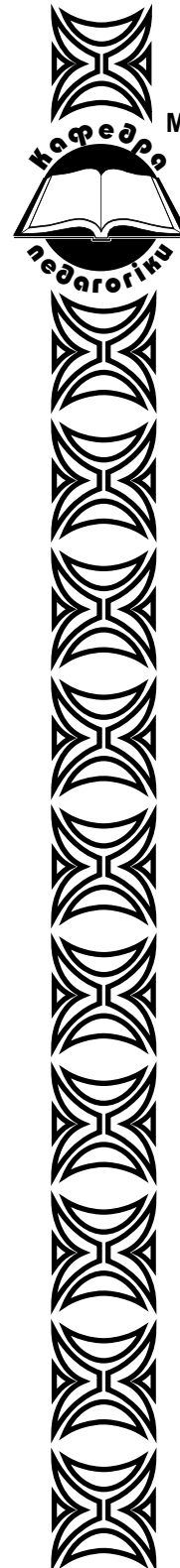


ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Випуск LX



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
Слов'янський державний педагогічний університет

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць
(Випуск LX)

Слов'янськ - 2012

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ, МОЛОДІ та СПОРТУ УКРАЇНИ
СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Г У М А Н І З А Ц І Я
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Випуск LX)

Слов'янськ – 2012

ISSN 2077-1827
УДК 371.13
ББК 74.202
Г. 94

Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Вип. LX. – Слов'янськ : СДПУ, 2012. – 261 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
Солодухова О.Г. – доктор психологічних наук, професор
Бадер В.І. – доктор педагогічних наук, професор
Гавриш Н.В. – доктор педагогічних наук професор
Гриньова В.М. – 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
Омельченко С.О. – доктор педагогічних наук, професор
Пономарьова Г.Ф. – кандидат педагогічних наук, професор
Панасенко Е.А. – кандидат педагогічних наук, доцент

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

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

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

For scientists, teachers, doctorates, graduate students, students of teacher training institutions, practitioners of education system.

Збірник наукових праць є фаховим виданням із педагогічних наук

(Бюлетень ВАК України № 3, 2010 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 № 9 від 25.05.2012 р.)

ISSN 2077-1827
© Кафедра педагогіки СДПУ

СЛОВО РЕДАКТОРА

Шановні читачі!

Ви тримаєте останній випуск фахового видання «Гуманізація навчально-виховного процесу» Слов'янського державного педагогічного університету. 60 випусків нашого збірника, а сюди слід додати ще 10 спеціальних випусків, які були присвячені окремим напрямам наукових досліджень, дозволили багатьом науковцям, викладачам вищих навчальних закладів усіх рівнів акредитації, учителям-практикам освітніх закладів України, ближнього і далекого зарубіжжя, аспірантам і здобувачам опублікувати результати своїх наукових пошуків, поділитися досвідом організації навчально-виховного процесу, увести до наукового обігу багато архівних, і не тільки, матеріалів, воскресити у нашій пам'яті багато славних імен видатних педагогів і науковців, розкрити сторінки педагогічної спадщини минулого і сучасності.

Серед авторів публікацій у нашому збірнику імена відомих учених у галузі педагогіки, керівники навчальних закладів, завідувачі кафедр педагогіки. Із щирою вдячністю за співпрацю вважаю за потрібне назвати Академіків і членів-кореспондентів Національної академії педагогічних наук України Ярмаченка М.Д., Євтуха М.Б., Сухомлинську О.В., Савченко О.Я., М.Б., Андрущенко В.П., Беха І.Д., Богуш А.М., Курила В.С., Яценко Т.С., Бойко А.М., Лозову В.І., Троцько Г.В., Бутенка В.Г., Євдокимова В.І., Сидоренка В.К., Шевченко Г.П., Ярошенко О.Г.

Починаючи з першого випуску наш збірник ставав дедалі кращим, змістовним, більш насиченим і цілеспрямованим, орієнтованим на широке коло педагогічної громадськості. Матеріали збірника використовуються в навчально-виховному процесі вищої і загальноосвітньої школи. Постановою ВАК України уже майже 15 років збірник включено до переліку фахових видань.

Незабаром на базі Слов'янського державного педагогічного університету та Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов буде створено Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет». Наш збірник продовжить своє існування. Тож запрошуюю всіх до творчої співпраці.

З повагою,
головний редактор і укладач збірника –

професор Сипченко В.І.

ВИЩА ШКОЛА

Сипченко В.

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

УДК 378.147

**ШЛЯХИ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА У НАВЧАЛЬНО-
ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОГО ВИШУ**

У статті розглядається проблема організації навчального процесу у сучасному вищі із використанням нових освітніх технологій. Особлива увага приділяється питанням творчої взаємодії викладача і студента. Розкривається методика організації навчального процесу у вищій школі.

Ключові слова: *творча взаємодія, професійна діяльність, компетентнісний підхід, педагогічна майстерність, методи навчання у вищій школі.*

Сыпченко В.

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

**ПУТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И
СТУДЕНТА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ
ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА**

В статье рассматривается проблема организации учебного процесса в современном высше с использованием новых образовательных технологий. Особое внимание уделяется вопросам творческого взаимодействия преподавателя и студента. Раскрывается методика организации учебного процесса в высшей школе.

Ключевые слова: *творческое взаимодействие, профессиональная деятельность, компетентностный подход, педагогическое мастерство, методы обучения в высшей школе.*

Sypchenko V.

*Candidate of Pedagogics, an Professor, the head of the department of Theory of
Education of Slovyansk State Pedagogical University*

**WAYS OF INTERACTION BETWEEN THE TEACHER AND
STUDENTS IN THE TEACHING-EDUCATIONAL PROCESS OF
MODERN UNIVERSITY**

In the article the problem of organization of educational process in the modern higher with the use of new educational technologies. Special attention is paid to the issues of creative interaction of the teacher and the student. Disclosed method for organization of the educational process in the higher school.

Key words: *creative cooperation, professional activity, competence approach, teaching skills, methods of teaching in the higher school.*

Сприймаючи вищий навчальний заклад як соціальну інституцію, слід розуміти, що навчально-виховний процес вищого педагогічного навчального закладу повинен відповідним чином впливати на підготовку майбутнього вчителя до його професійної діяльності.

Вся навчальна робота, виховний процес педагогічного закладу мають бути спрямованими на формування особистості майбутнього вчителя – учителя нової формації, який буде виховувати сьогоднішніх учнів, а завтрашніх громадян незалежної України, учителя, спроможного відродити загальнолюдські моральні цінності, духовність нашого народу, здатного підняти національну свідомість нашої молоді.

Реалії сьогодення свідчать, що вчителю уготовано важку долю: нестабільна зарплата, низький її рівень, велика завантаженість, неможливість придбати нову книгу, відвідати театр тощо. Ми спостерігаємо, що сьогоднішні випускники педагогічних вузів, на превеликий жаль, не всі йдуть до школи. Складні соціальні умови змушують їх йти працювати в інші сфери, де можна більше заробити, де не треба творчого пошуку, де значно менша відповідальність і таке інше.

Все це вимагає від вузівського викладача, і перш за все від викладачів кафедри педагогіки, високого професіоналізму, майстерності, справжньої любові до тих, кого він вчить і виховує, одним словом – відданості педагогічній праці, вірності педагогіці.

Для вчителя слово – інструмент, яким він формує особистість учня. Пам'ятаєте слова відомого вітчизняного педагога Костянтина Ушинського: «Виховати особистість може тільки справжня особистість»? Тож справжній викладач вищого навчального педагогічного закладу має бути саме такою особистістю, яка силою свого слова, особистим прикладом впливатиме на сьогоднішніх студентів, а завтрашніх учителів нашої держави!

Професор, доцент або просто викладач вузу, йдучи до студентської аудиторії, має чітко усвідомити і пам'ятати, **що і як** він скаже студентам. Чи почують його студенти, чи відчують його слово, чи знайде воно своє місце в душі студента, залишиться в його пам'яті?

Як організувати процес спілкування зі студентами, щоб за його результатами стояли знання, сформувались уміння та навички, були певні досягнення, виникло щире бажання й надалі вчитися, а потім учити інших, – ось важливі завдання, що висуває перед собою викладач.

Спілкування – це процес передачі інформації від однієї людини до іншої, передача почуттів, думок, переживань тощо. Розглядаючи проблему спілкування у більш широкому сенсі, спираючись на дослідження

О.О.Леонтєєва, важливо зазначити: спілкування – *процес або процеси, що здійснюються всередині певної соціальної сукупності – групи, колективу, суспільства в цілому, процеси, за своєю сутністю не між індивідуальні, а соціальні.*

Слід пам'ятати, що під час навчання в процесі спілкування **обов'язково** має бути створена взаємодія учасників навчального процесу: викладача і студента. Ця взаємодія повинна бути побудованою на бажання співпрацювати, чути один одного. Викладач і студент повинні взаємодіяти в навчальному процесі не в позиції «суб'єкт – об'єкт», а з позиції «суб'єкт – суб'єкт». Саме тоді, на наше глибоке переконання, відбудеться той діалог культур, який створить атмосферу порозуміння, творчої співпраці, результати якої дадуть радість пізнання, бажання навчатися тощо.

Що на сьогодні ми маємо. Найчастіше ми спостерігаємо ситуацію, коли викладач виступає в ролі інформатора, який робить повідомлення за відповідною темою, подає певну інформацію, називає джерела, висуває завдання, які будуть розглядатися під час практичного заняття. Лекція супроводжується цікавими фактами, іноді слайдами, наочністю тощо. Викладач емоційно розповідає про ті чи інші речі. Студент після лекції, готуючись до практичного заняття, знаходить в підручнику або іншому навчальному посібнику все те, про що так цікаво, і, на жаль прикро усвідомлювати, слово в слово говорилося на лекції. Або, як найгірший варіант, студент раптом виявляє, що зміст лекції – це досить точний переклад тексту відповідного російськомовного видання.

Ми глибоко переконані, що викладач, лектор, повинен на лекції у вигляді тез подати студентам основні положення, дефініції тощо, а потім висловити **свої, та й не тільки**, думки стосовно проблеми, що розглядається, залучити студентів до обговорення суттєвих питань, а може запросити на лекцію вчителя-практика, який проілюструє те, про що йде мова.

Важливо спонукати до роздумів, розпалити негасний вогонь знань. Стратегія освіти XXI століття – не тільки професійні якості, знання, вміння та навички, а, перш за все, духовно моральна цілісність особистості. В центрі навчально-виховного процесу є **ОСОБИСТІТЬ** студента, а соціум пристосовується до його потреб, бажань тощо. Нам вважається, що саме така лекція спроможна створити атмосферу творчої взаємодії між викладачем і студентом. Саме така лекція або семінар чи практичне заняття сприятимуть розвитку особистості студента.

Розвиток особистості – процес перманентний. Він припускає постійну цілеспрямовану роботу викладача над собою. Згадаймо вислів відомого педагога К. Ушинського про те що «вчитель залишається вчителем доти, доки сам вчиться...». Для викладача педагогічного вузу цей

вислів повинен стати тим гаслом, яке спонукає його до постійної роботи над собою, над предметом, який він викладає, це кропітка робота всіх духовних і фізичних сил, спрямована на постійне самовдосконалення. Для викладача вкрай необхідне попереднє самопізнання, тобто пізнання кожним педагогом того, чого він не знає, не вміє. Не слід боятися, що студенти побачать у своєму викладачеві деякі недоліки. Відомий учений В.К. Буряк, колишній ректор Криворізького державного педагогічного університету, стверджував, що викладач – не схема, а людина «у плоті». І те, як він усвідомлює свої слабкі сторони й переборює їх, ще один із засобів в арсеналі його педагогічного впливу на особистість студента.

Прагнення викладача до самовдосконалення, до висот професіоналізму, щире бажання поділитись знаннями, своїм досвідом зі студентами – запорука його успіху та авторитету.

На превеликий жаль ми сьогодні забули про одну важливу форму взаємодії викладача і студента в навчальному процесі. Я маю на увазі – **консультації**. Саме тут виявляється повною мірою вміння викладача організувати спілкування і співпрацю зі студентом. На жаль, наші консультації сьогодні перетворились у зустріч, на якій викладач відповідає на запитання, роз'яснює те, що студенти не зрозуміли, видає їм готові рецепти тощо. За вимогами Болонського процесу, який все далі поширюється в освітній галузі, питома вага в навчальній роботі відводиться консультаціям. Саме тут під час консультацій по-справжньому має відбуватися взаємодія викладача і студента. В процесі консультування викладач повинен надати студентові допомогу, щоб останній міг певним чином оволодіти навчальним матеріалом, здобути не тільки знання, а перш за все, усвідомити сутність предмету, що ним вивчається. Викладач виступає в ролі не простого спостерігача, консультанта, а безпосереднього активного учасника процесу пізнання: спрямовує роботу студента, вказує на ефективні шляхи оволодіння знаннями, допомагає зорієнтуватись у потоці інформації, вчить відбирати головне, суттєве, надає допомогу у вирішенні складних питань, унеможливорює виникнення помилок тощо. Саме тут виявляється педагогічний талант викладача, який з позиції інформатора переходить в позицію партнера у здобутті знань. Виступаючи в ролі партнера, викладач впливає на студента, а студент впливає на викладача. І тут дуже важливо, щоб викладач використовував цей вплив для свого професійного зростання та самовдосконалення. Як справжні партнери, викладач і студент співпрацюють разом. І під час такої співпраці повинна існувати спільна мета, спільне завдання, спільний пошук. За таких умов співпраця набуває креативності і переростає у співтворчість. Як важливо студентові відчутти, що поруч з ним висококваліфікований спеціаліст, який розуміється в даній галузі, має свою особисту думку з

приводу даної теми, щиро зацікавлений у його, студентові, зростанні, який створює в пізнанні ситуацію успіху, ситуацію задоволення від отриманих знань. Крім того поруч не просто викладач, а мудрий порадник, чуйна людина, високий професіонал, закоханий у свою справу, який щиро радіє за його, студента, успіхи і вболіває за нього у хвилини невдачі.

