні листи, Ткаченко І. Історія великої дружби в листах: В.О. Сухомлинський та І.Г. Ткаченко, Мазоха Г. Епістолярна спадщина і парадигми наукового дослідження, Войцехівська І., Ляхоцький В. Епістологія. Короткий історичний нарис, Вашків Л. Епістолярна літературна критика: становлення, функції в літературному процесі та ін.).

**Мета статті** дослідити історію листування та становлення його, як окремого літературного жанру, визначити його періоди в світовій педагогічній думці.

**Виклад основного матеріалу.** В усі часи листування було безцінним історичним джерелом, яке дозволяло розкрити почуття, думки та ідеї, висвітлити тогочасну дійсність, норми моралі, інтереси та переконання суспільства, показати життя окремої особистості та нації в цілому.

Листи діячів освіти, науки, культури – безцінний скарб, який висвітлює окремі фрагменти історії. Саме епістолярна спадщина митців допомагає з точністю відтворити атмосферу дійсності, у якій вони жили й творили, дозволяє знайти те, що не було висловлено, і не могло бути зафіксованим, а знайшло своє відображення в листах.

Історики пояснюють виникнення листування й інші рукописні або друковані тексти, як потребу у територіальній передачі інформації, коли безпосереднє спілкування між людьми було неможливо. Зміст повідомлення переносився на камінь, кору дерева і містив особисті відомості, попередження небезпеки, вітання, повчання тощо [9, с.7]. Згодом, такий вид спілкування вийшов на рівень стосунків цілих груп людей і завдяки своїм функціям – інформативній і комунікативній, а також через обов'язкову письмову фіксацію, – сформувався як первинний мовленнєвий жанр, тобто як певний, відносно сталий тематичний, композиційний і стилістичний тип висловлювання [3, с.241–242]. Бахтін М. засвідчив існування таких істотних ознак мовленнєвих жанрів, як: концепція адресата, предметно-тематична змістовність, тип експресивності інтонації [3, с.245–280].

Сметанін В. вважає, що найдавніші листи датуються 2400–2200 рр. до н. е. Вони зустрічаються в джерелах східної літератури, зафіксовано данні про листи індійського царя Стратобата до Семіраміди, Давида до Іоава, царя Прета Аргоського до лікійського царя [1, с. 9].

У Стародавньому Єгипті "писали листи" користуючись чітко відпрацьованою структурою, яка мала певний смисловий зміст і традиційну для того часу форму звертання. Цьому унікальному вмінню вчилися у риторських школах, оскільки посада епістолографа вважалася дуже поважною.

Уперше теорія епістолярного стилю виникла у філософській школі Аристотеля. Суть її полягала у сприйманні змісту листа через "образ епохи", культурне середовище, яке формує думки, їхню моральність і благочестя. На думку творців теорії, завдяки такій формі самовираження, має зникнути просторова відчуженість адресатів і створитися ілюзія їхньої присутності. У свою чергу така теорія висувала цілу низку вимог до написання листа: виклад змісту через невелику кількість слів; застосування буденної мови, звичної для кореспондента; висловлювання своїх найкращих моральних якостей і щирих побажань.

З найбільш ранніх листів античності, до нас дійшли листи Сократа, Платона та Аристотеля. У своїй епістолярній спадщині Сократ наголошував на тому, що найвище добро для людини, запорука її щастя – це доброчесність, якої можна навчитися. Відомий філософ давньої Греції звів усю філософію до обґрунтування моральних засад буття людини, її дій і поведінки. Несхитна віра у можливість і потребу морального вдосконалення людини, прагнення самопізнання, що дозволяє людині "віднайти саму себе", бачення добра і доброчесності як особливого виду знання, без якого не обійтись на нелегкому шляху до вищого блага і справжнього щастя, – ось основні сократівські ідеї.

Платон пішов далі від свого вчителя, у його епістолярії та філософії з'являються нові ідеї: добро, яке віддзеркалює душу людини, гармонія окремих частин душі, роздуми про любов і дружбу тощо. У своїх листах Платон розглядав виховання як потужний, проте не всесильний спосіб формування особистості. На думку мислителя педагогічний вплив обмежений складною та суперечливою природою людини, в якій втілені світло і тінь, добро і зло. Античний філософ оцінював виховання як "фундамент" всього життя людини: "В якому напрямку хто був вихований, таким і стане весь його життєвий шлях" [2, с. 54].

Питання норми моралі та етики не залишав поза увагою у своєму епістолярії і сучасник Платона, його учень – Аристотель, якій на відміну від свого вчителя, у своїх повчаннях і листах, не виводить "добра" – досконалого, самодостатнього блага, воно цілком реальне, досяжне для людини, яка своїми осмисленими і наполегливими діями повинна його домогтися. Саме ця думка виявилась особливо плідною на ґрунті римського стоїцизму [7, с. 4 – 7].

Підкорення Римськими завойовниками Греції, зробило риторіку доступною для верхівки римського суспільства. У II ст. до н. е. відкривалися риторські школи у Римі, які сприяли появі епістолярної публіцистики. З часом кількість листів зростала. Плідними в цьому сенсі були візантійські автори Цицерон і Сенека. Цицерон, епістолярна спадщина якого налічує близько 800 листів, систематизував листи за трьома ознаками: за їхнім тоном – інтимні та публічні; за стосунками між кореспондентами – офіційні та особисті; за змістом – прості, серйозні, дружні, жартівливі.



"Листи Марка Тулія Цицерона" поділяються на дві групи: листи до Аттика та листи до близьких. Перші не були призначені широкому колу читачів, у листах простежується піввікова дружба, яка була важливою частиною обох адресатів. Ці стосунки розкривають справжні людські якості Цицерона. У листах автор радить і підтримує Аттика, висловлює власні міркування щодо тогочасного політичного стану і моральності римського суспільства. Стосунки Марка Тулія з близькими були більш тепліші, ніж це було прийнято у традиційних римських родинах. У своїх листах до доньки та сина він виступає перед читачем дбайливим батьком, який спілкується з дітьми з увагою та турботою [2, с. 59 – 80].

Одним із великих діячів того часу, чії листи наповнені виховного змісту збереглися для нащадків – Луцій Анней Сенека. "Моральні листи до Луція" закликають жити у злагоді з природою, гідно переносити удари долі, йти шляхом постійного духовного вдосконалення. Ідея морального вдосконалення, що так яскраво прозвучала у тогочасній темряві нечуваного зіпсуття, – ось що зв'язує листи Сенеки у цілість, робить їх досить струнким викладом практичного виховання, підсумком найважливіших моральних поглядів автора [7, с. 19].

З прийняттям християнства, епістолярний жанр розвивався як один із видів "вишуканої словесності". У Київській Русі культивувався такий тип листа, як "дружній", проте він не отримав очікуваного розповсюдження у XV – XVI ст. і набув своєї популярності лише у XVII ст. Історики це пов'язували з тим, що "дружній" лист з його обов'язковою турботою про стиль і "добрий" тон, як свідectво літературної рафінованості автора, з'явився на Русі лише у XV – XVI ст. Послання–повчання – основний тип листування, що дійшов до нас із давнього періоду цієї доби. Епістолярні пам'ятки Київської Русі дозволяють побачити минуле через пряму мову тогочасних авторів послань: Феодосія Печерського, Митрополита Климента Смолятича, Володимира Мономаха та інших діячів тієї епохи, які в своїх повчаннях виховували почуття патріотизму, доносили норми моралі і суворо радили дотримуватися християнських заповідей [6, с. 4].

Митрополит Климент Смолятич у "Посиланні просвітеру Фомі" засуджує деякі церковні догмати і їх несвідоме засвоєння, наголошує на необхідності високоморального способу життя священника, виступає проти стягання церквою багатства, майна, слави і влади. Уперше в історії педагогічної думки Київської Русі викладає ідеї про примат розуму над почуттями, закликає до пізнання явищ за допомогою істинного знання, пробудження здорового скептицизму [8, с. 8].

У "Повчаннях дітям" Володимира Мономаха вперше викладені глибокі думки про зв'язок виховання і навчання, про роль досвіду і прикладу старших у становленні особистості дитини, про значення активної діяльності в процесі

формування дитини як особистості, про виховання моральної поведінки. Мономах дає ряд практичних порад щодо питання морального виховання дітей: постійно працювати і не лінитися; мати благородну поведінку і чисту душу; поважати старших і покорятися їм; приносити користь іншим; вчитися добру, доброчесності тощо. Особливе місце Мономах відводить вихованню почуття обов'язку, захисту вітчизни, говорить про єдність рідної землі, закликає молодь до безкорисливого служіння та вірності Батьківщині.

Загалом у часи Київської Русі листи називалися "грамотою". За визначенням медієвістів це було зумовлено тим, що епістолярні тексти того часу за формою були близькими до князівських грамот. Тогочасним епістолографам імпонував такий стиль листа, оскільки звільняв їх від обдумування рескриптів. У XIV ст., для визначення ділових документів застосовується термін "лист", який з часом повністю витісняє попередню назву "грамота".

З кожною епохою епістолярний етикет змінювався, якщо в античні часи лист складався з трьох частин (вступна, головна і заключна), то у Середньовіччі він складався з п'яти (привітання, преамбула, виклад справ, прохання і заключна частина). Загалом, у період античності та середні віки усталилися стандартні схеми написання листів, відхилятися від яких вважалося неприпустимим, оскільки в епістолярії проявлялася освіченість, культура, духовний світ автора. У середні віки особливо популярним був збірник епістолографа Феофіла Корідаллевса (1563-1646), його "Твір про типи листа" вперше вийшов до друку у Лондоні. У той час вже з'являються певні посібники з написання листів, "Наставление, как сочинять и писать всякие письма разным особам" (Москва, 1765).

У кінці середньовіччя епістолярна творчість у Європі досягає свого апогею, що дозволило історикам XVIII ст. вважати "золотим століттям" епістолярної спадщини. Оскільки писати листи було модною тенденцією, кількість тогочасних посилянь перевершувала все написане в цій ділянці до того.

Основоположниками становлення епістолярного жанру в українській педагогіці були Іван Вишенський, Григорій Сковорода, Іван Котляревський, які висловлювали свої виховні принципи у листах, у них же вони розглядали проблеми відродження духовності та національної культури, питання освіти і виховання, пропагували ідеї рівності всіх людей. Їхніми адресатами були письменники, історики, церковні діячі та родичі.

Іван Вишенський – демократ за своїми поглядами, борець проти національного та соціального гноблення. Найвизначніші епістолярні твори Вишенського – "Тобі, котрий мешкає в землі, що зветься Польська", "Послання до князя Острозького", "Послання до єпископів", "Короткослівна відповідь Феодула". Головна ідея творів Вишенського – Бог дав життя

людині, щоб вона прожила відповідно до законів християнської моралі. У своїх посланнях він викриває несправедливість, брехливість, лицемірство, ненависть до простого люду, розбещеність польського та українського панства, особливо ж вищого духовенства, мріє про справедливий суспільний лад. Проблеми освіти і виховання Вишенський розглядав у тісному зв'язку з іншими соціальними і політичними проблемами [8, с. 17].