Вважаємо за доцільне наголосити на тому, що сама по собі взаємодія не виникне. Вона не може бути раптовою, вона має бути заздалегідь спланованою. Для цього викладачеві, перш за все, треба знати своїх студентів, їх особистісні якості, їх мотивацію в навчанні. Дуже важливим, нам вважається, творча робота вчителя під час підготовки лекції або практичного заняття. Викладач повинен намітити стратегію навчального процесу, окреслити коло питань, які будуть вивчатися, чітко визначити дидактичну роль і місце наочності або мультимедійних засобів навчання, доцільність обраних ним традиційних та інтерактивних методів навчання тощо. Навчальний процес слід побудувати в такий спосіб, щоб студент прагнув до активної участі в ньому, щоб він відчував себе не просто слухачем лекції, не просто сумлінним виконавцем певного завдання, а дослідником, експериментатором, розвідником того нового, про що він дізнається при вивченні теми. «Мозкова атака», проблемна ситуація, постановка проблемних питань, залучення до діалогу, включення в наукову дискусію, актуалізація опорних знань, створення ситуації успіху, – ось далеко неповний перелік форм активізації пізнавальної діяльності студента в процесі навчання.

Кожного разу в студентській аудиторії викладач складає студентам екзамен на професіональну компетентність і професійну зрілість, подаючи їм яскравий приклад відповідального ставлення до справи, яку він виконує – навчає і разом з ними вчиться. Тут не можна бути нещирим (студенти це відчують зразу!), тут не можна допустити помилку, а якщо вже таке трапилось, слід чесно її визнати, виправити і довести студентам свою компетентність. Якщо ми щиро бажаємо студентам успіху у навчанні, заздалегідь треба підготувати питання, які будуть вирішуватися у тісному контакті зі студентом, надавши йому можливість проявити себе, відчутти партнером у спільній справі, побачити свою особисту важливість у її виконанні.

І ще ось на що хотілося би звернути увагу. На наше глибоке переконання, велику роль у процесі взаємодії та сумісної діяльності відіграють... **Очі...** Так-так, ви не помилились, **очі**. Що бачить студент у ваших очах: зацікавленість і турботу, вогонь вашого серця, тепло вашої душі, чи байдужість?

Пам'ятаєте слова Л.Толстого: «Очі – дзеркало душі!»? Пам'ятайте завжди про це: очі викладача віддзеркалюють його душу, його турботу,

його зацікавленість долею студента, його переживання та сумніви, його страждання від невдалої відповіді, від його негативного вчинку тощо. Якщо ваші очі будуть сповнені цих переживань, ви, я впевнений в цьому, побачите в очах студента, яким він сприймає вас і те, про що ви говорите. Ви побачите в очах студента: довіряє він вам, вірує у Вас, він поруч із Вами чи далеко за межами аудиторії? Щоб у Ваших очах світилась любов і віра в студента, у його сили, треба щоб у душі Вашій палав вогник добра. Пам'ятайте завжди про те, що Ви – УЧИТЕЛЬ!

Андрющук А.

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

УДК 378.14

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПРИНЦИПИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
З ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ (НА ПРИКЛАДІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ
8.18010021 “ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ”)**

У статті обґрунтована доцільність нових підходів до сутності та розроблені концептуальні принципи освітньої діяльності з підготовки магістрів на прикладі спеціальності “Педагогіка вищої школи”.

Ключові слова: концептуальні принципи, освітня діяльність, магістр, галузевий стандарт вищої освіти, викладач вищого навчального закладу.

Андрющук А.

*доцент, кандидат технических наук, доцент кафедры педагогики
Славянского государственного педагогического университета*

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ (НА
ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ 8.18010021 “ПЕДАГОГИКА
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ”)**

В статье обоснована целесообразность новых подходов к сущности и разработаны концептуальные принципы образовательной деятельности по подготовке магистров на примере специальности "Педагогика высшей школы".

Ключевые слова: концептуальные принципы, образовательная деятельность, магистр, отраслевой стандарт высшего образования, преподаватель высшего учебного заведения.

Andryuschuk A.

Ph.D., assistant professor of pedagogy Slavyansk State Pedagogical University
**CONCEPT OF PRINCIPLES EDUCATION ACTIVITIES IN THE
PREPARATION OF MASTERS (ON THE EXAMPLE OF SPECIALTIES
8.18010021 "PEDAGOGIC HIGH SCHOOL ")**

The article substantiates the feasibility of new approaches to the nature and conceptual principles of educational activities for masters of the example in "Pedagogy of high school"

Key words: *concept of principles, educational activities, the master, the industry standard of higher education, teacher of high school.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Початок другого тисячоліття характеризується глобалізацією суспільного розвитку, зближенням націй, народів, держав, освітніх систем. Відбувається перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, які значною мірою базуються на інтелектуальній власності, знаннях і визначаються рівнем наукового потенціалу країни. Розвиток України визначається у загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності загальносвітової культури. Вища педагогічна освіта, особливо підготовка викладачів вищих навчальних закладів, виконує найважливішу, ключову функцію у формуванні сучасної людини, її інтелектуального та духовного потенціалу.

Актуальність проблеми визначається сукупністю чинників.

По-перше, необхідністю підвищення рівня професіоналізму науково-педагогічних працівників. Як відомо з багатьох науково-педагогічних досліджень щодо стану вищої педагогічної освіти, то існують суперечності: між вимогами інформаційно-технологічного суспільства й застарілим змістом, формами і методами підготовки викладачів вищих навчальних закладів; між суспільною потребою у висококваліфікованих викладачах вищих навчальних закладів та традиційним підходом до здійснення їх підготовки; між рівнем розвитку світової педагогічної науки, культури, соціальної сфери, виробництва і наявною професійною кваліфікацією науково-педагогічних працівників; між зростаючим обсягом науково-практичної інформації у педагогічній сфері і можливостями її засвоєння; між масовістю підготовки викладачів для вищої школи й індивідуально-творчим характером їх професійної діяльності; між рівнем вищої педагогічної освіти і новими постійно зростаючими вимогами до педагогічної діяльності в сучасному суспільстві. Підготовка професіоналів освітньо-кваліфікаційного рівня магістра (викладачів вищих навчальних закладів) стає необхідною умовою зростання їх професіоналізму. На етапі стрімких суспільно-трансформаційних процесів ця галузь неперервної освіти набуває загальнонаціонального значення.

По-друге, саме така постановка проблеми викликана необхідністю розв'язання соціально-педагогічних суперечностей між потребами педагогічної науки в об'єктивному осмисленні історичного досвіду становлення й розвитку підготовки викладачів вищих навчальних закладів

на магістерському рівні. Необхідність підвищення педагогічного професіоналізму магістрів спричинена також новими підходами до вищої освіти, згідно з якими в центрі педагогічного процесу постає особистість як найвища цінність суспільства. Інтегрування української педагогічної освіти в загальноєвропейський та світовий освітній простір вимагає усвідомлення засад і принципів сучасної професійно-педагогічної підготовки викладачів вищих навчальних закладів.

Практика діяльності класичних та педагогічних університетів дає нам підстави для висновку, що теорія і методика підготовки викладачів вищих навчальних закладів магістерського рівня залишається недостатньо розвиненою та розробленою з точки зору потреб нової педагогічної реальності. Тобто в Україні на сьогодні не існує цілісної системи підготовки викладачів вищих навчальних закладів, а практичний стан справ – не задовольняє потреби вищої школи країни у висококваліфікованих викладачах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Зазначимо, що Національною доктриною розвитку освіти [1] серед пріоритетних напрямів розвитку на першу чверть XXI століття визначено як першочергову необхідність підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників, що є важливою умовою модернізації всієї системи освіти України. Але система підготовки професіоналів для вищої школи в Україні, як зазначено вище, відсутня. Тільки в останні роки до переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістра (освітня галузь “Специфічні категорії”), була включена спеціальність “Педагогіка вищої школи” [2].

Чинним законом України “Про вищу освіту” [3] означено: “Магістр – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання достатні для виконання професійних завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності”. Слід додати, що: “Підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня магістра може здійснюватися на основі освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста” [4].

Опанування педагогічними знаннями, уміннями та навичками – важлива та необхідна умова формування педагогічної майстерності і культури викладача вищого навчального закладу будь-якого профілю з таких причин:

- “Посади педагогічних і науково-педагогічних працівників можуть обіймати особи з повною вищою освітою, які пройшли спеціальну педагогічну підготовку” [3].
- “На посади науково-педагогічних працівників обираються за конкурсом, як правило, особи, які мають наукові ступені або вчені звання, а також випускники магістратури, аспірантури та докторантури” [3].

Необхідність підготовки викладачів вищих навчальних закладів у Донецькій області зумовлюється структурою і чисельністю системи освіти й, зокрема, вищої освіти Донеччини та необхідністю випереджаючих темпів забезпечення висококваліфікованими кадрами як вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації так і, особливо, вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації для здійснення статутної діяльності (навчально-виховної, науково-методичної, наукової, інформаційної, організаційно-педагогічної тощо).

Вказане підтверджується тим, що серед основних завдань проекту “Ефективність вищої освіти як фактор сталого інноваційного розвитку регіону” [5], який реалізується на Донеччині, є таке: “3. Підвищення ефективності системи підготовки і підвищення кваліфікації професорсько-викладацьких кадрів, в тому числі кадрів ВНЗ I-II рівнів акредитації у ВНЗ III-IV рівнів акредитації. Впровадження дієвих механізмів стимулювання науково-педагогічних працівників до орієнтації змісту навчального процесу на останні досягнення науки і техніки...”.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Виходячи з попереднього аналізу стану справ з підготовки викладачів вищої школи в Україні і, зокрема в Донецькій області, метою даної статті є розробка концептуальних принципів освітньої діяльності підготовки магістрів (на прикладі спеціальності 8.18010021 “Педагогіка вищої школи”).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Згідно з даними Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України [6] тільки два ВНЗ Донецької області, зокрема, Донецький національний університет та Донецький інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників Університету менеджменту освіти (м. Київ) мають ліцензії на впровадження вищої освіти з підготовки професіоналів освітньо-кваліфікаційного рівня магістр галузі знань 1801 “Специфічні категорії” спеціальності 8.18010021 “Педагогіка вищої школи”:

Державний реєстр вищих навчальних закладів України [7] по Донецькій області містить 134 ВНЗ I-IV рівнів акредитації, які отримали ліцензію Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України на впровадження освітніх послуг з вищої освіти. Професорсько-викладацький

склад всіх ВНЗ потребує постійного оновлення та підвищення кваліфікації, в тому числі через навчання в магістратурі за спеціальністю 8.18010021 “Педагогіка вищої школи” та аспірантурі.

Навіть не враховуючи викладацький склад вищих професійних училищ і центрів професійно-технічної освіти, які готують молодших спеціалістів, а також те, що вже два роки два ВНЗ у місті Донецьку готують таких професіоналів, кількість потенційних вступників на вказану спеціальність буде достатня упродовж багатьох років.

При розробці концепції діяльності Слов'янського державного педагогічного університету з підготовки магістрів галузі знань “Специфічні категорії” спеціальності 8.18010021 “Педагогіка вищої школи” ми спиралися на чинні нормативно-правові документи, а саме: Конституцію України, Закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про вищу освіту”, “Національну доктрину розвитку освіти”, а також на вимоги документів ЮНЕСКО, Міжнародної організації співробітництва й розвитку освіти, які наголошують на необхідності фундаменталізації професійної підготовки викладачів, її неперервності, гуманістичної спрямованості, демократизації, всебічності та варіативності.

Концепція діяльності Слов'янського державного педагогічного університету з підготовки магістрів галузі знань “Специфічні категорії” спеціальності 8.18010021 “Педагогіка вищої школи” будується на таких принципах:

1. Підготовка викладачів вищих навчальних закладів здійснюється за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістра й за двома кваліфікаційними спеціалізаціями: викладач-професіонал та викладач-дослідник. Підставою є функціонування на випусковій кафедрі педагогіки постійно діючої аспірантури за галуззю науки – педагогічні науки.

2. Кандидатами на навчання в магістратурі можуть бути фахівці, які мають базову вищу освіту (або повну вищу освіту) і освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра (або освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліста, магістра) будь-якого напрямку підготовки та володіють фаховою іноземною мовою за програмою вищого навчального закладу.

3. Навчання в магістратурі може здійснюватися за денною, вечірньою, заочною (дистанційною), екстернатною формами навчання на підставі відповідної ліцензії на надання освітніх послуг у сфері вищої освіти.

4. Термін навчання встановлюється відповідно до чинного законодавства. На сьогодні це один рік. Із прийняттям нової редакції Закону України “Про вищу освіту” – півтора-два роки.

5. Програма магістерської підготовки будується таким чином, щоб половину терміну навчання за денною формою можна було організувати навчання у зарубіжному вищому навчальному закладі-партнері

Слов'янського державного педагогічного університету (згідно з відповідною міжнародною угодою).

6. Навчання в магістратурі здійснюється за індивідуальними планами.

7. Загальне наукове керівництво програмою підготовки магістрів здійснює завідувач випускової кафедри педагогіки, який також здійснює безпосереднє наукове керівництво не більше ніж п'ятьма індивідуальними магістерськими роботами.

8. Науковим керівником індивідуальних магістерських робіт може бути професіонал відповідного науково-педагогічного фаху з науковим ступенем доктора або кандидата наук, а також ученим званням професора або доцента. За науковим керівником закріплюється не більше п'яти студентів.

9. Протягом навчання в магістратурі студент повинен взяти участь у роботі всіх наукових семінарів та конференцій, які проводить випускова кафедра педагогіки, надрукувати не менш ніж дві статті у виданнях, які входять до переліку наукових фахових видань України, виступити на двох-трьох наукових конференціях (як мінімум одна – за межами університету) за профілем підготовки, пройти науково-педагогічне стажування (читання лекцій за фахом, проведення практичних форм навчання зі студентами бакалаврату університету) на кафедрі педагогіки під керівництвом наукового керівника індивідуальної магістерської роботи.

10. Державна атестація магістрантів складається із державних іспитів з філософії та іноземної мови, програми яких наближені до програм кандидатських екзаменів аспірантської підготовки та публічного захисту кваліфікаційної магістерської роботи.

Побудова навчально-виховного процесу ґрунтується на вимогах складових Галузевого стандарту вищої освіти освітньо-кваліфікаційного рівня магістр за спеціальністю 8.000005 “Педагогіка вищої освіти”, які затверджені наказом Міністерства освіти і науки України 31.03.2005 р. № 193 та варіативних частин ОКХ та ОПП підготовки магістрів галузі знань 1801 “Специфічні категорії” спеціальності 8.18010021 “Педагогіка вищої школи” Слов'янського державного педагогічного університету. Вони містять характеристику сфери і об'єктів професійної діяльності магістра, його головну кваліфікацію (компетентність, рівень освіченості, підготовленості випускника до виконання певного виду професійної діяльності відповідно до отриманої спеціальності), мінімум змісту професійної програми за спеціальністю, нормативні характеристики навчання.

Оскільки складовими Галузевого стандарту вищої освіти освітньо-кваліфікаційного рівня “Магістр за спеціальністю 8.000005 “Педагогіка вищої освіти” (ОКХ та ОПП) цикли соціально-гуманітарних та фундаментальних дисциплін не передбачені, обов'язковий мінімум змісту

освітньої професійної програми спеціальності “Педагогіка вищої школи” забезпечується блоком дисциплін із фахової підготовки.

Державна атестація випускників освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр” проводиться державною атестаційною комісією. Академічне звання присвоюється за результатами двох державних екзаменів та захисту магістерської роботи. Після закінчення навчання випускнику надається кваліфікація “викладач вищого навчального закладу”.

Отримана випускником професійна підготовка відкриває перед ним наступні перспективи працевлаштування (відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики та Національного класифікатора професій ДК 003:2010 [8]):

2310.2 Викладач вищого навчального закладу,

2310.2 Асистент.

Установи, в яких можуть працювати випускники магістратури спеціальності “Педагогіка вищої школи”, можуть мати як державну, так і приватну форму власності.

Особливістю надання заявлених освітніх послуг у Слов’янському державному педагогічному університеті є відмінні концептуальні принципи, на яких будується підготовка магістрів за означеною спеціальністю. При цьому виходимо з положення, що професіонали освітньо-кваліфікаційного рівня “Магістр” призначені для роботи в якості викладачів вищих навчальних закладів (за кваліфікаційною ознакою відповідно до Національного класифікатора професій ДК 003:2010 [8]) та в якості науковців з педагогічних наук (за ознакою того, що необхідною складовою викладацької діяльності у вищому навчальному закладі III-IV рівня акредитації є обов’язкова наукова робота):

– Програма магістерської підготовки будується таким чином, щоб половину терміну навчання за денною формою було можливо організувати навчання у зарубіжному вищому навчальному закладі-партнері Слов’янського державного педагогічного університету (згідно з відповідною міжнародною угодою).

– Науковим керівником індивідуальних магістерських робіт може бути професіонал відповідного науково-педагогічного фаху з науковим ступенем доктора або кандидата наук, а також вченим званням професора або доцента. За науковим керівником закріплюється не більше п’яти студентів.

– Протягом навчання в магістратурі студент повинен взяти участь у роботі всіх наукових семінарів випускової кафедри педагогіки, надрукувати не менш ніж дві статті у виданнях, які входять до переліку наукових фахових видань України, виступити на двох-трьох наукових конференціях (як мінімум одна – за межами університету) за профілем підготовки, пройти науково-педагогічне стажування (читання лекцій за

фахом, проведення практичних форм навчання зі студентами бакалаврату університету) на кафедрі педагогіки під керівництвом наукового керівника індивідуальної магістерської роботи.

– Державна атестація магістрантів складається із державних іспитів з філософії та іноземної мови, програми яких наближені до програмам кандидатських екзаменів аспірантської підготовки та публічного захисту кваліфікаційної магістерської роботи.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Розроблена концепція освітньої діяльності підготовки магістрів за спеціальністю 8.18010021 “Педагогіка вищої школи” має певні відмінності, які дозволяють випускнику безпосередньо отримати можливість конкурсного відбору до роботи в якості асистента (викладача) на відповідній кафедрі (враховуючи попередній фах), а також активно готуватися до наукової роботи у вищому навчальному закладі (магістерська кваліфікаційна робота буде мати науково-дослідницький характер, результати обраної наукової тематики будуть апробовані та опубліковані у терміни навчання, зроблена ґрунтовна підготовка до складання двох кандидатських екзаменів). Спираючись на попередню роботу автора [9] та результати цієї публікації, планується розробити компетентнісну модель та програму підготовки викладачів вищих навчальних закладів.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти / затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002.
2. Перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра / затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 року № 787.
3. Закон України “Про вищу освіту” // Урядовий кур’єр від 15.05.2002. – № 86.
4. Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) / затверджене Постановою Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 року № 65.
5. Програма “Освіта Донеччини. 2012-2016 роки” [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.sovet.donbass.com/
6. Рішення ДАК України за 2008 – 2012 р.р., протоколи № 69 – 95 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/litsenzuvannya-ta-akreditatsiya/6553>.
7. Державний реєстр вищих навчальних закладів України [Електронний ресурс] – Режим доступу: (<http://www.mon.gov.ua/dak/index.html>).
8. Національний класифікатор професій ДК 003:2010 [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.kadrovik01.com.ua/dk_01_11_2010.html.
9. Андрущук А.О. Компетентнісний підхід до розробки моделі та програми підготовки професіоналів магістерського рівня (на прикладі спеціальності 8.18010021 “Педагогіка вищої школи”) / А.О. Андрущук // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць / [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка]. – Вип. LVI. – Слов’янськ: СДПУ, 2011. – С. 14-21.

Батурін С.

аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

Впровадження нових комп'ютерних технологій у різні сфери життя створює особливі вимоги до їх опанування. Ці вимоги мають висуватися до майбутніх вчителів технологій, які в процесі своєї наступної професійної діяльності мають здійснювати підготовку конкурентно здатних випускників. Автором здійснено аналіз сучасних компетентностей вчителів технологій, і уточнена класифікація цих компетентностей. Обґрунтована структура компетенції майбутніх учителів технологій.

Ключові слова: *компетенція, компетентність, технологічна компетентність, професійні вміння.*

Батурич С.

аспірант кафедри педагогіки Слав'янського державного педагогічного університету

СТРУКТУРА ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

Внедрение новых компьютерных технологий в различные сферы жизни создает особые требования к их освоению. Эти требования должны предъявляться к будущим учителям технологий, которые в процессе своей последующей профессиональной деятельности осуществляют подготовку конкурентоспособных выпускников. Автором осуществлен анализ современных компетентностей учителей технологий и уточнена классификация этих компетентностей. Обоснована структура компетенции будущих учителей технологий.

Ключевые слова: *компетенция, компетентность, технологическая компетентность, профессиональные умения.*

Batyurin S.

post-graduate student of pedagogics of Slavayansk state pedagogical university

STRUCTURE OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHER OF TECHNOLOGY

The introduction of new computer technologies in various spheres of life creates special requirements for their development. These requirements must be applied to future teachers of technology which in the process of their subsequent career prepare students are able to competitively. The author analyzes modern

technology competencies of teachers and clarifies the classification of these competencies. The structures of the competence of future teachers of technology are proved.

Keywords: *competence, technological competence, professional skills.*

За підрахунками фахівців компанії Apple людина змінює свою спеціальність не менше семи-восьми разів за час професійної кар'єри. Конкурентоспроможність фахівця на сучасному ринку праці багато в чому залежить від його здатності здобувати знання, розвивати уміння і навички, які можуть застосовуватися або змінюватися відповідно до цілої низки життєвих ситуацій, опановувати нові технологічні інструменти, принципова зміна яких відбувається приблизно раз в чотири роки [1].

У цій ситуації цілі освіти повинні змінюватися. Теоретичні за сутністю, енциклопедичні за широтою знання довгий час були головною метою освітнього процесу. Ці знання повинні стати не більше ніж засобом навчання. Знаннева орієнтація вищої школи повинна змінитися на компетентнісно-орієнтовану освіту, націлену на формування у майбутнього фахівця готовності ефективно організовувати внутрішні (знання, уміння, цінності, психологічні особливості тощо) і зовнішні (доступні йому) ресурси для досягнення поставленої мети.

У своїй монографії М. А. Пригодій зазначає: «Педагогічний аналіз існуючих компетентнісних моделей освіти Е. Ф. Зеєра, Н. В. Кузьміної, М. А. Новікова, Дж. Равена, М. А. Чошанова і врахування специфіки профільного навчання дозволили виявити зміст професійної компетентності вчителя технологій для реалізації профільного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі, що включає, сукупність таких компетентностей:

- 1) педагогічного проектування і варіативного подання змісту навчального предмета на допрофільному і профільному рівнях (включаючи вміння розкривати зміст навчального предмета на різних рівнях складності);
- 2) проектування педагогічних технологій;
- 3) проектування контексту педагогічної діяльності.» [2]

Але на відміну від М. А. Пригодія ми вважаємо, що для успішної самореалізації фахівця в нових економічних умовах, зміни технологій, динамічного розвитку соціальних стосунків фахівець сучасного суспільства повинен мати наступну сукупність ключових компетентностей: готовність здійснювати усвідомлений вибір, технологічну компетентність, готовність до самоосвіти (освіті впродовж усього життя), інформаційну компетентність, соціальну компетентність (тобто готовністю до продуктивної соціальної взаємодії), комунікативну компетентність.

Готовність здійснювати усвідомлений вибір означає здатність аналізувати ситуацію, визначати свої пріоритети, ставити цілі та співвідносити їх з намірами інших людей, планувати результат своєї діяльності й опрацьовувати шляхи його досягнення, оцінювати результати цієї діяльності та співвідносити його зі своїми життєвими планами. Наявність цієї компетентності дозволяє фахівцю виявити проблему, прийняти зважене рішення і взяти на себе відповідальність за нього, забезпечивши своїми діями втілення цього рішення в життя.

Технологічна компетентність – це здатність людини розуміти й реалізувати інструкції, опис технології, шляхів діяльності. Вона передбачає, що у людини формується установка на дотримання виробничих технологій.

Готовність до самоосвіти означає, що людина, яка поставила перед собою нове завдання, здатна виявити прогалини у власних знаннях і вміннях, правильно сформулювати запит на отримання інформації, оцінити необхідність тих чи інших даних для виконання завдання, здійснити інформаційний пошук з використанням доступних засобів, отримати інформацію з різноманітних джерел.

Інформаційна компетентність – це здатність фахівця інтерпретувати, систематизувати, оцінювати й аналізувати отриману інформацію, яка необхідна для вирішення поставлених перед ним завдань, робити аргументовані висновки, використовувати отриману інформацію при плануванні та реалізації своєї діяльності в тій чи іншій ситуації, структурувати наявну інформацію, представляти її в різних формах, адекватних запитам споживача.

Соціальна компетентність означає, що фахівець здатний співвідносити свої інтереси з інтересами інших людей і соціальних груп, використовувати ресурси інших людей і соціальних інститутів для вирішення завдань; продуктивно взаємодіяти з учасниками команди, які вирішують загальне завдання, аналізувати й вирішувати протиріччя, що перешкоджають ефективній роботі команди.

Комунікативна компетентність – це готовність ставити і досягати цілі різних комунікацій: отримувати необхідну інформацію, представляти й грамотно відстоювати власну точку зору в діалозі або в публічному виступі на основі визнання права іншої людини на думку, відмінною від власної, та шанобливого ставлення до цінностей (етнічних, професійних, особистих) інших людей.

Сукупність усіх розглянутих компетентностей можна представити у вигляді схеми (див. схема 1)



Схема 1. Структура професійної компетентності майбутнього вчителя технологій

Компетентність проявляється в оволодінні суб'єктивно новою діяльністю. Таким чином:

а) компетентність є єдиною.

б) компетентність є необхідним результатом освіти в суспільстві, де бурхливо розвиваються технології, основною вимогою до працівника цього суспільства є освоєння нових технологій і способів виконання автоматизованих дій на етапі опанування новою технологією.

г) в основі компетентності лежить самокерування, оскільки ознакою того, що фахівцем опанована певна діяльність є той факт, що він керує цією діяльністю свідомо.

д) компетентність в широкому розумінні має стати результатом освітнього процесу у ВНЗ. По-перше, освітній процес має бути спрямований на формування компетентностей майбутніх фахівців. По-друге, навчальний процес повинен створювати межі формування компетентності через створення педагогічних ситуацій.

Компетентність – це результат освіти, виражений в оволодінні майбутнім фахівцем певною сукупністю способів діяльності. Значення компетентності полягає в:

а) оволодінні будь-якою діяльністю. Фахівець отримує досвід привласнення діяльності (мова ведеться про «спосіб діяльності», а не про «здатність здійснювати дії») тобто навчальна ситуація дозволяє майбутньому фахівцеві усвідомити процес управління своєю діяльністю;

б) формуванні персонального «ресурсного пакету», який тісно пов'язаний з самокеруванням та є необхідним для формування компетенції;

в) цінності компетентності як результату освіти. Компетентність є сукупністю освоєваних способів діяльності, які мають бути соціально затребуваними і дозволять фахівцеві діяти відповідно до типових ситуацій.

г) сукупності освоєваних способів діяльності. Ця сукупність є предметом запиту працедавців та інших замовників, яка може бути актуальною певний час, а в подальшому коригуватися відповідно до зміни соціально-економічної ситуації.

При цьому ми розуміємо, що:

- знання – це «інформація, яка засвоєна людиною і може бути відтворена у будь-який спосіб»;
- уміння – це «підготовленість до практичних і теоретичних дій, що виконуються точно, швидко і свідомо на основі засвоєних знань і життєвого досвіду, які, удосконалюючись і автоматизуючись, перетворюються на навички»;
- навички – це «дії, доведені до автоматизму»;
- елементи функціональної грамотності – це «присвоєні алгоритми дій, що дозволяють людині бути адекватною до соціальної ситуації».

На відміну від результатів освіти (знань, умінь і навичок) компетенція є інтегрованим утворенням, що проявляється ситуативно, існує як потенціал, підлаштовуючись до конкретного змісту в конкретній ситуації.

Компетентність як інтегроване утворення, на відміну від:

- функціональної грамотності, дозволяє вирішувати цілу низку завдань,
- навички вона усвідомлена,
- уміння компетентність може переноситися на будь-які предмети дій.

Компетентність удосконалюється не шляхом її автоматизації та перетворення на навичку, а завдяки інтеграції з іншими компетентностями. Компетенція нарощується через усвідомлення діяльності, що виконується фахівцем, а сам спосіб дії інтегрується з раніше опанованими способами дії. На відміну від знання компетентність існує у формі діяльності (реальної або розумової), а не інформації про цю діяльність.