Епістолярна спадщина українського мислителя Григорія Сковороди, залюбленого в мудрість, тісно співвідноситься з античною філософською традицією, зокрема, найближчими йому були погляди Сократа, Платона, Аристотеля, стоїків. Саме у них Сковорода запозичив метод пошуку істини через діалог. Філософ сприймав світ як такий, у якому все складається з двох натур. Тому діалогічність для нього – не лише літературна форма, а й спосіб духовного існування. Основна частина епістолярію філософа – листування з учнем Михайлом Ковалинським. У листах простежується тематика, важлива для обох адресатів. Оскільки саме виховна мета є основою цього спілкування, коло тем визначає Учитель. Однією з таких тем є – духовне і тілесне здоров'я, – філософ акцентує на духовному чиннику формування гармонійної особистості. Як на джерело радощів, а звідси – душевного спокою, Сковорода вказує на дружбу. Григорій Савович радить учню займатися самовдосконаленням, бо він вбачає у цьому шлях до щастя. Необхідно глибоко пізнати себе: зрозуміти сенс і мету життя; розібратися у своїх знаннях, тощо [8, с. 276].

Педагогічні погляди Івана Котляревського висвітлені у його листуванні з рідними та передовими діячами того часу Погодіним М., Гребінкою Є., Гулаком–Артемівським П., тощо. Епістолярна спадщина митця просякнута духом гуманізму, демократизму та народними ідеалами. У своїх листах він порушував важливі питання відповідальності батьків за виховання дітей, задоволення прагнень народних мас до освіти, важливість підготовки корисних громадян своєї Батьківщини та борців проти кріпосництва [8, с. 48].

Для України та Росії XIX ст. стало особливо багатим на епістолярій. У музеях і бібліотеках збереглося чимало добірок листів політичних, громадських, церковних діячів, видатних представників культури, науки та освіти. Саме у цей час жива українська мова активно просувається в приватні кореспонденції освічених верств населення. Цей факт засвідчено в опублікованих листах земляків до Шевченка Т., листування Куліша П., Марка Вовчка та інших видатних діячів. Дружне, інтимне листування здійснювалося рідною мовою, яка дедалі поступово й упевнено входила в епістолярій демократично налаштованих верств населення України. Проте, офіційне листування велося виключно російською мовою.

Кореспонденції Шевченка Т., Куліша П., Марка Вовчка, Лесі Українки, Коцюбинського М., Франка І., Кобилянської О., Стефаніка В., Грушевського М. та інших, доносять до нас дух епохи, її моральні заповіді, у якій жили й творили їхні автори, а їх біографії служать джерелом знань, допомагають скласти цілісне уявлення про духовний світ героїв художнього твору й самого митця, створити правдиву модель його моральних якостей, проникнути в творчу лабораторію митця.

Епістолярний жанр цього часу поділяють на такі типи: офіційне, приватне, публіцистичне, любовне тощо. Листування стало містити більше інформації при спілкуванні людей, що вочевидь було пов'язано з появою іншого виду зв'язку – телефону, який дозволяв стисло обмінюватися повідомленнями. Саме цей факт суттєво вплинув на подальший розвиток епістолярію, функціональне призначення якого значно змінилося у кінці ХІХ ст. Поряд із інформативною та психологічною функціями листа виникає нова – встановлення і підтримка ділових контактів (комерційний лист).

Багата епістолярна спадщина Тараса Шевченко стала предметом пильної уваги багатьох вчених, що вивчають життя і діяльність Кобзаря через призму світогляду та його громадську діяльність, спілкування через листи з сучасниками Максимовичем М, Щепкіним М., Григоровичем В. тощо. В умовах царської Росії, коли лист ставав ареною публіцистичних диспутів, епістолярій Шевченка стає своєрідним засобом суспільної боротьби. У листах мислитель відстоював права кріпаків на освіту, порушував питання необхідності навчання для жінки поряд з чоловіками, розглядав проблеми родинного виховання дітей та приклад батьків, відстоював ідею всебічного розвитку особистості [8, с. 64].

Листи Лесі Українки можна справедливо назвати своєрідним дзеркалом її високої і натхненної душі. Пронизані мораллю, вони несуть у собі великий педагогічний потенціал, бо пробуджують любов до рідного народу, Вітчизни, а також здатні виховувати мужність, волю, прагнення до подолання всіляких труднощів. Громадський резонанс епістолярію поетеси – надихає на боротьбу за високі суспільні ідеали та моральність. Найчастіше думки про родинне виховання Леся Українка висвітлює в листах до сестри О.П. Косач – Кривенюк, де розглядає гострі соціальні проблеми виховання жінки–громадянки, громадської відповідальності сім'ї за виховання дитини, взаємовідносини між членами родини тощо [8, с. 163].

Українські письменники, педагоги та філософи залишили нащадкам вагому, досить багату на фактографізм, моральну значущість, епістолярну спадщину. Її пізнавальний і виховний потенціал закладено уже в самій природі листа, який створює ілюзію безпосереднього спілкування,

дозволяє зануритися у глибинні психологічні пласти, побачити особистість у процесі її становлення, у сплетення умов і характерів, прагнень і сподівань. Усе це дозволяє впливати на процеси формування світогляду, світосприймання та світовідчуття читача, даючи приклад самоаналізу, сприяє становленню особистості, вихованню громадянськості тощо.

"Червоному" епістолярію ХХ ст. притаманна експресивна мова і стиль, інтимність, орієнтація на конкретного адресата, внутрішній драматизм і психологізм приватної кореспонденції, які привертали увагу митців. Прикладом цього можуть бути роман у новелах Яновського Ю. "Вершники", поезія І. Драча "Лист Ліні Костенко" тощо.

За умов тоталітарної системи епістолярій був одним із жанрів підцензурної радянської публіцистики, з якого можна було дізнатися правду. Існує суттєва різниця між сучасним листуванням і письменницькими листами епохи тоталітаризму. У радянський період майже всі листи були "відкритими". Причина цього те, що людина усвідомлювала, що будь-якої миті її думки будуть відомі відповідним органам. Звідси витікає більш серйозне ставлення до форми та змісту листа, який ставав таким чином літературним твором [5, с. 108].

Одним із найяскравіших представників епістолярного жанру ХХ ст. є видатний український педагог Сухомлинський В., який залишив нащадкам унікальну епістолярну спадщину. "Листи до сина" та "Лист до доньки", які сповнені високих моральних якостей, ідейних переконань. Автор через листування зі своїми дітьми викладає думки про громадянське, етичне, моральне, фізичне, трудове виховання молоді; особисте сприйняття соціального оточення та розуміння потреб підростаючого покоління.

**Висновки.** Отже, лист, який виник як засіб комунікації з відсутнім партнером, еволюціонував у окремий мовленнєвий жанр. Слід наголосити, що філософи, письменники, педагоги які відіграли особливу роль у еволюції листа: завдяки власному світосприйняттю вивели лист поза вузькі межі інформативно - комунікативного функціонування і поставили в один ряд із художніми творами. Листи педагогічного змісту – це особлива форма епістолярного жанру, яка містить у собі високий виховний потенціал, реалізація якого позитивно впливає на моральний розвиток особистості.

### *Література*

1. Абросимова С. В. Эпистолярное наследие академика Д. И. Яворницкого как объект археографического исследования / С. В. Абросимова, О. И. Журба // Исследования по археографии и источниковедению отечественной истории XVI – XX вв.: [межвуз. сб. науч. тр.]. – Днепропетровск, 1990. – С. 8 – 13.
2. Античная эпистолография: очерки / [отв. ред. М. Грабарь-Пассек]. — М.: Наука, 1967. — 283 с.

3. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин //Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 237 – 280.
4. Мосіяшенко В. А. Історія педагогіки України в особах: навчальний посібник / В. А. Мосіяшенко, О. І. Курок, Л. В. Задорожна. – Суми: ВТД "Університетська книга", 2005. – 266 с.
5. Орел К. І. Епістолярій як вияв ідеостилію Валерія Марченка / К. І. Орел // Вісник СумДУ. Серія Філологія, №1 – Суми 2007.
6. Поньрко Н. В. Эпистолярное наследие Древней Руси XI – XIII. Исследования, тексты, переводы / Наталья Владимировна Поньрко. – СПб. : Наука , 1992. – 216с.
7. Сенека. Моральні листи до Луцілія / Сенека, Луцій Антей; [пер. з лат. А. Содом ори. – К.: Основи, 1999. – 603 с.
8. Сковорода Г. С. Листи до Михайла Ковалинського / Григорій Савович Сковорода. – В 2-х тт. – Т. 2, – К.: Наук. думка, – 1973. – 532 с.
9. Щерба Л. В. Теория русского письма / Л. В. Щерба. – Л.: Наука, 1983. – 135 с.

## ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

*М. Савченко*

*- аспірантка Слов'янського державного педагогічного університету,  
асистент кафедри дошкільної освіти та соціальної педагогіки  
Слов'янського державного педагогічного університету*

УДК 373.2.032

**ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ САМОСТІЙНОСТІ ЯК  
ОСОБИСТІСНОЇ ЯКОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО  
ВІКУ**

*У статті зроблено аналіз поняття «самостійність», його змісту та складових, яке надано у доробках філософів (Аристотель, І. Кант, С. Кьєркегор та ін.), психологів (Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець, Г. С. Костюк та ін.), педагогів (Я. А. Коменський, С. Ф. Русова, Г. С. Сковорода та ін.).*

*У доробках психологів (В.К. Котирло, Л.Г. Подоляк та ін.) підкреслено діяльнісний аспект поняття, що досліджується. Особлива увага приділяється вивченню самостійності в навчальній діяльності на різних етапах навчання у школі та ВНЗ.*

*Аналіз довів, що у дослідженнях психологів самостійність розглядається як вольова якість особистості. В доробках педагогів підкреслюється моральний аспект означеного поняття. Зазначено необхідність цілеспрямованого розвитку та формування самостійності особистості.*

**Ключові слова:** *самостійність як особистісна якість, діяльнісний підхід, навчальна діяльність, вольова, морально-вольова якість.*

*М.Савченко*

*- аспірантка Славянського державного педагогічного університету, асистент кафедри дошкільного образования и социальной педагогики Славянського державного педагогічного університету*

**К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ  
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЛИЧНОСТНОГО КАЧЕСТВА  
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*В статье дан анализ понятия «самостоятельность», его содержания и составляющих, которое представлено в работах в работах философов (Аристотель, И.Кант, С.Кьєркегор и др.), психологов*

(Д.Б.Эльконин, А.В.Запорожец, Г.С.Костюк и др.), педагогов (Я.А.Коменский, С.Ф. Русова, Г.С. Сковорода и др.).