Поняття «компетенції» та «компетентності» є системними й багатокомпонентними, вони широко використовуються для позначення високої якості діяльності людини. В педагогіці так само ці поняття застосовують з метою опису якості підготовки і діяльності фахівців. Компетенції та компетентності реалізуються на різних рівнях, характеризуючи рішення певного кола завдань, тобто містять здатність здійснювати розумові операції (аналітичні, критичні, комунікативні) та практичні дії.

Загалом сукупність усіх компетентностей фахівця можна визначити як комплекс його професійних знань, умінь, особистих та професійних якостей.

На сьогодні існує концептуально-методологічна проблема – розведення понять «результати навчання», «компетенції» та «цілі освіти». Стівен Адам з Вестмінстерського університету вважає, що зв'язок між результатами навчання і компетенціями – це складна сфера і предмет суперечок та чималої плутанини. Орієнтація на результати навчання є новим підходом для європейської вищої школи і стосується інтеграції академічної та професійної освіти й підготовки, оцінки, визнання кваліфікацій, застосування кредитно-модульної системи навчання, отримання освіти впродовж усього життя і відповідної структури кваліфікацій. Результати навчання дозволяють зробити системи вищої освіти прозорими, з можливістю їх порівняння. Якщо піддати аналізу численні визначення результатів навчання, то можна досить обґрунтовано виділити ключові слова: «компетенції», «вимірювані досягнення», «демонстрація», «робити». Ми погоджуємося з думкою Стівена Адама, що «не існує абсолютно коректного способу опису результатів навчання». [3]

У теорії педагогічної освіти поняття «професійна компетентність» означає сукупність професійно обумовлених вимог до учителя і вживається поруч з такими термінами, як «кваліфікаційна характеристика», «професіограма особистості», «професійна готовність», «професіоналізм». Характеризуючи одну й ту саму проблему виділені педагогічні категорії мають особливі смислові відтінки, але вживаються в різних контекстах.

Поняття «готовність» і «компетентність» наближенні одне до одного, але не тотожні. Якщо готовність є характеристикою потенційного стану, що дозволяє учителеві увійти до професійного співтовариства і розвиватися в професійному відношенні, то компетентність може проявитися тільки в реальній діяльності. Поняття «педагогічна майстерність» є близьким за значенням до компетентності. Педагогічна майстерність визначається Н. В. Кухаревим як «сукупність певних якостей особистості учителя, які обумовлюються високим рівнем його психологічно-педагогічної підготовленості, здатність оптимально вирішувати педагогічні завдання навчання, виховання і розвитку учнів» [4].

Компетентності як складові професійно-педагогічної компетенції тісно переплітаються, утворюючи складну структуру, що формує ідеальну модель фахівця. Визначаючи його особистісно-діяльнісну характеристику компетентність може бути оцінена тільки в процесі діяльності в межах конкретної професії.

В якості основних компонентів професійно-педагогічної компетентності нами виділені психолого-педагогічна грамотність, психолого-педагогічні уміння, професійно-особистісні якості. Таким

чином, ми вважаємо, що професійно-педагогічна компетентність – це узагальнене особистісне утворення, що складається з високого рівня теоретико-методологічної, психолого-педагогічної, методичної та практичної підготовки.

Поняття «професійна компетентність» характеризує наступні якості фахівця: володіння професійними навичками на високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток, уміння професійної комунікації, здатність нести професійну відповідальність за результати своєї праці.

Процес підготовки майбутнього учителя технологій має бути організованим наступним чином:

- його мета, зміст і організаційні форми мають забезпечувати можливість творчої праці майбутніх фахівців;
- в процесі навчання має формуватися майбутній фахівець, який володіє, знаннями, необхідними для обслуговування технологічних процесів;
- навчальний процес має передбачати набуття майбутніми фахівцями необхідних когнітивних, комунікативних, креативних, організаційних, інформаційно-аналітичних і контролюючих навичок.

Таким чином, набуття професійної компетенції має бути результатом якісної освіти, здатної сформувати уміння професійно застосовувати функціональні знання при виконанні певних видів професійної діяльності.

Література

1. Яшанов С. Інтеграція навчальних інтернет-ресурсів у процес підготовки вчителя до майбутньої професійної діяльності / С. Яшанов // Вища школа. - 2010. - N 5/6. - С. 47-54.
2. Пригодій М. А. Сучасні аспекти підготовки вчителів технологій [монографія].- ЧНПУ імені Т.Г.Шевченка, 2011- 239с.
3. Using Learning Outcomes.UK Bologna Seminar. - July 1-2, Steven Adam, 2004. <http://www.bologna-edinburgh2004.org.uk/library.asp>
4. Кухарев Н. В. На пути к профессиональному совершенству: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1990. - 305с.

Борисова С.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри харчових та швейних технологій Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378

**КОНСТРУЮВАННЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ
«ІСТОРІЯ ТА МОРФОЛОГІЯ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ З
ПРАКТИКУМОМ»**

В статті поданий аналіз формування художньо-естетичної культури студентів на заняттях з вивчення народної творчості як складової процесу ознайомлення студентів з творами декоративно-ужиткового мистецтва.

Ключові слова: *художньо-естетична діяльність, народна творчість, декоративно-ужиткове мистецтво, методика викладання.*

Борисова С.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры пищевых и швейных технологий Славянского государственного педагогического университета

**КОНСТРУИРОВАНИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА
«ИСТОРИЯ И МОРФОЛОГИЯ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА С
ПРАКТИКУМОМ»**

В статье проведён анализ формирования художественно-эстетической культуры студентов на занятиях по изучению народного творчества как составляющей процесса ознакомления студентов произведениями декоративно-прикладного искусства.

Ключевые слова: *художественно-эстетическая деятельность, народное творчество, декоративно-прикладное искусство, методика преподавания.*

Borisova S.

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of food and clothing technology of Slavyansk State Pedagogical University

**CONSTRUCTION OF METHODS OF TEACHING OF THE COURSE
«THE HISTORY AND MORPHOLOGY OF FOLK ARTS WITH THE
PRACTICE»**

In the article the author analyzes the formation of artistic and esthetic culture of students on the lessons for the study of folk arts as a component of the process of making the students acquainted with the works of arts and crafts.

Keywords: *artistic and aesthetic activities, folk art, teaching methods, arts and crafts.*

Постановка проблеми. Сучасні філософи зазначають, що людство поступово входить у фазу постмодерну з формування моновленої системи

цінностей. Більшість дослідників, як свідчать публікації останніх років, схиляються до того, що в системі цінностей постмодерна перевага віддається не економічним досягненням, а вільному індивідуальному вибору, самореалізації та якості життя. Джерелом гуманістичних цінностей вважається почуття екзистенціальної безпеки. Проблему художньо-естетичного виховання молоді доцільно розглядати в межах значення декоративно-ужиткового мистецтва в житті людства.

Відомий філософ Ернст Кассіер (1874-1945) досліджував місце і роль культури в житті людства. На його думку, культура є квінтесенцією людського існування, її зміст пов'язаний з формоутворюючими принципами та системами символів. Символ він тлумачив як форму самопізнання людського духу, що має різні прояви: мова, міф, мистецтво, наука тощо. Саме тому важливою функцією декоративно-ужиткового мистецтва стає інформаційно-комунікативна, за допомогою якої відбувається передача та збереження символів культури від покоління до покоління, від етносу до етносу. Людина, яку Е. Кассіер сприймає як «тварину, що створює символи», насправді починає існувати у породженому її символічною творчістю світі символів.

Культуру, як описує Е. Кассіер у книзі «Філософія символічних форм», утворюють дві складові: 1) символіка культурних форм; 2) діяльнісний активний початок людини. Саме по собі естетичне ставлення людини до світу не має власного предмета, воно є універсальним ставленням до всього, що оточує людину, а тому естетичні знання і вміння не є чимось самостійним, вони виступають як аспект всіх знань і вмінь [1].

Реалізація принципу введення у самобутні культурні світи вимагає поставити нові завдання в сфері виховання молоді у вищій школі. Змінилися установки в художньо-естетичному вихованні. Від завдань розуміти мистецтво, вони перетворились на більш складні і пов'язані зі здатністю творити прекрасне у навколишній дійсності, праці, мистецтві, у повсякденному житті.

Аналіз останніх досліджень. Необхідність розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів до реалізації завдань художньо-естетичного виховання молоді викликана незадовільним станом їх підготовки у вищих навчальних закладах, окремі аспекти якої розкриті у теоретичних дослідженнях (В. Борисова, Є. Зеленова, Г. Шевченко). Однак підготовці майбутніх учителів технологій до художньо-естетичної діяльності не приділялось належної уваги. Це зумовило актуальність теми дослідження.

Метою статті є розкриття специфіки підготовки майбутніх учителів технологій до художньо-естетичного виховання учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу статті. Під системою художньо-естетичного виховання розуміється живий, цілеспрямований,

організований і контрольований процес розвитку, виховання художньо-естетичної культури особистості, побудований на основі реалізації сукупності методологічних принципів. Культуротворча функція вищої освіти полягає в тому, що сучасна молода людина має бути особистісних якостей, відповідних до нових форм життя, її розуммає бути креативним, творчо-естетичні здібності мають стати правилом, а не винятком, а свідомість має стати гнучкою й адаптивною [2].

Основним структурним елементом системи художньо-естетичного виховання є особистість, оскільки мета, завдання, специфічні методи формування художньо-естетичної культури орієнтовані на естетичний і загальний розвиток особистості, збагачення її у педагогічному процесі з урахуванням індивідуальних і психологічних особливостей студентів.

Однією з провідних підсистем художньо-естетичного виховання є навчально-виховний процес вищого навчального закладу. Дисципліни, що викладаються у вищому навчальному закладі, вносять у цю підсистему свій внесок і водночас тісно пов'язані між собою як її елементи. Керівну роль у забезпеченні педагогічної цілеспрямованості цього процесу відіграє викладач.

Наступна підсистема – позааудиторна діяльність студентів, пов'язана з навчальною діяльністю. Особливе місце належить в ній спеціальним курсам, науковим гурткам. Функціонування цієї підсистеми передбачає необхідність використання творчого підходу до будь-якого виду праці студентів, форм і методів пробудження їх інтересу до художньо-технічної творчості.

Важливою підсистемою є також художньо-естетичні впливи засобів масової комунікації (преса, радіо, телебачення, кіно), сім'ї, мікросередовища студентів. Контроль з боку вищого навчального закладу за діяльністю елементів виявляється у вивченні й аналізі впливів, ступеня сформованості у студентів естетичного ідеалу, смаку, критичної оцінки естетичної інформації, художніх інтересів і потреб у галузі мистецтв, мотивів спілкування з ними.

Таким чином функціонування системи формування художньо-естетичної культури ефективно здійснюється тоді, коли вона діє не ізольовано, а включається у комплекс усієї навчально-виховної роботи навчального закладу і здійснюється з допомогою цілеспрямованого педагогічного керівництва.

Когнітивний психолог AbigailHousen з середини 1970 років проводила дослідження в результаті якого дійшла висновку про те, що заняття різними видами декоративно-ужиткового мистецтва, під час яких відвідуються музеї і виготовляються вироби власними руками, призводять до змін в естетичній сфері. AbigailHousenзапропонувала метод аналізу

естетичної думки і визначила п'ять різних моделей мислення про мистецтво, яке вона описала як естетичні етапи.

Ці естетичні етапи ми використали при конструюванні методики викладання курсу «Історія та морфологія народної творчості з практикумом». Вони стали складовими процесу ознайомлення студентів з творами декоративно-ужиткового мистецтва.

I етап. Обговорення асоціацій. Використовуючи свої почуття, спогади і особисті асоціації, студенти роблять конкретні зауваження з приводу творів декоративно-ужиткового мистецтва, з якими вони знайомилися під час лекції із використанням мультимедіа. Під час розгляду презентацій ми звертали увагу на судження на основі того, що відомо й те, що сподобалося. Емоційне забарвлення питань студентів і зауважень дозволяло діагностувати ступінь входження студентів у твори мистецтва.

II етап. Інтегральний. На цьому етапі обговорюється технологія виготовлення виробів. Техніки виконання і їх особливості. Звертається увага на підбір матеріалів і інструментів. На цьому етапі студенти зважують на майстерність виконання виробів, особливості техніки.

III етап. Декодування. На цьому етапі студентам пропонуються завдання, під час виконання яких студенти повинні визначити стиль і напрям роботи, історичний період. Декодування виробу відбувається з використанням джерел з бібліотеки і мережі Інтернет з метою отримання фактів і цифр.

IV етап. Пояснювальний. На цьому етапі формується критичне мислення. Кожна нова зустріч з твором мистецтва надає можливості для нових порівнянь, розуміння і збагачення досвіду.

V етап. На цьому етапі важливе емоційне ставлення до творів мистецтва. Емоційне ставлення до творів декоративно-ужиткового мистецтва треба виховувати, розвиваючи смак від елементарних визначень ставлення «подобається» і «не подобається» до оволодіння розгорнутими оцінками.

На сприйняття і оцінку того чи іншого виробу впливає величезна кількість факторів: вік, настрій людини, наявність поруч людей (близьких, незнайомих), місце. Оскільки кращим засобом виховання емоцій є залучення особистості до багатосторонніх стосунків із середовищем, прилучення до активної діяльності, то й кращим засобом підготовки до реалізації завдань художньо-естетичного виховання також слід визнати безпосереднє втягування студентів в процес художньої творчості.

Безпосереднє залучення студентів до вивчення історії та морфології народної творчості, опанування різними видами декоративно-ужиткового мистецтва покладено в основу формування художньо-естетичної культури студентів. Цілісність сприйняття дозволяє оцінити зміст предмета (явища)

через форму, відчути його досконалість (чи недосконалість). Повноцінним сприйняттям можна вважати здатність побороти, з одного боку, наївно-реалістичне сприйняття, а з другого – однобоко-аналітичний підхід до мистецтва, вміння піднятися на синтетичний, творчий рівень діяльності.

При організації педагогічної роботи зі студентами слід мати на увазі, що характер суджень про мистецтво за своєю спрямованістю може тяжіти до розумового оцінного судження, джерело якого засвоєння звичних оцінок. Засвоєна оцінка може рівнятися виключно інтелектуальній, може бути результатом присвоєння отриманої естетичної інформації. Така оцінка в якійсь мірі відсторонена від індивідуальності студента, не завжди є його внутрішнім потягом. Скоріш ця оцінка виробляється як критерій прийнятого громадського розуміння естетичних і художніх явищ. Формування цієї оцінки відбувається в результаті отримуваних об'єктивних пізнань в галузі мистецтва і дійсності, інтелектуального розвитку пропонованих стандартів художньої критики. Таке розуміння специфіки художнього судження студентів буде враховуватися при розробці методики формування з метою найбільш адекватного виявлення специфіки їх смакових переваг.

Педагогічний аналіз проблеми формування художньо-естетичної культури студентів актуалізує питання про погоджування індивідуальних смакових переваг з загальноприйнятими судженнями. Студенти заперечують необхідність враховувати нормативний характер естетичних оцінок і суджень, значення художньої критики в процесі спілкування з декоративно-ужитковим мистецтвом.

Так, справжня свобода вибору індивідуальної траєкторії навчання полягає в праві й можливості переваги тієї чи іншої техніки або видів декоративно-ужиткового мистецтва, але з достатньо повним, правильним розумінням всіх інших. Тому в якості одного з методологічних положень підготовки майбутніх учителів до реалізації завдань художньо-естетичного виховання молоді ми обираємо визнання того, що вибирати можна лише тоді, коли передбачається, що ти розумієшся в пропонованих зразках. Таким чином, однією з умов формування художньо-естетичної культури студентів виступає засвоєння певних нормативних уявлень про твори декоративно-ужиткового мистецтва, прийнятих даним суспільством на даному етапі його розвитку, цілеспрямована робота з розширення їх естетичної ерудиції.

На нашу думку, саме такий накопичений досвід і можна розглядати як схильність до художньо-естетичної діяльності. За такої умови починає працювати механізм ціннісно-змістової рефлексії, тобто співвідношення суб'єктивно оцінених нормативних переваг з соціально значимими стандартами цінності виробів декоративно-ужиткового мистецтва. У

процесі підготовки майбутніх учителів до реалізації завдань художньо-естетичного виховання молоді слід уникати суворих, фіксованих схем типу «приймається» - «відкидається», «сподобається» - «не сподобається». З точки зору педагогічних умов ми ведемо мову про міру переваги, міру впливу на нього того чи іншого виду декоративно-ужиткового мистецтва.

У студентів формується відносно стійка для даного віку внутрішня потреба в певних художньо-естетичних переживаннях, власна творча установка, позиція. У проведеному нами аналізі суджень студентів підтверджується теоретична теза, що відносна самостійність смаку й ідеалу доводиться тим, що смак може впливати на ідеал так само, як ідеал на смак.

Таким чином, у процесі підготовки майбутніх учителів до реалізації завдань художньо-естетичного виховання молоді значну роль відіграють: індивідуальні особливості студентів, уміння осмислювати й усвідомлювати свій і чужий досвід; рівень репродуктивного і творчого уявлення і фантазії; соціокультурні традиції, культурне оточення у найширшому розумінні цього слова. Ці передумови створюють уяву про складнощі у визначенні рівня сформованості оцінних критеріїв і смакових переваг студентів, тому що навіть при будь-якому зрізі ніколи не може бути єдиного результату, так як кожна особистість розвивається різними, індивідуальним тільки для неї, темпами.

Нами розроблено програму «Історія та морфологія народної творчості з практикумом» для напрямку підготовки 7.010103. Технологічна освіта, спеціалізації «Технічна творчість». Метою курсу є подальший розвиток інтересу студентів до проблем народної творчості, зокрема ознайомлення студентів із загальними історією виникнення, становленням, історичними тенденціями розвитку, сучасним станом та класифікаціями видів народної творчості, традиціями, художньо-стильовими особливостями та технологіями виконання виробів народної творчості. Завдання курсу – набуття майбутніми педагогами знань щодо історичного розвитку і класифікацій видів народної творчості, практичних умінь виконання виробів зі сфери народної творчості з пластичних матеріалів, шкіри, текстильних матеріалів, зі скла, паперу, металу, деревини. Предмет навчальної дисципліни – історія та морфологія декоративно-прикладного мистецтва. Курс передбачає лекції, семінарські заняття, лабораторно-практичні роботи, які виконуються студентами в навчальних аудиторіях і вдома, самостійну індивідуальну роботу, а також виконання творчого проекту.

Під час виконання лабораторно-практичних робіт в навчальних майстернях студенти розширюють знання про особливості побудови композиції виробів, види і способи художньої обробки матеріалів,

освоюють виконання різних елементів виробів народної творчості та закріплюють теоретичні знання, отримані протягом лекційного курсу.

Література

1. Кассирер Е. Філософія символічних форм. Режим доступу: <http://elenakosilova.narod.ru/studia2/cassirer.htm>
2. Кичук Н. В. Творча особистість вчителя : педагогічні засади формування : навч. посіб. / Н. В. Кичук. – Ізмаїл : Ізмаїл. держ пед. ін-т МПП „Принт майстер”, 1999. – 196 с., с.12 – 13/

Бурова Е.

аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.091.33

МЕТОДИ НАВЧАННЯ В ПАРАДИГМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті автором було проаналізовано сутність поняття „метод навчання”, з'ясовано варіанти його класифікації в контексті парадигми вищої педагогічної освіти. У процесі наукового пошуку було доведено, що детальне вивчення наукового доробку провідних педагогів і методистів стосовно сутності поняття „метод навчання”, а також з'ясування класифікацій методів навчання надає змогу викладачам правильно обирати для своєї діяльності ті чи інші методи навчання, а від так повністю реалізовувати у процесі навчання поставлені цілі.

Ключові слова: *методи навчання, сутність поняття, класифікація, вища педагогічна освіта.*

Бурова Э.

аспірантка кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПАРАДИГМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье автором было проанализировано сущность понятия „метод обучения”, выяснено варианты его классификации в контексте парадигмы высшего педагогического образования. В процессе научного поиска было доказано, что детальное изучение научных достижений педагогов и методистов относительно сущности понятия „метод обучения”, а также выяснение классификаций методов обучения даст возможность преподавателям правильно выбирать для своей деятельности методы обучения, следовательно и полностью реализовать в процессе обучения поставленные цели.

Ключевые слова: *метод обучения, сущность понятия, классификация, высшее педагогическое образование.*

Burova E.

post-graduate student of the pedagogics department of Slavyansk State Pedagogical University

THE TEACHING METHODS ARE IN PARADIGM OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

In the article by an author essence of concept „Teaching method” was analysed, the variants of his classification are found out in the context of paradigm of higher pedagogical education. It was well-proven in the process of scientific search, that the detailed study of scientific achievements of teachers and methodists in relation to essence of concept „Teaching method”, and also finding out of classifications of teaching methods will be given by possibility teachers are correct to choose teaching methods for the activity, consequently and fully to realize the put aims in the process of teaching.

Key words: *teaching method, essence of concept, classification, higher pedagogical education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Реформування вітчизняної системи вищої педагогічної освіти продукує необхідність використання нових методів навчання, які б підвищили ефективність підготовки спеціалістів, здатних працювати в умовах стрімких змін економіки і соціуму. Важливо зазначити, що актуальність означеного підкреслена в Державній національній програмі „Освіта (Україна ХХІ століття)”, де наголошується на важливості оновлення змісту навчального процесу, методів і форм навчання. Отже, дослідження методів навчання в контексті вітчизняної парадигми вищої педагогічної освіти є актуальним і потребує детального вивчення в історико-педагогічному плані.

Стан наукового вивчення проблеми дослідження. У цілому дослідженню дефініції „метод навчання” присвітили свої наукові роботи такі вчені, як: А. Алексюк, М. Гончаров, В. Лозова, Г. Троцько та ін. Проблема класифікації методів навчання знайшла вирішення в дослідженнях Ю. Бабанського, В. Гриньова, С. Золотухіної, І. Лернера, Є. Литвиненко, М. Мамутова, В. Онищука, В. Рибальського, М. Скаткіна, І. Харламова та ін.

Останніми роками у зв'язку з посиленням уваги до вивчення і розв'язання проблем вищої педагогічної освіти в науковій парадигмі активізувалася дослідницька діяльність дидактів В. Онищука й А. Алексюка.

У процесі наукового пошуку було з'ясовано, що проблема дослідження в науковій парадигмі не отримала комплексного та системного висвітлення, що й обумовила вибір теми наукової розвідки.

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати сутнісно-змістовий компонент поняття „метод навчання”, з'ясувати

варіанти його класифікації в контексті парадигми вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У парадигмі вітчизняної вищої педагогічної освіти визначення дефініції „метод навчання” і до тепер залишається однією з важливих проблем, до вирішення якої звертаються провідні вчені.

Згідно логіки нашого дослідження вважаємо доцільним зауважити, що в 40-50-х рр. під „методом навчання” розумілися такий засіб або такий шлях, за допомогою якого педагог, спираючись на свідомість і активність учнів, озброював їх знаннями, уміннями та навичками. У 60-80-і рр. стрімкий розвиток вітчизняної педагогічної науки зумовив дослідження навчання як цілісного процесу, що, у свою чергу, безпосередньо вплинуло на визначення дефініції „метод навчання”. Від так, означене поняття почали розуміти, як спосіб організації пізнавальної діяльності учнів, що забезпечує оволодіння знаннями, методами пізнання і практичної діяльності, а саме: „Методи навчання – це упорядкована за певним принципом спільна, цілеспрямована діяльність учителя й учнів, що являє собою систему прийомів або способів і спрямована на розв’язання навчально-виховних завдань” [5, с. 312].

На думку видатного методиста В. Онищука, дефініція „метод навчання” та поняття „прийом” уподібнюються одне одному. Вчений зазначає, що „методи навчання – це впорядковані системи взаємопов’язаних прийомів педагогічної діяльності студентів, які спрямовані на досягнення дидактичних, виховних і розвивальних цілей” [3, с. 175].

У такому контексті привертають увагу наукові висновки вченого В. Шаталова стосовно того, що педагог користується більше ніж тисячею прийомів і в той же час запроваджує всього 30 методів. Отже, означене дає підстави стверджувати, що прийом є невід’ємною часткою методу.

У такому сенсі підкреслимо, що прийом навчання – це окремі операції, розумові чи практичні дії викладача або студентів, які розкривають чи доповнюють спосіб засвоєння матеріалу, що виражає певний метод навчання [2, с. 269].

А. Алексюк визначає „метод навчання” як багатоякісне і багатовимірне педагогічне явище, спосіб спільної діяльності викладача і студента, що передбачає оволодіння студентами соціальним досвідом людства й організацію та керівництво викладачем навчально-пізнавальною діяльністю студентів [1, с. 46-52]. При цьому вчений пропонує дотримуватися бінарних методів навчання, згідно яких метод і форма навчання зливаються в єдине ціле [1, с. 218-234].

Згідно логіки викладу матеріалу з’ясуємо основні варіанти класифікації методів навчання в контексті парадигми вищої педагогічної освіти.

Відповідно до дидактичних цілей і завдань В. Онищук так розподілив методи навчання: комунікативний метод навчання (дидактична мета – засвоєння готових знань); пізнавальний метод навчання (дидактична мета – сприйняття, осмислення і запам'ятовування студентами нового матеріалу); перетворювальний метод навчання (дидактична мета – засвоєння студентами знань і творче використання навичок і вмінь); систематизований метод навчання (дидактична мета – узагальнення та систематизація знань, навичок і вмінь); контрольний метод навчання (дидактична мета – з'ясування якості засвоєння знань, навичок і вмінь та їх корекція) [3, с. 183-184].

У контексті проблеми дослідження привертає увагу класифікація методів навчання, розроблена на бінарній основі вченим М. Махмутовим, яка розподілялась на методи викладання та методи учіння: методи викладання (інформаційно-повідомляючий, пояснювальний, інструктивно-практичні, пояснювально-спонукальний); методи учіння (виконавчий, репродуктивний (відтворюючий, практичний, частково-пошуковий, пошуковий) [4, с. 165].

Згідно дидактичної мети І. Харламов визначив п'ять груп методів навчання, а саме: метод усного викладення знань педагогом і активізації пізнавальної діяльності студентів – розповідь, пояснення, лекція, бесіда, метод ілюстрації й демонстрації; методи закріплення навчального матеріалу: бесіда, робота з підручником; методи самостійної роботи студентів, спрямовані на осмислення засвоєння нового матеріалу: робота з підручником, лабораторні роботи; методи навчальної роботи по використанню знань на практиці й вироблення умінь і навичок: вправи, лабораторні заняття; методи перевірки й оцінки знань, умінь, навичок студентів: спостереження за роботою студентів, усне опитування, контрольні роботи, програмований контроль, перевірка домашніх завдань тощо [6, с.182-183].

Необхідно зазначити, що В. Рибальський та Є. Литвиненко для розвитку логічного та творчого мислення пропонують використовувати сім основних методів активного навчання: аналіз конкретних ситуацій, ділова гра, ігрове проектування, розігрування ролей, активне програмове навчання, проблемна лекція та стажування. На думку вчених, ці методи активізують діяльність, зацікавлюють і зосереджують на кращому сприйнятті та засвоєнні матеріалу.

Важливо акцентувати увагу, що найбільш поширеною в дидактиці є класифікація методів навчання, яку запропонував Ю. Бабанський. Особливістю класифікації вченого є виокремлення активних методів навчання в окрему групу. Педагог пояснює це їхньою новизною, нестандартністю й оригінальністю. Такі вчені, як: С. Золотухіна, В. Гриньова, В. Лозова вважають, що до активних методів навчання в педагогіці вищої школи належать дискусія, мозкова атака, диспут, рольові та ділові ігри, аналіз конкретних педагогічних ситуацій.

Відповідно до характеру пізнавальної діяльності студентів вчені І. Лернер і М. Скаткін запропонували таку класифікацію методів навчання, а саме: пояснювальний метод (інформаційно-репродуктивний) – сутність його полягає в тому, що педагог організовує сприйняття, а ті, хто навчаються, сприймають ті чи інші факти, явища, фіксують їх у своїй пам'яті, при цьому сприйняття може бути організоване шляхом слова, книги, наочних посібників, досвіду; репродуктивний метод – базується на відтворенні знань, повторенні способів діяльності згідно завдань викладача; метод проблемного викладання – викладач ставить проблему, сам її розв'язує, але про цьому демонструє шлях розв'язання; частково-пошуковий метод, згідно якого викладач організовує участь слухачів у розкритті тих чи інших питань теми, що вивчається; дослідницький метод, завдяки якому ті, хто навчається, беруть участь у науковому пізнанні: спостерігають і вивчають факти, явища виявляють проблему дослідження, висувують гіпотези, планують шляхи її перевірки, вивчають літературу, оцінюють результати, роблять висновки про можливість використання набутих знань [4, с. 160]. Важливо зазначити, що означена класифікація надає можливість конкретизувати діяльність студента і викладача в навчальному процесі.