В работах психологов (В.К. Котырло, Л.Г.Подольяк и др.) подчеркивается деятельностный аспект исследуемого понятия. Особое внимание уделяется изучению самостоятельности в учебной деятельности на разных этапах обучения в школе и ВУЗах.

Анализ показал, что в исследованиях психологов самостоятельность рассматривается как волевое качество личности. В работах педагогов подчеркивается моральный аспект изучаемого понятия. Обозначена необходимость целенаправленного развития и формирования самостоятельности личности.

**Ключевые слова:** самостоятельность як личностное качество, деятельностный подход, учебная деятельность, волевое, морально-волевое качество.

**M. Savchenko**

*- graduate student of the Slavyansk state pedagogical university, assistant of department of preschool education and social pedagogic of the Slavyansk state pedagogical university*

#### **TO A PROBLEM OF DEFINITION OF CONCEPT OF INDEPENDENCE AS QUALITY OF THE PERSON OF CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE**

*In article the analysis of concept "independence", its contents and components is given which is submitted in jobs of the philosophers (Aristotle, I. Kant, S. Kierkegaard etc.), psychologists (D. Elkonin G. Kostyuk, A. Zaporozhec etc.), teachers (J. Komensky, S. Rusova, G. Skovoroda etc.).*

*In jobs of the psychologists (V. Kotyrlo, L. Podolyak etc.) is emphasized activitital aspect of researched concept. The special attention is given to study of independence in educational activity on different grade levels at school and high schools.*

*The analysis has shown that in researches of the psychologists the independence is considered as strong-willed quality of the person. In the teachers proceedings moral aspect of investigated concept is emphasized. The necessity of purposeful development and formations of independence of the person is designated.*

**Key words:** *independence as quality of the person, activitital the approach, educational activity, strong-willed, moral - strong-willed quality.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку освітньої галузі науки головною метою постає виховання соціально активної, відповідальної, самостійної, творчої людини, здатної до критичного мислення і самоосвіти. Означена тенденція знаходить відображення у концепції компетентісно орієнтованої освіти, що активно впроваджується



в останні роки в багатьох країнах світу (В.В. Гура, І.А. Зимня, С.В. Кульневич, Т.Ю. Морозова, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторський та ін.).

Це проголошено в Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законі України «Про освіту», Законі України «Про охорону дитинства», Конвенції ООН про права дитини. В означених документах виділено головні вміння особистості нової генерації. Серед них - вміння самовизначатися, робити свідомий вибір серед значної кількості соціальних відносин і соціальних зв'язків, вміння взаємодіяти і співпрацювати, вміти вирішувати конфлікти і домовлятися, бажання брати на себе різні соціальні ролі, розвивати навички самоосвіти, вміння отримувати інформацію, обробляти її, знаходити необхідне з потоку знань, вміння приймати відповідальні рішення в умовах вибору, постійних змін, організувати свою діяльність, ставити собі мету і досягати її, бути відповідальним за своє рішення та дії. Основою цих вмінь і навичок виступає самостійність як базова якість особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз досліджень дозволив дійти висновку, що на важливість розвитку самостійності як особистісної якості вказували в різні періоди розвитку науки філософи (Аристотель, І. Кант, С. Кьєркегор та ін.), педагоги (Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, С. Ф. Русова, Г. С. Сковорода, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський та ін.), психологи (Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець, Г. С. Костюк та ін.).

Звертає на себе увагу діяльнісний підхід до визначення цього поняття у сучасних дослідженнях. Широко розглядаються поняття «самостійна діяльність» та «самостійна робота». Означені доробки присвячені навчальній діяльності особистості на різних етапах навчання у школі та ВНЗ різних рівнів акредитації. Серед основних напрямів наукового пошуку можна виділити наступні: виховання самостійності учнів основної загальноосвітньої школи другої половини ХХ ст. (М.В. Брода), виховання самостійності молодших підлітків (А.П. Савченко), організація та розвиток самостійної пізнавальної діяльності учнів середніх та старших класів (Л.П. Богдановська, С.І. Ганжела, С.Е. Генкал, О.І. Загарук, О.М. Марценюк, Н.М. Усенко, І.О. Філоненко, В.А. Яковлева), організація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх фахівців у різних галузях (Г.С. Адамів, Я.В. Галета, С.В. Малихіна, Л.Й. Наконечна, С.О. Переяславська, О.В. Шарапова, І.В. Шевченко), формування вмінь самостійної роботи учнів та студентів (Д.В. Ємельянова, О.Г. Зюлькіна, О.Л. Коношевський, С.Д. Петрович, М.І. Смирнова, Є.О. Співаковська-Ванденберг), розвиток творчої самостійності учнів та студентів (Т.В. Біркіна, О.В. Водолазська, С.В. Міхно, Т.М. Тімашева),

підготовка майбутніх педагогів до виховання самостійності у учнів (А.М. Кратінова), формування оцінно-рефлексивної самостійності студентів (О.В. Керекеша).

Розвиток самостійності як особистісної якості, характер її виявлення в ранньому онтогенезі має свій відбиток у низці вітчизняних та зарубіжних досліджень (Н.М. Аксаріна, Л.І. Божович, А. Валлон, Л.А. Венгер, Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець, Я.З. Неверович, Є.В. Суботський та ін.).

Специфіка формування самостійності у дітей раннього та дошкільного віку вивчалася дослідниками в контексті різних видів діяльності: у грі (Л.В. Артемова, Н. Михайленко), праці (Р.С. Буре, Л.Ф. Островська), у спілкуванні (В.У. Кузьменко), продуктивних видах діяльності (Н.О. Ветлугіна, Г.І. Григор'єва, О.О. Дронова, В.М. Зінченко, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Н.П. Сакуліна, О.М. Удіна та ін.).

Але відсутня система цілеспрямованого впливу на формування самостійності як базової якості у дітей старшого дошкільного віку. Це визначило напрямок власного наукового пошуку.

**Виклад основного матеріалу.** У Словнику української мови надане визначення самостійності як «уміння діяти без сторонньої допомоги або керівництва, самостійні дії» [13: 47].

Автор Українського педагогічного словника, С.Гончаренко, трактує самостійність як одну з властивостей особистості, що «характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів – знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, що складаються в процесі діяльності» [5: 297].

У Психологічній енциклопедії самостійність визначена як «вольова якість особистості, яка полягає в умінні за власною ініціативою ставити перед собою цілі, без сторонньої допомоги знаходити шляхи їх досягнення і виконувати прийняті рішення» [10: 387].

У Сучасному тлумачному психологічному словнику зазначається, що «самостійність особистості пов'язана з активною роботою думки, почуттів і волі. З одного боку цей зв'язок спрямований на розвиток розумових і емоційно-вольових процесів як необхідної передумови самостійних суджень і дій, а з іншого включає судження і дії, що складаються в процесі самостійної діяльності, зміцнюють і формують здатність не тільки виконувати свідомо мотивовані дії, але й домагатися успішного виконання прийнятих рішень всупереч можливим труднощам» [14: 449].

У Великому тлумачному психологічному словнику самостійність визначено як модель поведінки людини. При цьому зазначено, що цей термін «визначається скоріше внутрішніми факторами психологічної природи, ніж зовнішніми факторами оточення» [2: 220].

У Словнику з соціальної педагогіки самостійність визначається як «узагальнена якість особистості, що виявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці і почутті особистої відповідальності за свою діяльність і поведінку» [12: 251].

Таким чином, аналіз змісту поняття «самостійність» за різними словниками дозволяє дійти висновку, що це вольова якість особистості, яка характеризується ініціативним, критичним, відповідальним ставленням до власної діяльності, вмінням планувати цю діяльність, ставити перед собою завдання та шукати шляхи їх вирішення без сторонньої допомоги, спираючись при цьому на наявні у власному досвіді знання, уміння та навички.

Аналіз педагогічної літератури з проблеми формування самостійності вказує на той факт, що серед представників сучасних педагогічних шкіл немає єдиного погляду щодо поняття «самостійність особистості» та шляхів її формування.

Дослідниця О.Г. Зюлькіна, розглядаючи формування навичок самостійної роботи у студентів, зазначає, що самостійність базується на таких особистісних якостях, як-от: упевненість в успіху, наполегливість у досягненні мети, самовладання, критичність, ініціативність та дисциплінованість [7].

Дослідник А.П. Савченко розглядає самостійність як інтегральну морально-вольову якість особистості, що характеризується сукупністю знань, умінь і навичок та ставленням до процесу й результатів діяльності. До проявів самостійності у молодшому підлітковому віці він відносить якості: активність, творчу ініціативність, незалежність, відповідальність, критичність суджень та свідоме ставлення до діяльності [11].

Дослідниця М.В. Брода, досліджуючи самостійність учнів основної загальноосвітньої школи, визначає її як рису характеру, що виявляється у різних сферах навчальної діяльності: вольовій, інтелектуальній, морально-ціннісній, які детермінуються і взаємозумовлюються емоційно-мотиваційними джерелами [3].

У контексті нової стратегічної мети освітнього процесу в Україні, що зазначає необхідність людини навчатися протягом життя, самостійно здійснювати пошук нової інформації тощо, більшість дослідників звертається до вивчення особливостей становлення та розвитку самостійності у пізнавальній діяльності.

Розглядаючи пізнавальну самостійність студентів, Г.С. Адамів визначає її як професійну якість, що характеризується наявними професійними знаннями, сформованими професійними якостями пізнавального характеру, позитивними професійними цінностями, достатнім

рівнем самопізнання, розвинутою емоційною рефлексією, вмінням ставити і розв'язувати педагогічні завдання [1].

Інші критерії пізнавальної самостійності студентів зазначає підкреслює Я.В. Галета. Серед них вона виділяє наступні: рівень розумового розвитку, ставлення до навчання, прагнення оволодіти різними способами пізнання, мобілізація вольових зусиль відносно подолання труднощів у навчанні і досягненні поставленої мети [4].

Дослідниця І.А. Левіна визначає пізнавальну самостійність як якість особистості, що полягає у прагненні і здатності людини без сторонньої допомоги здобувати нову інформацію з різних джерел, самостійно аналізувати, узагальнювати її та використовувати у нових ситуаціях. До критеріїв прояву пізнавальної самостійності учнів віднесені: прагнення до здійснення самостійної пізнавальної діяльності, здатність до її проведення і результативність цієї діяльності [9].

Дослідниця С.В. Каяліна пізнавальну самостійність учнів визначає як специфічну інтегративну якісну характеристику особистості, що виявляється у прагненні до пізнавальної діяльності й умінні ефективно здійснювати цю діяльність самостійно. Спираючись на погляди Л.П. Аристової, О.Я. Савченко, Т.І. Шамової, дослідниця розкриває структуру пізнавальної самостійності через мотиваційний та операційний компоненти. При цьому вищим рівнем їх вияву постає творча активність та творчий характер діяльності учнів [8].

Дослідниця Ю.О. Демидова, що вивчала становлення пізнавальної самостійності дітей старшого дошкільного віку, визначає її як якість особистості, що формується в процесі відповідної діяльності, характеризується здатністю дитини застосовувати набуті знання на практиці та складається з емоційного, змістовного (набуття знань, вмінь та навичок) і вольового компонентів [6].

Аналіз психологічної літератури дозволив визначити, що перші прояви самостійності з'являються у дітей раннього віку в предметній діяльності та елементарному самообслуговуванні (Г.О.Люблінська, М.І. Лісіна, Д.Б.Ельконін та ін.). У дослідженнях психологів підкреслюється діяльнісний аспект у визначенні самостійності. Так, психологи В.К. Котирло, Л.Г. Подоляк, О.В. Проскура характеризують самостійність як уміння дитини думати, виконувати завдання, відповідно поводитись без сторонньої допомоги чи контролю.

**Висновки...** Таким чином, аналіз досліджень з проблеми формування самостійності особистості дозволяє дійти певних висновків. Самостійність має діяльнісний характер і вивчається багатьма дослідниками в різних видах діяльності особистості. Більша увага в цих дослідженнях приділяється вивченню самостійності в навчальній

діяльності. Представниками психологічних шкіл самостійність визначається як вольова якість особистості (О.І. Кульчицька, М.І. Лісіна, Г.О. Люблінська, А.В.Петровський, В.Б.Шапар та ін.), педагоги виділяють в ній також моральний аспект (М.В.Брода, І.М. Дичківська, Л.Ф. Островська Т.І. Поніманська, А.П.Савченко та ін.). Самостійність – це якість особистості, що потребує цілеспрямованого формування та розвитку.

Перспективу подальшого наукового пошуку вбачаємо у вивченні психолого-педагогічних аспектів формування самостійності у дітей старшого дошкільного віку.

### Література

1. Адамів Г.С. Формування у студентів педагогічного училища пізнавальної самостійності : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г.С.Адамів – К., 2003. – 21 с.
2. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур (Penguin). Том 2 (П-Я): Пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 2000. – 560 с.
3. Брода М.В. Виховання самостійності у навчанні учнів основної загальноосвітньої школи (друга половина ХХ ст.) : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М.В.Брода – Івано-Франківськ, 2007. – 19 с.
4. Галета Я.В. Формування пізнавальної самостійності студентів економічного коледжу засобами інформаційних технологій : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Я.В. Галета — Кіровоград, 2005. — 27 с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
6. Демидова Ю.О. Формування першооснов пізнавальної самостійності старших дошкільників у конструктивній діяльності : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Ю.О. Демидова – К., 2007. – 18 с.
7. Зюлькіна О.Г. Проблеми формування в студентів навичок самостійної роботи / О.Г. Зюлькіна // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Перший крок у науку». Т.3. – Луганськ: Поліграфресурс, 2008. – С. 92-96
8. Каяліна С.В. Розвиток пізнавальної самостійності учнів засобами комп'ютерної техніки на уроках хімії : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання хімії» / С.В.Каяліна – К., 2004. – 23 с.
9. Левіна І.А. Професійна діяльність учителя з формування пізнавальної самостійності підлітків засобами моделювання : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І.А.Левіна – Одеса, 2001. – 22 с.
10. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. – К.: «Академвидав», 2006. – 424 с.
11. Савченко А.П. Виховання самостійності молодших підлітків у процесі ігрової діяльності : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / А.П.Савченко – К., 2007. – 23 с.

- 
12. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л.В.Мардахаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
  13. Словник української мови: В 11 т. – Т.9. - К.: Видавництво «Наукова думка», 1978. – 916 с.
  14. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / Віктор Борисович Шапар – Х.: Прапор, 2007. – 640 с.

## СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

*Н. Таскіна*

– аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.36:316.64

## СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ МІСЬКОЇ МОЛОДІ

Стаття присвячена дослідженню проблеми молоді та її соціального середовища в умовах провінційного міста. У статті розглядається сутність поняття «середовище» та «соціальне середовище», «маргінальна особа». Автор дає характеристику соціальному середовищу, в якому формується та розвивається сучасна молода людина. Соціальне середовище складається з мікросередовищ. Для молоді, передусім, це сім'я, середовище тих закладів, де вони навчаються, а також ті середовища, де вони проводять свій вільний час. Зважаючи на складну ситуацію в сучасному суспільстві, молодь опинилася в кризовому становищі. Вона прагне до самостійності, самореалізації. Але не всі можуть досягти своєї мети через брак можливості. Автор показує, що негативні тенденції розвитку самого суспільства призводять до появи такого явища як маргінальність. Він дає пояснення цьому явищу.

**Ключові слова:** середовище, соціальне середовище, молодь, особистість, маргінальність.

*Н. Таскіна*

– аспірант кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

## СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА ГОРОДСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Содержание статьи раскрывает сущность понятия «среда», «социальная среда», маргинальная личность. Автор дает характеристику современной социальной среды, в которой развивается современный молодой человек. Социальная среда состоит из микросред (семья, среда учебного заведения, среда, в которой человек проводит свое свободное время). Автор показывает, как негативные условия развития современного общества может привести к появлению маргинальных личностей.

**Ключевые слова:** среда, социальная среда, личность, молодежь, маргинальность.

*N. Taskina*

*– Post-graduate student of pedagogical department of Slavyansk state  
Pedagogical University*

### **SOCIAL ENVIRONMENT OF THE YOUNG PEOPLE**

*The author reviews the essences of the notion “social environment” and “marginal person”. He characterizes the modern environment and its microenvironments (family, educational establishment and person’s free time environment). We have difficult situation in our society. Young people cannot realize themselves. Society influences them. Therefore we can observe such phenomenon as marginal person.*

**Keywords:** *social society, personality, marginal person.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Однією з найважливіших проблем для вчених було й залишається навколишнє середовище та його вплив на формування особистості, її ідеалів, інтересів тощо. Загальновідомо, що особистість розвивається і формується в процесі діяльності та спілкування, які відбуваються в певному соціальному середовищі. На нашу думку, невід'ємною частиною загального соціального середовища є молодіжне середовище, якому притаманні не лише загальні властивості та закономірності, а й ті, що відповідають певній віковій категорії.

**Аналіз останніх досліджень чи публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Багато педагогів, соціологів та філософів розглядають проблему середовища та його впливу на особистість (Л. Буєва, Ю. Бродський, Л. Коган, А. Кавалеров, В. Довгопалюк, А. Кавалеров, Л. Новикова, В. Петровський, К. Приходченко). Проте, науковці приділили недостатньо уваги саме соціальному середовищу міської молоді.

**Формулювання цілей статті.** У статті розкриваємо зміст понять «середовище» і «соціальне середовище», даємо характеристику соціальному середовищу міської молоді, розглядаємо його властивості та вплив на розвиток особистості.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Соціальне середовище є важливою ланкою, за допомогою якої суспільство впливає на особистість. Воно є певною частиною суспільства, що відрізняється від інших його частин та має свої особливості. Але середовище – це не якась ділянка землі з чіткою межею. Це поняття набуває сенсу лише в соціальному відношенні, бо є лише середовище діяльності соціального суб'єкта, пов'язаного з ним низкою соціальних відношень. Сучасний



словник з педагогіки визначає середовище як сукупність умов, що оточують людину та взаємодіють з нею як з організмом та особистістю. Розрізняють середовище внутрішнє та зовнішнє. У взаємодії середовища та особистості зміни особистості можуть відставати від змін середовища, що створює суперечності, які потрібно враховувати при вихованні та перевихованні. Внутрішнє середовище є таким видом середовища, що оточує людину (фізичне та соціальне середовище), а зовнішнє середовище визначається станом організму та виявляється у взаємовпливі різних систем організму та їх взаємодії з особистістю при психосоматичній взаємодії [1, с. 556]. Отже, «соціальне середовище – це порівняно стала сукупність речових та особистісних елементів, з якими безпосередньо взаємодіє соціальний суб'єкт і які впливають на його діяльність» [2, с. 3]. Середовище впливає на особистість через спосіб життя тих конкретних мікросередовищ, у яких проходить життєдіяльність індивіда. Проте і сама людина також впливає на оточуюче середовище, змінюючи його відповідно до своїх потреб, ідеалів, способу життя.

Таким чином, соціальне середовище є найближчим, тобто тим, що знаходиться в межах чуттєвого сприйняття оточення особистості, сферою її безпосередньої діяльності. Чим складніша соціальна діяльність та соціальні зв'язки людини, тим до більшої кількості соціальних середовищ вона належить.

Найближчим мікросередовищем для молодої людини є сім'я, що найбільше впливає на розвиток та формування особистості. Вплив сім'ї може збагачувати та підсилювати вплив інших середовищ, до яких входить особистість, а також ускладнювати або навіть нейтралізувати його. До таких середовищ належать середовища навчальних закладів (школи, технікуми, ВНЗ), тимчасові середовища (трудова колективи, в яких молодь працює додатково, туристичні групи тощо) та найскладніші за своєю структурою мікросередовища, в яких молодь проводить свій вільний час. Особливо складним і мінливим воно є умовах міста. Його утворюють і ті сукупності речових та особистісних елементів, з якими молода людина пов'язана необхідними та сталими зв'язками (будинки, двір, район, улюблені місця для проведення вільного часу, неформальні молодіжні об'єднання тощо) і ті, з якими вона вступає у короточасні відношення. Таке мікросередовище є найскладнішим з точки зору управління, «джерелом багатьох ексцесів у поведінці підростаючого покоління, бо саме тут внаслідок браку позитивного педагогічного впливу утворюється педагогічний вакуум, де отримують сприятливі можливості чужі для нас впливи...» [3, с. 9-10].

Місто, з точки зору естетики, у деякій мірі ушляхетнює, підносить людину, але у той же час і збіднює її, скорочуючи її спілкування з природою, зменшуючи гуманістичний та естетичний вплив природи на

людину. Міська дитина залучається до праці значно пізніше, ніж її сільський одноліток, а тому, пізніше починає розуміти ціну тих благ, якими її оточують батьки.

Якщо розглядати провінційне місто, то можна сказати, що воно знижає можливості успішної самореалізації молоді, оптимального життєвого старту.