Висновки. Отже, у процесі дослідження нами було проаналізовано сутнісно-змістовий компонент поняття „метод навчання”, з'ясовано варіанти його класифікації в контексті парадигми вищої педагогічної освіти. Варто зазначити, що детальне вивчення наукового доробку провідних педагогів і методистів стосовно сутності поняття „метод навчання”, а також з'ясування класифікацій методів навчання надає змогу викладачам правильно обирати для своєї діяльності ті чи інші методи навчання, а від так повністю реалізовувати у процесі навчання поставлені цілі.

Література

1. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі / А.М.Алексюк. – [2-ге вид]. – К., 1981. – 206 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Дидактика современной школы : [Пособие для учителей / Б.С.Кобзарь, Г.Ф.Кумарина, Ю.А.Кусый и др. Под ред. В.А.Онищука]. – К. : Рад. шк., 1987. – 351 с.
4. Лекції з педагогіки вищої школи : [Навчальний посібник / За ред. В.І.Лозової]. – Харків : „ОСВ”, 2006. – 496 с.
5. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання : [Навчальний посібник / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп]. – Харків : „ОСВ”, 2002. – 400 с.
6. Харламов И.Ф. Педагогіка / И.Ф. Харламов : [Учеб. пособ]. – М., 1997. – 512 с.

Вертипорох Д.

здобувач кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету, асистент кафедри професійної підготовки, інженерної і комп'ютерної графіки Бердянського державного педагогічного університету

УДК 373.6:62:378

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Розкриваються сучасні тенденції розвитку фахової підготовки майбутніх вчителів технологій, що висувуються в умовах сучасної освіти. Виділені та охарактеризовані основні компоненти готовності до професійної діяльності.

Ключові слова: Фахова підготовка, компоненти готовності, навчання.

Вертипорох Д.

соискатель кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета, ассистент кафедры профессиональной подготовки инженерной и компьютерной графики Бердянского государственного педагогического университета

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Раскрываются современные тенденции развития профессиональной подготовки будущих учителей технологий, которые выдвигаются в условиях современного образования. Выделены и охарактеризованные основные компоненты готовности к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: Профессиональная подготовка, компонент готовности, обучение.

Vertyporokh D.

applicant of the department of Pedagogics of Slovyansk State Pedagogical University, assistant of the department of professional training of engineering and computer graphics of the Berdyansk State Pedagogical University

TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHER OF TECHNOLOGIES IN THE CONDITIONS OF MODERN EDUCATION

Current trends of development of vocational training of future teachers of technologies which are nominated in the conditions of modern education reveal. Are allocated and the characterized main components of readiness for professional activity.

Key words: Vocational training, readiness component, training.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями . Вимоги до викладачів та вчителів завжди були високими та їм приділяли значної уваги, в будь який час. У світлі сьогоденного стрімкого росту промисловості, розвитку інформаційно-комунікативних технологій, високого суперництва на ринку праці, підвищення рівня вимог, знань та вмінь, що висуваються до майбутніх вчителів, назріла необхідність в подальшому уточненні вимог та тенденцій розвитку, що до фахової підготовки майбутнього вчителя освітньої галузі «Технологія».

Фахова підготовка передбачає набуття студентами теоретичних знань з основ наук відповідної спеціальності та спеціалізації, вироблення практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійної педагогічної 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. Аналіз наукової, педагогічної та спеціальної літератури, дисертацій та авторефератів засвідчив, що дослідження різних аспектів професійного навчання й підготовки майбутніх вчителів технологій ґрунтується на положеннях, викладених у працях вітчизняних та зарубіжних учених з проблем неперервної професійної освіти (С. Батишев, В. Беспалько, А. Біляєва, Г. Гребенюк, Р. Гуревич, В. Лозовецька, С. Мамрич, С. Сисоєва), професійного навчання (А. Алексюк, Г. Атанов, С. Батишев, К. Беркита, І. Богданова, В. Бондар, Г. Левченко, В. Мадзігон, А. Нікуліна, Н. Ничкало, Д. Тхоржевський, О. Щербак), управління освітою (Ю. Бабанський, В. Бондар, Ю. Конаржевський, В. Кричевський, В. Луговий, В. Маслов, В. Пікельна, В. Співак, П. Третьяков, Є. Хриков, М. Шкіль), Процес професійно-педагогічної підготовки з позиції особистісного підходу досліджувався такими вченими як К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєва, Г. Костюк], С. Рубінштейн. С. Сисоєва, Г. Балл, З. Левчук, А. Линенко у своїх працях розглядали компоненти професійної підготовки майбутнього вчителя та інші.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті розкриваємо найважливіші сучасні тенденції розвитку фахової підготовки майбутніх вчителів технологій, що висуваються в умовах сучасної освіти. Виділяємо та охарактеризовуємо основні компоненти готовності до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Поняття "фахівець" завжди означало завжди більше ніж тільки показник розумового розвитку або приналежність до будь якої спеціальності. Фахівець завжди перебував

в колі питань науки та техніки, уособлював поєднання теоретичної науки та практичної діяльності в житті. Але не тільки професійні знання характеризували спеціаліста в суспільстві. На перший план висувалися його особистісні якості, духовність, уміння служити суспільним інтересам. Він завжди серед людей, він взагалі уособлює вищу освіту країни, її культуру. У народі ще досі панує думка, що справжній спеціаліст повинен бути особливою людиною до якої можна звернутися за порадою з будь-якого питання, що він обізнаний не тільки з фаху за дипломом, але й з корисними для життя знаннями з політології, соціології, психології, економічної теорії, які включені до циклу гуманітарних та суспільних дисциплін. Саме на заняттях з цих предметів відбувається всебічна підготовка фахівців для визначення в суспільстві як інтелігента, який має великий потенціал духовної культури. Не викликає сумніву те, що в історичному розвитку суспільства, культура відіграє важливу роль у зберіганні спадкоємності людського досвіду у сфері життєвих потреб, виробництва, суспільних відносин тощо. Фахівець, як носій цієї культури, поєднує в собі історичні здобутки культури людства і науки. Саме це зазначив у своїх працях академік В. Вернадський, він вважав, що саме єдність культури і науки виведе людство на якісно новий рівень розвитку.

Мета фахової підготовки викладача технологій має бути насамперед підпорядкована загальним завданням навчання, виховання та розвитку особистості, зумовлених актуальними й перспективними соціальними потребами, переходом до нового інформаційного суспільства.

З позицій особистісного підходу, який розглядався у працях К.А.Абульханової-Славської, Б.Г.Ананьєва, Г.С.Костюка, С.Л.Рубінштейна, – процес професійно-педагогічної підготовки досліджувався крізь призму реалізації індивідуальних особливостей особистості майбутнього фахівця, який опановує сферу педагогічної професії. Характерно, що при особистісному підході авторів до проблем педагогічної освіти студентів акцент різко зміщується на моменти, пов'язані з розвитком їх індивідуальної своєрідності.

Вищий рівень професійно-педагогічної підготовки досягається лише в тому разі, якщо вона зорієнтована на активну діяльність студентів ще в процесі навчання у вищому навчальному закладі, що веде до принципових змін особистісних та професійних якостей майбутнього вчителя технологій. Однак досягти цього можна лише тоді, коли вдається викликати потребу майбутніх фахівців до професійного саморозвитку та самовдосконалення, виховати ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, розвинути здібність до емоційно-вольової саморегуляції, самоорганізації та самоконтролю. При цьому здійснюється кардинальне перетворення свідомості майбутнього педагога, розвиток його

можливостей щодо професійної діяльності. Кінцевою метою підготовки є формування прагнення студентів до професійного саморозвитку та готовності брати на себе відповідальність за його наслідки, тобто до самостійної діяльності.

Підготовка педагогів зазвичай відбувається поетапно. Виділяється декілька етапів, які рано чи пізно долає кожен студент на шляху до професії: етап адаптації до професії вихователя, засвоєння майбутнім спеціалістом норм, менталітету, професійних технологій, прийомів, способів і техніки своєї професії; на етапі самоактуалізації студент усвідомлює власні можливості та індивідуальні особливості, схильність до виконання професійних норм, намагається розвинути себе засобами професії, посилити позитивні якості, мінімізувати негативні, виробити власний стиль.

Засвоєння високих стандартів, повторення на відповідному рівні зразків розв'язання педагогічних завдань відбувається на етапі повного опанування студентом професії, гармонізації майбутнього спеціаліста з фахом. У межах кожного етапу на шляху до професії студент розв'язує нові завдання й оволодіває новими, не відомими досі прийомами, технологіями, що в цілому визначає професійні позиції майбутнього фахівця. Певна річ, володіння професією на рівні майстерності можливе в процесі збагачення досвіду за рахунок особистого внеску, авторських знахідок, удосконалень управлінсько-педагогічних функцій.

Співвідношення професійних якостей, знань та вмінь, що відповідають означеним критеріям і показникам, ступінь їх усвідомлення, виразності, усталеності й активності прояву становлять якісну характеристику рівня готовності фахівця до самостійної діяльності.

Відтак практично можливою є підготовка кожного студента до успішного здійснення педагогічних функцій з урахуванням варіативності сфери реалізації своєї педагогічної позиції. Саме тому нова стратегія підготовки спеціалістів пов'язується нами з розвитком здатності до самовдосконалення. Особистість педагога постає як система, що розвивається та регулюється, цілеспрямована активність якої у професійній сфері піднімається до рівня свідомої діяльності, яка сама собі обирає цінності. Але для цього необхідні такі умови: наявність у студентів професійної мети, установок, ідей, задумів, потреб, пов'язаних з виконанням місії педагога; достатньо розвинені сутнісні сили, що дають змогу мати формувальний вплив, свобода вибору в здійсненні своїх планів; моральна позиція, орієнтована на використання технологій навчання та виховання лише для блага людини.

Звідси випливає, що педагог повинен бути не лише спроможним до самовдосконалення, не лише грамотним споживачем науково-

теоретичного знання, а ще і його виробником, поширювачем тією мірою, якою це може йому знадобитись для вільного та безперешкодного здійснення практичної діяльності, уміння ліквідувати прогалини в знаннях. Це потребує попереднього навчання професійної рефлексії над власною діяльністю, над системою взаємодії з партнерами, колегами, учнями тощо. До того ж рефлексії, заснованій на системному розумінні, інтеграції знань і досвіду з різних галузей. На це можуть бути орієнтовані дисципліни: філософія, фізіологія, педагогіка, психологія, етика, естетика, які готують ґрунт для оволодіння предметним блоком дисциплін.

Паралельно необхідно створити такі дидактичні умови, щоб у студента виникла потреба в активній взаємодії з педагогічним знанням і досвідом. Тоді зміст підготовки постане як динамічне системне утворення, обсяг котрого багато в чому визначатиметься індивідуальними інформаційними потребами.

С.О.Сисоєва одним з компонентів професійної підготовки майбутнього вчителя вважає оволодіння майбутніми вчителями вмінням забезпечувати креативну спрямованість кожного навчального предмета та виховного. Тому майбутні вчителі повинні вміти «створювати» такі програми та навчальні плани з дисципліни, які будуть сприяти детальному, поглибленому вивченню найбільш важливих проблем, ідей і тем, що інтегрують навчальні знання зі структурами мислення; навчитись творчо викладати навчальний предмет, що забезпечить засвоєння фахових знань, умінь та навичок, розвиток продуктивного мислення, а також формування навичок його практичного застосування; оволодіти вмінням забезпечувати таку організацію навчально-виховного процесу, яка буде поєднуватись з можливістю учнів самостійно одержувати нову інформацію, розвитком умінь самостійного набуття знань; уміти заохочувати ініціативу та самостійність у процесі навчання, виховання і розвитку; навчитись створювати атмосферу психологічної свободи та незалежності, але разом з цим зберігати взаєморозуміння, взаємоповагу і взаємодопомогу; навчитись створювати умови, сприятливі для розвитку свідомості й самосвідомості учнів, розуміння ними взаємозв'язків, взаємозалежностей з іншими людьми, природою, культурою тощо; оволодіти вмінням тренувати особистісні якості й задатки, що сприяють подальшому розвитку творчої особистості учнів.

Основними компонентами готовності до професійної діяльності вважаються: знання про предмет і способи творчої діяльності; практичні вміння й навички щодо її виконання; розвиток мотиваційної, когнітивної, емоційно-вольової сфери та особистісних якостей фахівця. Так, наприклад, Г.О.Балл стверджує, що «основу професійної готовності становить комплексна здатність до певного типу діяльності. Така здатність має дві

сторони: мотиваційну та інструментальну (ефективні стратегії діяльності, узагальнені способи дій, вільна орієнтація у відповідному предметному полі, гнучке пристосування до способів дій). Але при цьому основним залишається відповідний до специфіки професії особистісний сенс зазначених інструментальних властивостей, їх концентрування навколо мотиваційного ядра».

З.С.Левчук зазначає, що готовність майбутнього вчителя зумовлюють чотири групи компонентів: теоретико-методологічний рівень підготовки, який виявляється в перебудові технологій розвитку і виховання особистості; практично-дієві компоненти (уміння й навички); соціальні компоненти; психологічний рівень розвитку особистості (здатність до емпатії, готовність пізнавальної сфери до творчості).

А.Ф.Линенко визначає такі компоненти готовності до педагогічної діяльності: «знання про структуру особистості, її вікові та індивідуальні особливості і зміни, мету та способи навчально-виховного впливу в процесі її формування та розвитку; педагогічні вміння з питань організації та здійснення навчально-виховного впливу на формування особистості; емоційно-зацікавлене ставлення майбутнього вчителя до суб'єкта (учня), об'єкта (педагогічного процесу) та засобу діяльності (навчання і виховання); прагнення спілкуватися з дітьми, передавати їм власний досвід і знання відповідно до змісту та способів досягнення соціально значимих цілей».

У педагогічній літературі виділяють три головні сфери педагогічної діяльності вчителя, а саме: методичну, комунікативну творчість і творче професійне самовдосконалення. Необхідною умовою творчої діяльності вчителя є його неперервне професійне самовдосконалення за межами реалізації певного дидактичного циклу.