Слід зауважити, що сучасне молоде покоління виховувалось у період трансформації українського суспільства, де мали місце кардинальні зміни у всіх сферах соціально-економічного та культурного життя, формування нової системи ціннісних орієнтацій, реформування процесу виховання та навчання [4, с. 46]. Молода людина опинилася в ситуації невизначеності та невпевненості: середню, а особливо вищу, освіту можна одержати лише у випадку, якщо сім'я має достатньо коштів для оплати навчання. Але після закінчення ВНЗ молода людина стикається з проблемою працевлаштування, адже держава не забезпечує молодих спеціалістів роботою. Отже, молодь переживає кризу свого становища. З одного боку, вона прагне до самостійності, а, з іншого, – вона все ще матеріально залежна від своїх батьків, які, в багатьох випадках, також не можуть забезпечити достатній матеріальний рівень своїй родині через складну економічну та соціальну ситуацію в країні. Склалася така ситуація, у якій суспільство чекає від молоді інтелектуального зростання, високої професійної підготовки відповідно до сучасних вимог, але в той же час країна не створила умов для досягнення таких вимог. Адже спеціальності, які потребують високого рівня освіти та кваліфікації, дають малі доходи, порівняно зі спеціальностями, які не вимагають цього або не пов'язані з освітнім рівнем взагалі: «Чим довше людина вчиться, тим менше у неї шансів наздогнати у матеріальному відношенні тих, хто рано відмовився від продовження навчання» [5, с. 20].

Така ситуація штовхає молодь на пошуки заробітку, часом протизаконних, а іноді навіть кримінальних способів задоволення своїх потреб. Та ж частина молодих людей, які мають можливість здобути вищу освіту за допомогою батьків, досить часто поєднують навчання з додатковим заробітком. Але це також часто призводить до девіантних вчинків. Таких людей у сучасній науці характеризують таким поняттям як «маргінальні особи». Це поняття відображає внутрішні суперечності людини, заплутаність, непослідовність поведінки, «розбрат свідомості», які є результатом конфлікту з прийнятими в суспільстві нормами. Маргінальність, як правило, викликає аномію – розрив соціальних зв'язків і відсутність здатності до самоідентифікації з певною спільністю, що, у свою чергу, викликає відсутність моральної саморегуляції, самоконтролю, самодисципліни, втрату власного «Я», «що перетворює людину на маріонетку випадкових емоційних сплесків, на чуттєво залежну істоту, не здатну до послідовної систематичної діяльності» [5, с. 22].

Молодь, яка наблизилася до маргінальності, часто відмовляється від навчання та праці, а без належної професійної підготовки вона не може забезпечити собі гідного існування. Тож вона ступає на стежку злочинності, не думаючи про наслідки. Таку поведінку підкріплюють засоби масової інформації, в яких постійно йде мова про безкарність злочинців, у тому числі і серед сучасної еліти.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, внаслідок негативних змін у сучасному суспільстві молодь зіткнулася зі проблемою порушення самоідентифікації, що може призвести до злочинності.

Але молоді люди із завищеною самооцінкою та самоповагою досягають поставленої мети, бо вони впевнені у собі та своїх можливостях. Вони, як правило, стають лідерами.

Тож слід більше уваги приділяти молодому поколінню аби допомогти їм знайти свою «правильну» стежку в житті. Передусім треба зорієнтувати їх при виборі професії, бо, маючи освіту, набагато легше працевлаштуватися. Все це допоможе уникнути маргінальності.

### *Література*

1. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.
2. Учебно-воспитательный коллектив и его среда: Сб. статей / Урал. гос. университет им. А.М.Горького; Редкол. В.Д.Сенемов (отв. ред.) и др. – Свердловск : УрГУ, 1980. – 142 с.
3. Смирнов Г.Л. К вопросу о комплексном подходе к воспитанию. – Советская педагогіка. – 1976. – № 12.
4. Гладиш М.О. Соціалізація особистості студента в умовах трансформації суспільства // Вісник Запорізького нац. університету: Педагогічні науки / Головний редактор Міщик Л.І. – Запоріжжя: Зап. нац. університет, 2007. – С. 45 – 52.
5. Кавалеров А.І., Довгопалюк В.О., Кавалеров А.А. Молодіжне середовище в його девіантному вимірі. – Одеса: Астропринг, 2005. – С. 127.

### *Л. Чумак*

*– старший викладач кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету*

## **ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНО-ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ, СХИЛЬНИМИ ДО ПРОЯВІВ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ, В УМОВАХ ДИТЯЧОГО ВИХОВНОГО ЗАКЛАДУ ДЕРЖАВНОЇ ОПІКИ**

*Стаття присвячена проблемі корекційно-профілактичної роботи з дітьми з відхиленнями у поведінці в умовах виховного закладу державної опіки.*

*Ключові слова.* Діти-сироти, соціальна дезадаптація, корекція, профілактика, реабілітація, превентивне виховання.

**Л. Чумак**

*– старший преподаватель кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета*

**ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, СКЛОННЫМИ К ПРОЯВЛЕНИЯМ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ, В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ЗАВЕДЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОПЕКИ**

*Статья посвящена проблеме коррекционно-профилактической работы с детьми с отклонениями в поведении в условиях воспитательного учреждения государственной опеки.*

*Ключевые слова:* дети-сироты, социальная дезадаптация, коррекция, профилактика, реабилитация, превентивное воспитание.

**L. Chumak**

*Assistant Professor of Slavyansk State Pedagogical University*

**THE PECULARITIES OF KOREKCTION-PREVENTIVE WORK WITH CHILDREN INCLINED TO THE DEVIANT BEHAVIOUR IN THE CONDITIONS OF CHILD'S EDUCATIPNAL ESTABLISHMENT OF STATE GUARDIANSHIP**

*The article deals with the problem of the correction and prophylactic work with the children who have some deviations in their behaviour under the conditions of a boarding-school.*

*Key-words:* disadaptation, correction, rehabilitation, orphans.

**Постановка проблеми.** Проблема підготовки вчителя до роботи з підлітками девіантної поведінки, її різні аспекти, привертала увагу багатьох дослідників. Ученими досліджено: соціально-педагогічні причини виникнення асоціальної поведінки неповнолітніх (Ю.В.Гербеєв, Е.Г.Костяшкін, Г.П.Медведєв, В.М.Оржеховська), психологічну специфіку правопорушень неповнолітніх (С.А.Белічева, В.В.Ковальов), шляхи і засоби попередження асоціальної поведінки учнів (В.Г.Баженов, О.Д. Гонєєв, Л.В.Кондрашова), профілактику девіантної поведінки неповнолітніх (І.В.Козубовська, Т.Є.Колесіна, І.І.Парфенович, Г.О. Пономаренко), корекцію відхилень у поведінці неповнолітніх (Н.М.Апетик, Г.В.Товканець).

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми засвідчив, що недостатньо розкрито особливості корекційно-профілактичної роботи з дітьми-девіантами в умовах дитячого закладу державної опіки. Означене й зумовило вибір теми дослідження **“Особливості корекційно-профілактичної роботи з дітьми, схильними до девіантної поведінки, в умовах дитячого закладу державної опіки”**.

**Мета дослідження** – розкрити особливості корекційно-виховної та профілактичної роботи з підлітками девіантної поведінки в умовах школи-інтернату.

Глибокий науковий аналіз та ґрунтовну характеристику важковиховуванності як варіанта соціальної дезадаптації індивіда зроблено С.А.Белічевою. Соціальна дезадаптація, як вказує С.А.Белічева, проявляється у відхиленнях психосоціального розвитку дітей та підлітків, що простежується у поведінці неадекватній вимогам та нормам інститутів соціалізації, в труднощах засвоєння шкільної програми, соціальних девіаціях, в деформації системи внутрішньої регуляції соціальної поведінки суб'єкта [3].

Поведінкою, що відхиляється від норми, називають систему вчинків або окремі вчинки, які суперечать прийнятним у суспільстві правовим або моральним нормам [7]. Розрізняють два види відхилення у поведінці – “...злочинність та не протиправну (яка не карається по закону) аморальну поведінку” [7: 224].

Девіантну та делінквентну поведінку можна розрізнити наступним чином: девіантна поведінка відносна, а делінквентна – абсолютна. Відносність девіантної поведінки визначається у тому, що вона має відношення тільки до культурних норм даної групи, а делінквентна поведінка абсолютна по відношенню до законів держави.

При розгляді поняття “девіантна поведінка” необхідно також зупинитися на причинах виникнення відхилень у поведінці.

Специфічні риси внутрішньої структури та механізми відхилень від норми взагалі торкаються співвідношення трьох факторів: особистості, середовища та біологічного фактору. Переважання чи недостатність того чи іншого фактора обумовлює той чи інший вид девіації. Її виникненню сприяють й різні несприятливі сполучення даних факторів.

Як показала практика та наукові дослідження, у поведінці підлітків, у їх відношенні до моральних та культурних цінностей, у спілкуванні з однолітками та дорослими проявляється сімейна мікросфера, її позитивні та негативні сторони, її недоліки, які у процесі їх розвитку опосередковуються впливом соціального середовища, колективом класу, стихійною групою .

Соціальне сирітство – відносно новий феномен життя українського соціуму. Загального поширення він досяг, починаючи з 50-х років ХХ століття. Соціальне сирітство має тенденцію до поширення і в Україні. Такий феномен характеризується дефіцитом громадських та державних інститутів, які повинні забезпечувати дотримання основних прав та свобод дитини.

Соціальні сироти – це особлива соціально-демографічна група дітей, які мають родину, але залишилися без піклування батьків за соціально-економічними, психолого-педагогічними та іншими причинами.

Ми вважаємо, що соціальне сирітство це - аномальне явище, результат соціальних потрясінь у житті суспільств, яке характеризується дефіцитом громадських та державних інститутів, які забезпечують дотримання основних прав та свобод дитини; явище, яке свідчить про кризу інституту сім'ї, негативний вплив соціуму на формування особистості у соціальному, моральному, інтелектуальному та фізичному плані.

Бездоглядність та некерованість поведінки при відсутності внутрішніх духовних зв'язків з батьками є гарною підставою для виникнення потреб, що суперечать нормам нашого суспільства. Асоціальні засоби задоволення таких потреб допомагають підлітку у ряді випадків самоствердитися, відчути свою значущість. Це дає змогу затвердитися у психіці дитини нормам й принципам асоціальної субкультури, що є престижними у новому середовищі його спілкування.

У сучасній виховній практиці використовуються дві основні технології роботи з підлітками девіантної поведінки – профілактична та реабілітаційна.

**Профілактика** – це сукупність суспільних, державних соціально-медичних та організаційних заходів, спрямованих на попередження, ліквідацію або нейтралізацію основних чинників та умов, що спричиняють соціальні відхилення у поведінці підлітків [5].

Соціально-педагогічний підхід до профілактики девіантної поведінки передбачає відновлення або корекцію якостей особистості підлітка з девіантною поведінкою, особливо його моральних та вольових якостей.

У підлітків, що скоюють аморальні вчинки, відсутні сформовані вольові якості. Ці дефекти найчастіше виникають ще у молодшому шкільному віці, потім закріплюються як негативні вольові риси характеру, які виявляються у вчинках та діях. Будь-яка конфліктна ситуація, навіть короткочасний негативний вплив стають для таких підлітків тими перешкодами, які вони не можуть здолати, не порушуючи моральних та правових норм. Виховання позитивних вольових якостей у підлітків слід починати з формування правильних уявлень про волю.

Іншою технологією роботи з підлітками-девіантами є їх реабілітація.

**Реабілітація** може розглядатися як система дій, спрямованих на повернення підлітка до активного життя у суспільстві та суспільно-корисної праці. Соціально-педагогічна реабілітація –це система заходів виховного характеру, спрямована на формування особистісних якостей, що мають значення для життєдіяльності дитини, активної життєвої позиції,

інтеграцію у суспільство, оволодіння позитивними соціальними ролями, правилами поведінки у суспільстві та ін [7].

В умовах дитячого закладу державної опіки педагогічна реабілітація включає три основні етапи: діагностики; створення та реалізації реабілітаційної програми; постреабілітаційного захисту дитини.

Під **педагогічною корекцією** частіше всього розуміють внесення змін у педагогічний процес з метою досягнення більш оптимальних результатів виховання та навчання [5].

У якості основного завдання корекційно-виховної роботи ми визначали – створення сприятливих умов для подолання або послаблення негативних форм поведінки підлітка, бар'єрів ефективної адаптації особистості. Цілі корекційно-виховної роботи – виховання позитивних якостей особистості у протилежність негативним, які є причиною девіантної поведінки.

Вирішення таких задач, за думкою Д.Б.Ельконіна, можливо у той мірі, у якій фахівцю вдасться надати дитині у концентрованому вигляді досвід повноцінної, яскравої, вільної та розвиваючої життєдіяльності [2].

У залежності від характеру діагностики та направленості корекції Д.Б.Ельконін запропонував розрізняти дві форми корекції: симптоматичну корекцію, що спрямована на симптоми відхилень у розвитку; корекцію каузальну, що спрямована на джерело та причини відхилень у розвитку [2].

Корекційна допомога, потребує значних зусиль фахівців, матеріальних та організаційних витрат, спеціальних методів та методик, технік та процедур та визнається авторами як найбільш результативна та перспективна.

Вихованці шкіл-інтернатів є особливою категорією серед дітей з девіантною поведінкою. Відхилення у формуванні особистості, характерні для переважно більшості вихованців інтернатних закладів, виникають здебільшого не в процесі їх перебування в школі-інтернаті, а ще до того, як вони сюди потрапили. Виховання дитини, яка є соціальною сиротою, в умовах закладу державної опіки також має свої недоліки. Умови державного закладу опіки, як вважають дослідники, є деприваційними. Депривація відгороджує дитину від соціокультурних зв'язків з навколишнім середовищем, уповільнює та ускладнює процес формування її особистості, ускладнює процес інтеграції у соціум.

Вплив великої кількості деприваційних та психотравмуючих факторів викликає захисну реакцію. На думку С.Бадори, це виникнення механізмів захисту у вигляді таких форм емоційного реагування, як фантазування, вживання наркотиків, пияцтво, внутрішня ізоляція, різні форми агресії. Хибність таких механізмів полягає у тому, що вони ніяк не

змінюють саму ситуацію, а є лише прикладами охоронної або пристосувальної поведінки.

Наявність у переважної більшості вихованців особистого негативного соціального досвіду та специфічні умови проживання и виховання в інтернатному закладі призводять до формування у них негативних нахилів та звичок.

Схильність до проявів девіантної поведінки, є характерною ознакою для більшості вихованців шкіл-інтернатів. До того ж вони є соціально незрілими і в принципі не готовими до самостійного існування.

Внаслідок недоліків у виховній роботі, відсутності чіткої, цілісної системи превентивного виховання відбувається процес подальшої соціальної деформації особистості. Більшість вихованців інтернатних закладів перед тим як потрапити в них перенесли різні види насильства (фізичне, психічне, сексуальне, моральне). В результаті насильницьких дій, стресових ситуацій у дітей часто виникають стресові стани. Тому цілком очевидно, що до корекційно-виховної роботи в дитячих закладах державної опіки повинні висуватися особливі вимоги.

Зміст корекційно-профілактичної роботи в умовах інтернатного закладу передбачає реалізацію комплексного, цілеспрямованого впливу на дітей з девіантною поведінкою з метою відновлення особистості і забезпечення її повноцінного фізичного, психічного, духовного, соціального розвитку, вироблення імунітету до негативних впливів соціального оточення, профілактику і корекцію відхилень у поведінці дітей. Корекційно-виховна робота здійснюється на трьох рівнях: корекція, профілактика, ре соціалізація. Відзначимо, що ці рівні є значною мірою умовними, оскільки в практичній корекційно-виховній роботі чітко виокремити корекційні, реабілітаційні, профілактичні аспекти досить складно. Як правило, вони тісно взаємозв'язані і взаємообумовлені.

Корекційно-виховна робота спрямована на діагностику деформацій в особистісному розвитку дітей з девіантною поведінкою з метою розробки програми їх психолого-педагогічної та соціальної реабілітації, відновлення і розвиток у дітей таких важливих форм людської життєдіяльності, як гра, навчання, праця, спілкування, відновлення або компенсація соціальних зв'язків дітей та підлітків, надання їм можливості засвоїти ті соціальні норми, які не були засвоєні раніше внаслідок перебування у вкрай несприятливому соціальному оточенні, прогнозування і профілактику відхилень у формуванні особистості в майбутньому.

Важливою складовою успішної роботи з дітьми та підлітками з девіантною поведінкою в умовах школи –інтернату є спеціальна підготовка педагогічних працівників.



При організації корекційно-виховної роботи з дітьми необхідно виходити з визнання самоцінності і унікальності особистості кожного вихованця з відхиленням у поведінці. Такий підхід визначає позицію вихователя щодо вихованця і передбачає: визнання права дитини на власну точку зору (власне «Я»); надання дитини права вибору у вирішенні життєвих ситуацій, співробітництво дорослого і дитини в процесі діяльності. Наступна психологічна установка – позитивне сприйняття дитини з опорою на позитивні очікування (авансування). Позитивні або негативні очікування реалізуються через прогноз вчинків і регулюються системою заохочень і покарань.

Особлива увага приділяється формуванню моральної свідомості і підвищенню рівня моральної вихованості. Працюючи з дітьми з девіантною поведінкою, необхідно намагатися впливати на їх інтелектуальну, мотиваційну, предметно-практичну сферу.

Невід'ємною частиною корекційно-виховної роботи є превентивне виховання. Спеціальна профілактична робота в школі-інтернаті має свою специфіку. Ми не тільки повинні позитивно вплинути на особистість вихованця, а й допомогти йому у самостійній соціальній адаптації, оскільки вихованці закладів державної опіки після закінчення школи одразу ж починають самостійне життя. Однією зі складових роботи є превентивний виховний курс «Мої права та обов'язки у суспільстві». Програма курсу містить теоретичні заняття з питань прав та обов'язків громадян, основних законів суспільства, тренінгові заняття, які передбачають моделювання типових життєвих ситуацій.

Одним з напрямків роботи з вихованцями з девіантною поведінкою є формування здорового способу життя. Багато вихованців зловживають алкоголем. Тому робота з подолання та профілактики алкогольної залежності є однією з важливих складових. Основний акцент корекційно-профілактичної діяльності робиться на роботу з групою через наступні напрямки діяльності:

1) профілактика причин і наслідків алкоголізму. Це можливо здійснювати через проведення групових дискусій на теми, пов'язані з алкоголізмом. Результатом такого заняття може бути формування групової точки зору, якої будуть дотримуватись всі учасники групи. Крім дискусій можливі також інші форми роботи: проведення рольових ігор, в ході яких програватимуться основні ситуації, пов'язані з вживанням алкоголю та тиском однолітків. В рольовій грі можливо досягнути особистісного розвитку дитини, навчити протидіяти умовлянням прийняти алкоголь, навичкам спілкування в колективі.

Основні соціальні вміння, які потрібно сформувати – це вміння чітко формулювати аргументи проти алкоголю та вміння протистояти тиску однолітків. Методи залякування дітей використовувати недоречно.

2) організація дозвілля вихованців, оскільки беззмістовне дозвілля є провідним фактором ризику в розвитку зловживанням підлітком алкоголю. Необхідна яскрава реклама діяльності гуртків, секцій, щоб вихованець міг обрати собі справу. Слід враховувати, що підлітки з девіантною поведінкою найбільший інтерес виявляють не до інтелектуальної діяльності, а до занять спортом. Тому необхідно всіляко заохочувати заняття в спортивних секціях, організовувати походи, спортивні змагання, «школи виживання» тощо. 3) антиалкогольне виховання повинно бути спрямовано на формування у вихованця твердих антиалкогольних переконань: про необхідність тверезого способу життя, про неможливість вживання алкоголю у період формування організму, аморальність пияцтва та алкоголізму, про формування з підлітка, що вживає алкоголь антисоціальної особистості.

Важливо звертати увагу на негативні наслідки вживання алкоголю в плані взаємовідносин підлітка з оточуючим його світом.

В організації профілактичної роботи важливим є комплексний підхід, який полягає у взаємодії адміністрації, вчителів, вихователів, психолога, соціального педагога.

Важливу роль у корекційно-виховній та реабілітаційній діяльності підлітків з девіантною поведінкою в умовах дитячого виховного закладу державної опіки відіграє залучення їх до трудової діяльності з метою формування якостей особистості, необхідних для підготовки до самостійного життя.

Останнім часом у дитячі будинки і школи-інтернати потрапляють діти 10-14 років з дитячих притулків, які є соціально та педагогічно занедбаніми, до того ж їм притаманні безвідповідальність та відчуття того, що за них несуть відповідальність дорослі, школа, держава. Такі діти схильні до поведінкових порушень, агресивності, утеч; вони не бажають вчитися, мають негативні звички. Із індивідуальних бесід з ними можна довідатися, що вони задоволені „вільним” життям, вміють „здобувати” гроші та не замислюються про майбутнє життя, не мають професійних інтересів

Адаптація цієї категорії вихованців до життя у дитячому закладі та підготовка до майбутнього самостійного життя краще відбувається в умовах індивідуальної трудової діяльності у майстернях, а пізніше на приватних підприємствах, які за умови підтримки міської влади, відділів соціального захисту, податкової інспекції можуть бути відкриті на умовах оренди та надання освітньо-професійних послуг дітям-сиротам. Вихованці

можуть першу половину дня займатися поглибленою трудовою підготовкою із столярної або слюсарної справи (4 години), а потім працювати на приватних підприємствах з ремонту та виготовлення меблів, ремонту автомобілів, виготовленню кераміки, швейних виробів.

Для цієї категорії вихованців індивідуальна трудова та навчальна діяльність незалежно від класу, групи є найкращою, тому, що дає можливість порівняти свої досягнення з минулими, а не з досягненнями однолітків. Працюючи разом з дорослими на приватних підприємствах, вони не відчують дискомфорту, а отримують задоволення від процесу та результату своєї діяльності. Якщо у колективі вони найчастіше залишаються непоміченими ( хоча і бажають схвалення), то працюючи індивідуально з наставником, кожного дня одержують оцінку результатів своєї діяльності.