Орієнтація вітчизняних учених на пошук найбільш адекватних шляхів та засобів покращення фахової підготовки вчителів технологій, поступово призводить до перегляду традиційної концепції організації професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, а також стилю управління нею. Так, від концепції жорсткого авторитарного управління, в умовах якого студент виступає лише "об'єктом" навчаючих впливів викладача, поступово стали переходити до концепції особистісно-зорієнтованого навчання, тобто організації, підтримки та стимулювання його пізнавальної діяльності як активного «суб'єкта» навчання, створення умов для його індивідуально-творчого та професійного розвитку. Цьому сприяють технології активного, контекстного та модульного навчання, коли «школа пам'яті» поступається «школі мислення та самокерування», дослідницькому підходу майбутніх педагогів до засвоєння теорії професійної діяльності.

У цілому зміщення центру уваги дослідників, з окремих дисциплін психолого-педагогічного циклу на організацію пізнавальної діяльності студентів у практиці вищої педагогічної школи, зумовлює перехід від пасивних інформаційних методів і форм їх підготовки до технологій комп'ютерного, проблемного, модульного, контекстного, розвивального та особистісно-зорієнтованого навчання, різних видів організації групової та колективної навчально-професійної діяльності, аналізу та моделювання конкретних педагогічних ситуацій, розв'язання професійних завдань.

Ще раз зауважимо, що однією з основних форм діяльності індивіда, у процесі якої він набуває необхідного досвіду самостійного предметного діяння, є навчання. Оскільки в процесі навчання індивід оволодіває конкретним способом предметного діяння, конкретними знаннями та навичками взаємодії з тими чи іншими явищами світу, говорять про спеціалізоване навчання індивіда. Це форма діяння, яка передуює за змістом „рокам майстерності” індивіда, коли він може самостійно реалізувати певну форму соціально необхідної діяльності. Тому основна мета навчання – підготовка до майбутньої трудової діяльності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У зв'язку з реформуванням освітньої галузі «Технологія» та постійним її вдосконаленням майбутній викладач технології повинен мати високий рівень професійної підготовки, глибоку ерудицію й культуру, поєднувати фундаментальну, наукову та практичну підготовку, постійно підвищувати рівень знань, поєднуючи сучасну наукову інформацію з працями вітчизняних і зарубіжних науковців у сфері професійної підготовки, уміти на практиці організувати пошук напрямку та засобів розв'язання науково-виробничих питань.

Подальші дослідження необхідно спрямувати на визначення та реалізацію нагальних потреб формування фахової підготовки майбутніх вчителів в умовах реформування галузі «Технологія».

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 278 с.
2. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюка. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
3. Макаренко Л. Л. Комп'ютерна грамотність як складова професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Л. Макаренко. - К., 2007. - 22 с.
4. Наказ МОНУ Про затвердження Концептуальних засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір №998 від 31.12.2004 р.

5. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість : монографія / С. О. Сисоєва. – Х. – К. : Каравела, 1998. – 150 с.
6. THE ROLE OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION / Report of DAAD/UNU-ViE joint workshops on the occasion of the UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development 31 March – 2 April 2009

Вишневська Л.

асистент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.015.31 : 316.647.5

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНИХ ВІДНОСИН СТУДЕНТІВ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглядаються толерантні та інтолерантні відносини у ВНЗ, наведений комплекс засобів формування толерантних відносин студентів та способи вирішення інтолерантних ситуацій.

Ключові слова: толерантність, полікультурне середовище дискримінація, толерантні та інтолерантні відносини.

Вишневская Л.

ассистент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕГО УЧНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В статье рассматриваются толерантные и интолерантные отношения в ВУЗе, предлагается комплекс средств по формированию толерантных отношений студентов и способы решения интолерантных ситуаций.

Ключевые слова: толерантность, поликультурная среда, дискриминация, толерантные и интолерантные отношения.

Vishnevskaya L.

assistant of the Chair of Pedagogic Slavyansk State Pedagogical University
**PECULIARITIES OF FORMING THE RELATIONS OF TOLERANCE
BETWEEN STUDENTS IN THE POLY CULTURAL MEDIUM OF THE
HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT**

The relations of tolerance and intolerance at the higher educational establishment are considered in the article. Certain complex of means aimed at the formation of the tolerant relations and some ways of solving the intolerant situations are suggested.

Key words: *tolerance, polycultural medium, discrimination, tolerant and intolerant relations.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Своєрідність сучасного етапу розвитку країн світу, відкритість суспільства, відсутність регламентуючих бар'єрів у взаємодії різних соціокультурних груп поставили перед педагогічною наукою завдання перегляду теоретичних положень щодо проблеми формування толерантних відносин представників різних національностей, спільнот й культур.

Інтеграційні процеси, що впливають на політичні, соціокультурні, економічні умови життя людей зумовлюють зближення та формування полікультурних співтовариств. Багатоаспектним феноменом полікультурності поряд із миролюбністю, самостійністю мислення, умінням вести діалог на засадах рівних прав та взаємоповаги виступає толерантність.

Освіта не може бути відокремлена від суспільства, оскільки вона віддзеркалює процеси, які відбуваються в суспільстві. У сучасних умовах розвитку вищої школи формування толерантних відносин студентів стає стратегічним завданням, оскільки студентські групи є полікультурними, і саме толерантність як якість особистості може допомогти у попередженні конфліктів у взаємодії між молодими людьми.

Аналіз основних досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблеми полікультурності й полікультурної освіти висвітлені в дослідженнях М.Бахтіна, М.Данілевського, П.Каптерєва, Я.Коменського, О.Пономарьової, Н.Реріха. Ідеї толерантності обґрунтовані в працях видатних філософів, письменників, педагогів Хоми Аквінського, Платона, Вольтера, Г.Гегеля, Г.Зиммеля, Л.Толстого, Г.Сковороди. Серед сучасних учених, які суттєво вплинули на розвиток проблематики виховання молоді в дусі толерантності, слід зазначити Р.Валітову, А.Мудрика, В.Сітарова, О.Сухомлинську, О.Швачко. Дослідники І.Бех, С.Демянчук, Л.Завіруха, В.Калошин, П.Степанов акцентували увагу на питаннях розкриття педагогічного контексту феномена толерантності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена доповідь. Процес формування толерантних відносин студентів та недостатня його розробленість у теорії та практиці вищої школи.

Метою даної публікації є теоретичне обґрунтування особливостей формування толерантних відносин студентів у полікультурному середовищі вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Вищий навчальний заклад є найбільш значущим і домінуючим чинником у житті молоді, яка вирішила опанувати вищу освіту. Саме тут вони виробляють навички спілкування, знайомляться з громадською діяльністю, знаходять можливості для розвитку своїх здібностей. У ньому молода людина формується як особистість з притаманними їй нормами поведінки, принципами, ідеалами, ціннісними орієнтаціями.

ВНЗ здатний стати для молодих людей закладом ненасильства, свободи, толерантних відносин. Більш того, навчальний заклад, створюючи природне, культурне середовище, використовуючи його виховні можливості, покликаний і може стати центром широкого виховного простору. Сучасний ВНЗ має навчити студентів умінню відстоювати свої права й водночас поважати права інших, користуватися знанням основних правових норм і умінням використовувати можливості правової системи держави.

Студентство – це мобільна група, основною метою існування якої є організована за визначеною програмою підготовка до виконання майбутніх професійних і соціальних ролей у матеріальному й духовному виробництві [4, с.50-55].

У молодому віці особливого значення для людини набуває її власна життєва позиція. Передумови цього – посилений інтерес до себе, свого внутрішнього світу, розвиток рефлексії, прагнення відстоювати власну думку. Більшість психологів відносить цей вік до другого періоду юності або першого періоду зрілості (А.Дмитрієв, І.Кон, В.Лисовський і ін.), якому властиві порівняно високий освітній рівень, активне оволодіння культурою, відносна економічна самостійність, розвиток пізнавальної мотивації, підвищена потреба в комунікації.

У процесі навчання студентові слід подолати чимало труднощів, переконливо й терпляче доводити свою правоту, спростовувати ті або інші судження, мати власну думку щодо рішень колективу, а також результатів індивідуальної творчої діяльності. Коли студент набуває певних знань, реалізується як особистість, він потрапляє в складні пізнавальні ситуації, коли висловлюються дуже різні оцінювальні судження. Він вступає в суперечку, бере участь у дискусіях з безліччю людей різного рівня й статусу, при цьому нерідко змушений іти на компроміс, враховувати інтереси інших, іноді змінювати погляди, погоджуватися з опонентами в разі, коли вони наводять незаперечні аргументи [6, с.45]. У таких ситуаціях студент набуває перших навичок професійного спілкування, опановує основи культури толерантної поведінки. Беручи участь у різноманітній

позанавчальній діяльності, він потрапляє в ті або інші конфліктні ситуації, що вимагають прийняття продуктивних рішень.

Серед молоді значно поширилися расистські, націоналістичні, профашистські настрої, різні форми дискримінації за груповою, віковою, статевою та іншими ознаками [8, с.91]. Це пов'язано з тим, що в студентському віці проблема етнічної ідентифікації є однією з ключових. Одним із виявів дискримінації серед юнаків є уживання образливої лексики, що принижує людей іншої культури або релігії, зневажливе ставлення до людей іншої культури, релігії через вплив негативних стереотипів та упереджень.

Вища школа повинна протистояти розвитку інтолерантних відносин, здійснюючи виховання, яке б сприяло усвідомленню того, що конфлікт є виявом у людини об'єктивних суперечностей. Найбільш ефективним засобом запобігання інтолерантним відносинам є відповідне виховання, однією з найважливіших цілей якого є орієнтація молодих людей на загальнолюдські цінності.

Слід зазначити, що рівень толерантних відносин між студентами в групі, на сьогодні, досить низький, причому мова йде не тільки про нетерпимість студентів до представників якої-небудь національної групи, а й про нетерпимість (інтолерантність) до окремої людини взагалі. Симптомами вияву інтолерантних відносин в академічній групі є: амбітність, обережність у спілкуванні, роздратування, підвищена чутливість, різкі емоційні вибухи (обурення, ненависть), які дискримінують поведінку, тактика залякування, негативна вербалізація на адресу студента, агресивна і ворожа позиція щодо інших студентів [7, с.44].

У студентських групах спостерігаємо виявлення дискримінації. На відміну від толерантності, дискримінація – це штучне культивування якостей, що виправдовують обмеження прав, можливостей економічної, соціальної, політичної і духовної активності, витиснення, пригнічення іншого суб'єкта. Дуже часто упереджене ставлення до студента виявляється залежно від його навчальних успіхів; зустрічаються факти дискримінації студентів за національними ознаками; педагоги і деякі одногрупники не знають і не приймають молодіжну субкультуру, узагалі заперечують її як таку тощо.

Толерантні відносини між студентами – надзвичайно складна проблема. І все ж вона вирішувана. Дві сторони мають виявляти здоровий глузд, силу волі, неупередженість, доброзичливість, розвинене почуття відповідальності. Якщо ж цього немає, неминучі конфлікти, зриви, непорозуміння [3, с. 78].

Проте часто самі викладачі сприяють формуванню інтолерантних відносин між студентами та між студентами і викладачами. Можна виділити декілька основних причин до виявів інтолерантності у відносинах:

- невміння створювати нормальні умови для навчання;
- невміння враховувати в роботі зі студентами їхні індивідуально-психологічні особливості;
- недостатня педагогічна майстерність викладачів;
- нетактовність, а іноді грубість з боку педагога;
- неправильна стимуляція заохоченням і покаранням;
- неспроможність опиратися в роботі на неформальні молодіжні об'єднання;
- хибне ставлення до критики, недостатній рівень психологічної культури викладачів: без потреби підвищують голос, допускають нетактовність, грубість, провокують конфлікт.

Усунення недоліків у спілкуванні зі студентами сприяє зменшенню кількості виявів інтолерантних відносин та підвищенню конструктивності їх подолання. Існують три способи вирішення інтолерантної ситуації.

1. Інтолерантна ситуація вирішується на користь викладача, аудиторія ж нічого не отримує. Викладач – переможець, студенти – у програвші. Цей спосіб можна умовно назвати «придушення».

2. Інтолерантна ситуація вирішується на користь студентів, всі вигоди – їх, викладач нічого не отримує. Студент – переможець, викладач програв. Цей спосіб можна теж умовно назвати «поступка».

3. У розв'язанні інтолерантної ситуації виграють обидві сторони. Викладач і студент спільно аналізують можливості вирішення ситуації, приходять до згоди, знаходять найдоцільніші шляхи компромісу. Цей спосіб можна назвати «співпраця».

Перші два способи розв'язання інтолерантних ситуацій неконструктивні, третій – альтернативний. Переваги способу «співпраці» є:

- 1) відсутність опору. Люди працюють разом над розв'язанням проблеми, їх взаєморозуміння поглиблюється, розвивається терпиме ставлення до думок інших, формуються толерантні відносини;
- 2) реалізація рішень;
- 3) підвищення якості прийнятих рішень;
- 4) відсутність примусу сприяє формуванню взаєморозуміння між представниками різних поколінь;
- 5) відсутність використання влади, поліпшується морально-психологічна атмосфера на заняттях;

б) взаємна симпатія. Студентам подобаються викладачі, викладачам – студенти [5, с.66].

Педагогічне спілкування завжди було й залишається творчістю, а вирішення конфліктів – одним з його найбільш складних і важливих елементів. Виховання вміння зупинитися, вдивитися в яскравий, різноманітний полікультурний світ із несхожими людьми, очевидно, і є першим кроком, найбільш важким кроком у формуванні толерантних відносин студентів.

Формуванню толерантних відносин студентів сприятиме комплекс засобів, до яких можна віднести:

- організацію навчально-виховного процесу на принципах взаєморозуміння, взаємодопомоги, діалогу, прийняття точки зору всіх учасників діалогу;
- виховання у студентів потреби самовдосконалення;
- організацію спілкування з використанням відповідних вправ, завдань, тренінгів;
- створення спеціальних педагогічних ситуацій формування толерантних відносин.

Напрями, у яких полікультурні ідеї розвиваються в українській освіті, на думку Г.Даутової, існує три:

- 1) вивчення студентами національних культур, своїх і чужих, з обговоренням проблем відродження й національної самобутності;
- 2) організація міжкультурного діалогу в різних його варіантах;
- 3) прилучення студентів до демократичних, гуманістичних цінностей у тому вигляді, у якому їх розуміють прихильники полікультурної освіти.