Звичайно, що в цій ситуації самореалізація підлітка багато в чому залежить від позиції наставника, вихователя та від активності, самостійності та відповідальності самого вихованця.

**Висновки.** Основними недоліками корекційно-виховної роботи з дітьми, схильними до девіантної поведінки в умовах школи-інтернату є відсутність органічного поєднання опіки і виховання, врахування індивідуальних особливостей учнів, недостатній рівень спеціальної професійної підготовки педагогічних кадрів інтернатних закладів, відсутність у них психологічної готовності до роботи з дітьми-девіантами, відсутність чіткої цілісної системи корекційно-профілактичної роботи.

Спеціально організована корекційно-профілактична робота, головними складовими якої є організація консультативних бесід, освітніх тренінгів, рольових ігор, трудової діяльності позитивно впливає на рівень моральної вихованості дітей та підлітків. Підвищення професійного рівня педагогів в свою чергу розширює виховні можливості закладу державної опіки.

Проведене дослідження дозволило визначити основні організаційні та соціально-педагогічні умови підвищення виховних можливостей дитячого закладу державної опіки в контексті корекційно-профілактичної роботи з дітьми, схильними до девіантної поведінки:

- об'єктивна оцінка виховного потенціалу школи;
- комплексний підхід до корекційно-профілактичної роботи з підлітками-девіантами;
- прагнення до співпраці на всіх етапах соціально-педагогічної діяльності;
- залучення всіх зацікавлених сторін у творчий виховний процес;
- активне використання в соціально-педагогічній діяльності з вихованцями, схильними до девіантної поведінки таких групових методів

роботи, як освітні тренінги, які повинні бути спрямовані на розвиток соціальних знань, вмінь і навичок, що допомагають адаптуватись у суспільстві, призводять до вибору конструктивних життєвих цілей та конструктивної взаємодії.

### *Література*

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. – М.: Наука, 1994. – 324с.
2. Андрюшок Т.А. Пропедевтична робота з підлітками, схильними до девіантної поведінки, на уроках трудового навчання у загальноосвітній школі. – Херсон. 2002. – 256с.
3. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: РИЦ Консорциума «Социальное здоровье России», 1994. – 221с.
4. Гербеев Ю.В. Воспитательная работа в учреждениях интернатного типа. – М.: Просвещение. 1984.- 143с.
5. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики: Учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Гонеев, Н.И.Лифинцева, Н.В.Ялпаева; Под ред. В.А.Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 280с.
6. Гройсман А.Л., Матвеев В.Ф. Профилактика вредных привычек школьников: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 93с.
7. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 392с.
8. Коношенко С.В. Особливості роботи вихователя в умовах реабілітаційного центру: Автореф.дис.... к.п.н. / Ін-т проблем виховання. – К.: 2002 – 23с.
9. Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения / Под ред. – М.Н.Лазутовой. – М., 1995.
10. Попов М.А. Генезис проблеми відхилень у поведінці неповнолітніх в історії педагогічної думки: Навч.посібник –Слов'янськ,СДПУ, 2008.–103 с.

## ЗМІСТ

<b>О. Кузьміна</b> .....	<b>3</b>
СИПЧЕНКО ВАЛЕРІЙ ІВАНОВИЧ – СТОРІНКИ БІОГРАФІЇ	
<b>НАУКОВА ШКОЛА</b> кандидата педагогічних наук, професора Сипченка Валерія Івановича „ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ” .....	<b>8</b>

## ВИЩА ШКОЛА

<b>В. Сипченко</b> .....	<b>12</b>
ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ	
<b>Я. Бойко</b> .....	<b>20</b>
ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОЧОГО МІСЦЯ СТУДЕНТА ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	
<b>В. Замороцька</b> .....	<b>27</b>
ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ	
<b>О. Коркішко</b> .....	<b>33</b>
ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В КОНТЕКСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
<b>Н. Крутогорська</b> .....	<b>40</b>
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ З ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ	
<b>Е. Панасенко</b> .....	<b>51</b>
ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ “ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ”	
<b>В. Тимошенко</b> .....	<b>61</b>
ФОРМУВАННЯ ТА ОПТИМІЗАЦІЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	
<b>Г. Авдіянц</b> .....	<b>65</b>
ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ЮРИДИЧНОМУ ВНЗ	

<b>В. Рибенцев</b> .....	73
ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ТВОРЦІВ СУЧАСНИХ УРОКІВ (З ДОСВІДУ РОБОТИ)	
<b>О. Чередник</b> .....	83
АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	
<b>О. Набока</b> .....	91
СТАН ТА ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ ЗА РУБЕЖЕМ	
<b>Т. Пилипишко</b> .....	100
ВИЗНАЧЕННЯ ЕТАПІВ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	
<b>О. Бондаренко</b> .....	105
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ З ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	

#### ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

<b>Г. Бондаренко, З. Клименко, О. Сушко</b> .....	114
ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ ОСТАПА ВИШНІ	
<b>О. Бескорса</b> .....	121
СУТЬ УМІННЯ ШКОЛЯРІВ УЧИТИСЯ	
<b>А. Тітова</b> .....	129
ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ЯК МЕТОД ПРАВОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ	

#### ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<b>І. Бабенко</b> .....	135
ІСТОРИЧНІ ВІХИ РОЗВИТКУ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛЬНО - ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У США	
<b>В. Глазова</b> .....	146
ОЦІНКА ЯК НАУКОВИЙ ФЕНОМЕН	

<b>О. Ковальова, О. Гавриш .....</b>	<b>156</b>
ПЕДАГОГИ-ГУМАНІСТИ ТА ФІЛОСОФИ ПРО ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛЯ	
<b>Г. Лях, С. Фатальчук.....</b>	<b>165</b>
СТАНОВЛЕННЯ МЕРЕЖІ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ–НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	
<b>М. Рижкова.....</b>	<b>172</b>
ОБРАЗ ЖІНКИ-ВЧИТЕЛЯ У ТВОРАХ УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ ХІХ СТОЛІТТЯ	
<b>С. Саяпіна .....</b>	<b>178</b>
ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА В ПРАЦЯХ Є.ТИХЕЄВОЇ (20-30-І РР. ХХ СТ.)	
<b>О. Сипченко, В. Ірза .....</b>	<b>187</b>
ДО ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОГО НОВАТОРСТВА РАДЯНСЬКОЇ ДОБИ	
<b>Л. Цибулько.....</b>	<b>195</b>
ЙОГАН ГІНРІХ ВІХЕРН – БАТЬКО ВСІХ БУДИНКІВ ПОРЯТУНКУ	
<b>Г. Чирікова .....</b>	<b>202</b>
ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ СІМЕЙНОЇ ПОЛІТИКИ ФРН	
<b>Ю. Юрчонок.....</b>	<b>209</b>
АВТОРСЬКА ШКОЛА ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА: ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ	
<b>О. Білецький .....</b>	<b>216</b>
М.О.КОРФ ПРО ОРГАНІЗАЦІЮ ЗЕМСЬКОЇ ШКОЛИ	
<b>Н. Гарань .....</b>	<b>224</b>
ВИНИКНЕННЯ ТА РОЗВИТОК СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В РОСІЇ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ СТ. – ПОЧАТОК ХХ СТ.)	
<b>Л. Зінченко .....</b>	<b>232</b>
ДЕЯКІ АСПЕКТИ СУТНОСТІ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї, ШКОЛИ ТА ГРОМАДСЬКОСТІ У ПРАЦЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ ДОСЛІДНИКІВ (ДРУГА ПОЛ. ХХ СТ.)	
<b>О. Москальова .....</b>	<b>238</b>
НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК СКЛАДОВА МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.)	

**А. Пучко** ..... 244  
ДИДАКТИЧНІ МОДЕЛІ ВНУТРІШНЬОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ У  
НІМЕЦЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ

**Н. Міма** ..... 252  
ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В  
НАУКОВО–ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ УКРАЇНИ (ДРУГА  
ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

**В. Мудрян**..... 259  
ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ  
ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УКРАЇНІ У ПЕРІОД  
З 1991-2000 РР.

**В. Дьоміна** ..... 267  
ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК ЕПІСТОЛЯРНОГО ЖАНРУ В ХУДОЖНЬО-  
ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

#### **ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ**

**М. Савченко** ..... 278  
ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ САМОСТІЙНОСТІ ЯК  
ОСОБИСТІСНОЇ ЯКОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

#### **СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА**

**Н. Таскіна** ..... 286  
СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ МІСЬКОЇ МОЛОДІ

**Л. Чумак**..... 290  
ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНО-ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ,  
СХИЛЬНИМИ ДО ПРОЯВІВ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ, В УМОВАХ  
ДИТЯЧОГО ВИХОВНОГО ЗАКЛАДУ ДЕРЖАВНОЇ ОПІКИ



## 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 подачею 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). Українська анотація повинна бути до 10 речень, російська та англійська – до 5 речень.
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** друкується в кінці статті (оформлення списку використаної літератури повинно відповідати вимогам ДСТУ. Бюлетень ВАК України. – № 3. – 2008). Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3].

Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в 1 екземплярі з додатком дискети А “3,5” чи на іншому електронному носії або електронною поштою. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (\*.doc, rtf), на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 2,5 см., вирівнювання по ширині, абзац – 1,25, шрифт 14 TNR, через 1,5 інтервали.

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.

На окремому аркуші подається довідка про автора (не рахується як друкована сторінка, не входить в оплату за статтю): прізвище, ім’я, по батькові, звання, посада, місце роботи, домашня адреса, контактні телефони.

**Обсяг статті** – 7 – 20 аркушів (до 20 000 знаків з пробілами).

**Оплата за 1 сторінку** – 15 гривень.

**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](mailto:nauka2004@rambler.ru) (електронна скринька Валерія Івановича Сипченка); [tomaluda@mail.ru](mailto:tomaluda@mail.ru) (електронна скринька Людмили Анатоліївни Черкашиної).

Тел.: (06262) 3–98–16 – кафедра педагогіки. Завідувач кафедри – Сипченко Валерій Іванович.

З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайті: [www.intellect-invest.org.ua](http://www.intellect-invest.org.ua)

Авторський екземпляр збірника надається авторові особисто в розмірі 25 грн. або надсилається (тільки на домашню адресу) поштою накладною платою в розмірі 25 грн.

## 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, сисемоутворюючий 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 TRADITIONS 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 сисемоутворюючого 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.

## **ВИМОГИ ДСТУ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ, ЩО ПОДАЮТЬСЯ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ У НАУКОВОМУ ФАХОВОМУ ВИДАННІ**

1. Формули та рівняння розташовують безпосередньо після тексту, в якому вони згадуються, посередині сторінки. Вище і нижче кожної формули та рівняння робиться пропуск одного вільного рядка. Формули та рівняння нумеруються, з розміщенням цифри в дужках, в крайньому правому положенні рядка. Пояснення значення кожного символу та числового коефіцієнта формули та рівняння слід наводити з нового рядка. Формули, що йдуть одна за одною і не розділені текстом, відокремлюються комою. Якщо формула не вміщується у рядку, її можна переносити на знаках =, >, <, +, -, \*, або шляхом точкування (...). Знак, на якому робиться перенесення повторюють на початку того рядка, на який перенесено частину формули. Не допускається перенесення на знаку ділення.

2. Ілюстрації повинні розміщуватися по тексту статті або на окремих аркушах. Ілюстрації супроводжуються відповідною назвою, позначаються скороченим словом “Рис.” і порядковим номером.

3. Таблиці нумерують, якщо їх більше ніж одна. Нумераційний і тематичний заголовок пишуть вгорі праворуч таблиці. Тематичний заголовок не повторюється над продовженням або завершенням таблиці, якщо вона не поміщається на одному аркуші. Зазначається лише “Продовження табл....”, або “Завершення табл....”.

4. Оформлення списку використаної літератури повинно відповідати наступним вимогам ГОСТ 7.1:2006 “Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання”. Звертаємо увагу авторів статей, що у процесі складання списку використаних джерел необхідно дотримуватися зазначених у стандарті форм запису.

Детально розглянемо *найсуттєвіші зміни*, передбачені новим стандартом:

1. Змінені *правила вживання великої та малої літер.* У списку джерел з *маленької букви* пишуть відомості, що відносяться до заголовку (підруч. для вузів, матеріали конф., тези, навчально-методичний посібник тощо), відомості про відповідальність (ред., упоряд., редкол. та ін.), наприклад:

*Психологія : підруч. для вузів.*

*Психологія : словарь / отв. ред. Гончарук П. В.*

2. Відбулися зміни в написанні знаків пунктуації! У новому стандарті застосовують проміжок в один друкований знак *до і після* приписного знака: тире (–), скісна риска (/), дві скісні (//), двокрапка (:). Виняток – крапка (.) та кома (,) – проміжки залишають тільки після них.

Таким чином запис реквізитів статті одного автора з періодичного друкованого видання матиме наступний вигляд:

*Прізвище ініціали автора. Назва статті. / ім'я, по батькові автора або ініціали і прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.*

*Наприклад: Волинець І. М. Красзнавчі матеріали на уроках зарубіжної літератури / І. М. Волинець // Світло. – 2002. – № 4. – С. 112–116.*

3. Зміни внесені до запису статті двох і більше авторів: *Прізвище ініціали першого автора. Назва статті. / ініціали прізвище першого автора, ініціали, прізвище другого автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.*

4. Алгоритм оформлення статті з електронного видання: *Прізвище ініціали автора. Назва статті [Електронний ресурс] / ім'я, по батькові автора або ініціали прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – Режим доступу: електронна адреса, за якою розміщена стаття <http://www...>*

*Наприклад: Кабан Л. В. Оцінювання інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів регіону [Електронний ресурс] / Лариса Василівна Кабан // Народна освіта. – 2007. – Випуск 1. – Режим доступу:*

*<http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku\1\statti\2kaban\2kaban.htm>*

Зразки записів використаних у процесі написання статті джерел представлено у таблиці:

Характеристика джерела	Приклад оформлення
Один автор	<p>1. Тимошик М. С. Книга для автора, редактора, видавця: практ. посіб. / Микола Степанович Тимошик. — 2-ге вид., стереотипне. — К. : Наша культура і наука, 2006. — 560 с.</p> <p>2. Бондар Ю. В. Національний інформаційний простір новітньої України: становлення та функціонування у процесі політичної трансформації суспільства : монографія / Ю. В. Бондар. — К. : Міжрегіон. Акад. упр. персоналом, 2007. — 184 с.</p>
Два автори	<p>1. Ромовська З. В. Сімейне законодавство України / З. В. Ромовська, Ю. В. Черняк. — К. : Прецедент, 2006. — 93 с.</p> <p>2. Суберляк О. В. Технологія переробки полімерних та композиційних матеріалів : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Суберляк, П. І. Баштанник. — Львів : Растр-7, 2007. — 375 с.</p>
Три автори	<p>1. Мацько Л. І. Стилїстика ділового мовлення та редагування ділових документів / Мацько Л. І., Кравець Л. В., Солдаткіна О. В. — К. : Ун-т "Україна", 2005. — 281 с.</p>
Чотири автори	<p>1. Методика нормування ресурсів для виробництва продукції рослинництва / [Вітвіцький В. В., Кисляченко М. Ф., Лобастов І. В., Нечипорук А. А.]. — К. : НДІ "Украгропромпродуктивність", 2006. — 106 с.</p> <p>2. Механізація переробної галузі агропромислового комплексу : підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл. / О. В. Гвоздєв, Ф. Ю. Ялпачик, Ю. П. Рогач, М. М. Сердюк. — К. : Вища освіта, 2006. — 478 с.</p>
П'ять і більше авторів	<p>1. Психологія менеджмента / [Власов П. К., Липницький А. В., Луцихина І. М. и др.] ; под ред. Г. С. Никифорова. — Х. : Гуманитар. центр, 2007. — 510 с.</p> <p>2. Формування здорового способу життя молоді : навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді / Т. В. Бондар, О. Г. Карпенко, Д. М. Дикова-Фаворська та ін. — К. : Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. — 115 с.</p>
Без автора	<p>1. Історія Свято-Михайлівського Золотоверхого монастиря / [авт. тексту В. Клос]. — К. : Грані-Т, 2007. — 119 с.</p> <p>2. Основи перекладу: граматичні та лексичні аспекти : навч. посіб. / за ред. В. К. Шпака. — К. : Знання, 2005. — 311 с.</p> <p>3. Рекомендації щодо складання бібліографічного опису в картках для каталогів і картотек (у зв'язку з набуттям чинності ДСТУ ГОСТ 7.1:2006) / уклад. О. Б. Рудич. — К. : Кн. Палата України, 2007. — 60 с.</p>
Багатотомний документ	<p>1. Межгосударственные стандарты : каталог в 6 т. / [сост. Ковалева И. В., Рубцова Е. Ю.; ред. Иванов В. Л.]. — Львов : НТЦ "Леонорм-Стандарт", 2005. — (Серия "Нормативная база предприятия"). Т. 1. — 2005. — 277 с.</p> <p>2. Бондаренко В. Г. Теорія ймовірностей і математична статистика. Ч.1 / В. Г. Бондаренко, І. Ю. Канівська, С. М. Парамонова. — К. : НТУУ "КПІ", 2006. — 125 с.</p>
Матеріали конференцій, семінарів	<p>1. Проблеми обчислювальної механіки і міцності конструкцій : зб. наук. праць / наук. ред. В. І. Моссаковський. — Дніпропетровськ : Навч. кн., 1999. — 215 с.</p> <p>2. Економіка, менеджмент, освіта в системі реформування агропромислового комплексу : матеріали Всеукр. конф. молодих учених-аграрників ["Молодь України і аграрна реформа"], (Харків, 11-13 жовт.</p>

	2000 р.) / М-во аграр. політики, Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва. — Х. : Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва, 2000. — 167 с.
Словники	1. Географія : словник-довідник / [авт.-уклад. В. Л. Ципіні]. — Х. : Халімон, 2006. — 175 с. 2. Тимошенко З. І. Болонський процес в дії : словник-довідник основ. термінів і понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. / З. І. Тимошенко, О. І. Тимошенко. — К. : Європ. ун-т, 2007. — 57 с.
Атласи	1. Анатомія пам'яті : атлас схем і рисунків провідних шляхів і структур нервової системи, що беруть участь у процесах пам'яті : посіб. для студ. та лікарів / О. Л. Дроздов, Л. А. Дзяк, В. О. Козлов, В. Д. Маковецький. — 2-ге вид., розшир. та доповн. — Дніпропетровськ : Пороги, 2005. — 218 с.
Законодавчі нормативні документи	1. Медична статистика статистика : зб. нормат. док. / упоряд. та голов. ред. В. М. Заболотько. — К. : МНІАЦ мед. статистики : Медінформ, 2006. — 459 с. — (Нормативні директивні правові документи). 2. Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України : наказ Міністерства освіти і науки України від 17.06.2008 № 537.
Дисертації	1. Петров П. П. Активність молодих зірок сонячної маси: дис. ... доктора фіз.-мат. наук : 01.03.02 / Петров Петро Петрович. — К., 2005. — 276 с.
Автореферати дисертацій	1. Новосад І. Я. Технологічне забезпечення виготовлення секцій робочих органів гнучких гвинтових конвеєрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.02.08 „Технологія машинобудування” / І. Я. Новосад. — Тернопіль, 2007. — 20 с.
Частина книги, періодичного, продовжуваного видання	1. Козіна Ж. Л. Теоретичні основи і результати практичного застосування системного аналізу в наукових дослідженнях в області спортивних ігор / Ж. Л. Козіна // Теорія та методика фізичного виховання. — 2007. — № 6. — С. 15—18, 35—38. 2. Гранчак Т. Інформаційно-аналітичні структури бібліотек в умовах демократичних перетворень / Тетяна Гранчак, Валерій Горовий // Бібліотечний вісник. — 2006. — № 6. — С. 14 — 17. 3. Валькман Ю. Р. Моделирование НЕ-факторов — основа интеллектуализации компьютерных технологий / Ю. Р. Валькман, В. С. Быков, А. Ю. Рыхальский // Системні дослідження та інформаційні технології. — 2007. — № 1. — С. 39 — 61.
Електронні ресурси	1. Богомольний Б. Р. Медицина екстремальних ситуацій [Електронний ресурс] : навч. посіб. для студ. мед. вузів III—IV рівнів акредитації / Б. Р. Богомольний, В. В. Кононенко, П. М. Чуєв. — 80 Min / 700 MB. — Одеса : Одес. мед. ун-т, 2003. — (Бібліотека студента-медика) — 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. — Систем. вимоги: Pentium ; 32 Mb RAM ; Windows 95, 98, 2000, XP ; MS Word 97-2000.— Назва з контейнера. 2. Бібліотека і доступність інформації у сучасному світі: електронні ресурси в науці, культурі та освіті : (підсумки 10-ї Міжнар. конф. „Крим-2003”) [Електронний ресурс] / Л. Й. Костенко, А. О. Чекмарьов, А. Г. Бровкін, І. А. Павлуша // Бібліотечний вісник — 2003. — № 4. — С. 43. — Режим доступу до журн.: <a href="http://www.nbuv.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm">http://www.nbuv.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm</a> 3. Биков Ю. І. Теоретико-методологічні проблеми моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2006. — № 1. — Режим доступу: <a href="http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html">http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html</a> . — Заголовок з екрана.

# 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 L )*

**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 28.01.2010 р. Ум. др. арк. 18,94.

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. № 171. Тираж 100 прим.

---

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.  
Тел./факс (06262) 3-20-99; тел. (0626) 66-53-56