Усі три напрями тяжіють до реалізації однієї загальної мети – додати рівноваги національному і загальнолюдському в культурі, сприяти формуванню єдиної людської спільноти, зберігаючи при цьому національну самобутність та унікальність кожної культури, нації, етносу[1, с. 82].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Все вище сказане дає можливість визначити основні ідеї освітньої стратегії формування толерантних відносин:

- визначення педагогічних умов формування толерантних переконань, поглядів і навичок толерантної поведінки в полікультурному середовищі;
- запобігання будь-яким виявам расизму, шовінізму, екстремізму, ксенофобії, національним стереотипам через створення доброзичливої атмосфери в полікультурних студентських групах;

- виховання поважного ставлення до інших людей, розуміння можливості різноманітного людського буття в відмінних одна від одної культурних, релігійних і соціальних сферах;

- створення сприятливого мікросередовища культурного, міжетнічного взаєморозуміння, у якому кожна молода людина, незалежно від етнічної належності, відчуває себе комфортно, захищено й здатною до відкритої взаємодії.

Сподіваємося, що перебудова навчально-виховного процесу вищого навчального закладу дозволить звести до мінімуму нищі вияви людської природи: бездуховність, зневажання етичних норм суспільства, відсутність інтересу до людей і життя, інтолерантні відносини.

Література

1. Даутова Г. Поликультурные ориентиры в образовании // Высшее образование в России. – 2004. - №9. – С. 81-83.
2. Довгополова Я.В. Формування толерантних відносин студентів у полікультурному середовищі вищого навчального закладу: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. – Харків, 2007. – 206 с.
3. Завірюха Л.А. Оволодіння засадами толерантності у студентському середовищі // Педагогіка толерантності. – 2003. - №1(23). – С.76-86.
4. Зиновьев Д.В. Социокультурная толерантность – её сущностные характеристики // Парадигма. – 1998. - №1. – С. 50-61.
5. Калошин В.Ф., Безносюк О.О. Щоб педагогічний конфлікт не отруював життя // Педагогіка толерантності. - №1 (19). – 2002. – С.62-66.
6. Коржуев А.В., Кудзиева Н.Ю., Попков А.В. Толерантность в контексте педагогической культуры преподавателей вуза // Педагогика. - №5. – 2003. – С. 44-49.
7. Палаткина Г.В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях // Педагогика. - №5. – 2002. – С. 41-47.
8. Степанов П. Как воспитать толерантность? // Народное образование. – 2001. - №9. – С. 91-97.

Остополец І.

кандидат психологічних наук, доцент, Слов'янський державний педагогічний університет

Крутогорська Н.

кандидат педагогічних наук, доцент, Слов'янський державний педагогічний університет

УДК 37.011.3 - 051:159.923

**САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК ОДНА З СКЛАДОВИХ
ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ**

У статті розглядається сутність психологічного феномену саморегуляції та її значущість у педагогічній діяльності, представлені результати діагностики загального рівня та її складових у вчителів загальноосвітніх шкіл у напружених ситуаціях педагогічної діяльності.

Ключові слова: *саморегуляція, регуляторні процеси планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, педагогічна майстерність, професійна діяльність, вчитель.*

Остополец И.

кандидат психологических наук, доцент, Славянский государственный педагогический университет

Крутогорская Н.

кандидат педагогических наук, доцент, Славянский государственный педагогический университет

**САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ
ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ**

В статье рассматривается сущность психологического феномена саморегуляции и ее значимость в педагогической деятельности, представлены результаты диагностики общего уровня и ее составляющих у учителей общеобразовательных школ в напряженных ситуациях педагогической деятельности.

Ключевые слова: *саморегуляция, регуляторные процессы планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, педагогическое мастерство, профессиональная деятельность, учитель.*

Ostopolec I.*candidate of psychological Sciences, associate Professor, of Slavyansk State Pedagogical University***Krutogorskaya N.***candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, of Slavyansk State Pedagogical University***SELFREGULATION AS ONE OF THE CONSTITUENTS OF THE TEACHER'S PROFICIENCY**

This article deals with the essence of the psychological phenomenon of selfregulation and its significance in the pedagogical activity; the results of the diagnostics of the general level and its constituents in secondary school teachers in the problem situations of the pedagogical activity are provided.

Key words: *self-regulation, regulatory processes of planning, modeling, programing, pedagogical skills, professional activity, teacher.*

Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Сучасна школа потребує вчителя з творчим науково–педагогічним мисленням, з високою професійною мобільністю, здатного ефективно працювати не лише на уроках з свого предмету, а й поза межами класу, школи – під час проведення різноманітних позакласних та позашкільних виховних заходів, активного, емоційного, 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 намічались, 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 освіти [7, с. 3].

Особистість і поведінка вчителя здійснюють великий виховний і психологічний вплив на учня, який більшу частину свого часу проводить в школі. Як відомо, особливістю педагогічної діяльності являється її висока емоційна напруженість, бо професія вчителя є досить стресогенною, адже щодня педагогові приходиться вирішувати безліч різноманітних неординарних і ускладнених ситуацій професійної діяльності. Працюючи щодня фактично в екстремальних умовах, організм педагога отримує

нескінченні психічні перенавантаження, однак, вчителі схильні ігнорувати напруженість і втому, які постійно накопичуються, забуваючи важливе правило: «Відпочивати треба раніше, ніж втомився».

У педагогічній діяльності вчителю завжди важливо мати оптимально позитивний внутрішній стан, якого, у силу різних обставин, іноді важко досягти, бо “ це робота серця і нервів, це буквально щоденна і щогодинна витрата величезних душевних сил. Наша праця – це повсякчасна зміна ситуацій, що викликає то посилене збудження, то гальмування ”[8, с. 426].

На ґрунті постійних негативних педагогічних ситуацій розвиваються різноманітні захворювання, які можуть дуже серйозно підірвати здоров'я. Для їх нейтралізації вчителю потрібно вміти не тільки поповнювати свої ресурси, але й мудро витратити їх протягом навчального року. Для цього треба мати певні уявлення про природу стресу та володіти засобами саморегуляції. Необхідність саморегуляції виникає також тоді, коли педагог зустрічається з новою напруженою ситуацією, яка не має одного конкретного рішення, а передбачає декілька альтернативних варіантів. Саморегуляція необхідна і в ситуаціях, коли педагог знаходиться в стані підвищеної емоційної і фізичної напруги, що спонукає його до імпульсивних дій.

Для педагога саморегуляція це - необхідна передумова набуття і збереження професіоналізму, а у кінцевому варіанті - складова частина педагогічної майстерності.

Оволодіння вчителями загальноосвітніх шкіл технологією саморегуляції є цілеспрямованим процесом продовження формування їх професійної майстерності, перетворенням на суб'єкт організації власної життєдіяльності.

Без подальшого розвитку власної майстерності не уявляли себе навіть найталановитіші педагоги минулого століття А.С.Макаренко, В.О. Сухомлинський.

А.С. Макаренко неодноразово підкреслював: “ Майстром може стати кожний, якщо йому допоможуть і якщо він сам працюватиме ”, “кожен буде неодмінно майстром, якщо не покине нашої справи, а наскільки він оволодіває майстерністю, - залежить від власної наполегливості”[3, с. 476 ; 4, с. 225]. Великий педагог вважав необхідністю для вчителя володіти прийомами власної поведінки і впливу на учня. Він увів для позначення цього явища поняття “ педагогічна техніка”, яка є сукупністю професійних знань, умінь, навичок, що сприяють гармонійній єдності внутрішнього змісту діяльності вчителя і його зовнішнього вираження.

Педагогічна техніка складається з вміння використовувати вчителем власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу та

комплекса прийомів, які допомагають глибше розкрити себе й досягти високих результатів у професійній діяльності.

Педагогічна техніка містить дві групи складових, які умовно, слід за театральною педагогікою, поділяють на внутрішню і зовнішню техніку відповідно до мети її використання: спрямована на організацію внутрішнього самопочуття педагога або на вміння виявити ці почуття зовні.

За допомогою саморегуляції, яка на нашу думку є складовою частиною зовнішньої і внутрішньої педагогічної техніки, вчитель може навчитися ефективно керувати собою.

Аналіз досліджень і публікацій, на які спираються автори статті. У психолого-педагогічній літературі є достатньо досліджень, в яких розглядаються різні аспекти проблеми саморегуляції. Серед них дослідження К.О. Абульханової-Славської, Б.Г. Ананьєва, М.Й. Боришевського, Л.С. Виготського, Г.С. Грибенюка, Л.Г. Дикої, О.О. Конопкіна, Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, Б.Ф. Ломова, С.Д. Максименка, В.О. Моляко, В.І. Моросанової, О.К. Осницького, Н.І. Пов'якель та інших.

Різні аспекти проблеми саморегуляції розкриваються у працях Н.В. Антонової, Ю.М. Жукова, І.О. Зімньої, І.Я.Зязюна, О.О. Леонтьєва, Н.Є. Мойсеюк, О.П.Морозової, Л.А. Петровської та інших. Розвитку саморегуляції довільної активності, поведінки, учбової діяльності та комунікації майбутніх фахівців присвячені дослідження Є.В.Бондаревської, Г.А. Качан, В.І. Моросанової, Р.С. Немова, Н.І. Сидоренко, О.Я.Чебикіна, І.М. Цимбалюка та інших.

У сучасній психологічній літературі під саморегуляцією (від лат. *regulare* – «приводити до ладу, налагоджувати») розуміється «рівень активності живих систем, що виражає специфіку психічних засобів відображення та моделювання дійсності, включаючи рефлексію суб'єкта». При цьому для здійснення саморегуляції необхідна єдність її енергетичних, динамічних та змістовно-сміслових аспектів.

Феномен "саморегуляція" став предметом пильної уваги багатьох дослідників, серед них - О.А. Конопкін. Завдяки його дослідженням на прикладі сенсомоторної діяльності були виділені індивідуально-типологічні особливості регуляторних процесів планування (ставлення мети), моделювання ситуацій досягнення, програмування дій, оцінювання результатів та корекції, тобто процесів, які реалізують основні компоненти системи саморегуляції активності і діяльності особистості.

Автор розглядає усвідомлену саморегуляцію як "...системно-організований процес внутрішньої психічної активності людини щодо ініціації, побудови, управління, підтримування різними видами і формами довільної активності, безпосередньо прийнятими людиною цілями" [2].

У функціональному плані в саморегуляції поведінки можна виділити часові межі або часові фактори, які визначають два основних типи саморегуляції поведінки.

Перший тип (тактичний) - це саморегуляція, яка має чіткі часові межі свого здійснення: передбачає управління поведінкою протягом короткого проміжку часу в конкретних ситуаціях діяльності або спілкування і обумовлена конкретним поведінковим актом, дією або вербальними проявами.

Другий тип (стратегічний) - це саморегуляція поведінки протягом довготривалого часу; вона пов'язана з плануванням особистістю ціле направлених змін в самій собі. Ця форма базується на досвіді самопізнання механізмів оволодіння своїми внутрішніми резервами, які направлені на найбільш повну реалізацію себе, а також забезпечує підпорядкування мотивів протягом всього життя, побудову ієрархії мотивів і вирішення конфліктів між індивідуальними і соціальними мотивами і мотивами духовними, індивідуальними на користь останніх.

Проведений аналіз психологічних досліджень даного компоненту самосвідомості дозволяє виділити різні механізми саморегуляції. Дане питання було джерелом дослідження багатьох вчених.

І.Д. Бех зазначав, що виникнення і формування регулятивних механізмів саморегуляції суб'єкта пов'язано з його здатністю розчленовувати в часі спонукально-операційну і виконавчу частини поведінкового акту.

Вагомий внесок у розробку проблеми саморегуляції поведінки особистості зробив М.Й. Боришевський Він відзначає, що саморегуляція поведінки суб'єкта – «це складний, переважно усвідомлюваний процес ... Як прояви внутрішньої активності чи самоактивності, саморегуляція виникає передусім у діях та вчинках, які є тісно пов'язаними з його найбільш актуальними потребами» [1, с.57]. Автор вважав, що механізми саморегуляції можуть базуватися на таких структурних компонентах як: самооцінка - це результат розумових операцій (порівняння, аналізу та синтезу), в якому постійно присутній емоційний компонент (суб'єктивне переживання; домагання особистості - їх основна функція полягає у корекції прийнятих цілей, задач; соціально-психологічне очікування (очікувана оцінка), яка виконує функцію посередника між самосвідомістю особистості і її соціальним оточенням в процесі саморегуляції поведінки;

образ "Я" - як результат самопізнання; як головна мета життєдіяльності особистості; як психологічне утворення, яке забезпечує головну функцію саморегуляції - функцію цілепокладання; як узагальнений, глобальний механізм саморегуляції на особистісному рівні [1].

Автор наголошував, що саморегуляція може здійснюватися при наступних умовах: коли індивід може адекватно відображати і моделювати наявну ситуацію; перетворювати власну внутрішню і зовнішню активність у відповідності з моделлю запропонованої ситуації; переборювати безпосередні спонукання ради досягнення перспективної мети, за наявністю у індивіда можливості виходити за межі наявної ситуації.

На особливу увагу заслуговує дослідження Ю.А. Миславського, яким встановлено, що система саморегуляції формується і розвивається лише в процесах спілкування, яке забезпечує певні форми активності і розвитку особистості на різних вікових етапах [5].

Підсумовуючи сказане, можна стверджувати, що саморегуляція поведінки є інтегративною властивістю особистості, яка об'єднує в собі інтелектуальні, мотиваційні, вольові, емоційні сфери особистості. Загалом можна констатувати, що саморегуляція - це єдність соціальних та психологічних проявів свідомості і самосвідомості особистості.

Саме свідоме управління суб'єктом своїми психічними станами, пізнавальними процесами, властивостями, поведінкою, діяльністю та спілкуванням є провідним у розумінні саморегуляції як психічного феномену.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Завданням нашого дослідження була діагностика загального рівня саморегуляції та її складових у вчителів загальноосвітніх шкіл у напружених ситуаціях педагогічної діяльності, що в цілому дає уявлення про професіоналізм педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження особливостей саморегуляції вчителів здійснювалося нами за методикою В.І. Моросанової та О.М. Коноз. Вона складається із 46 тверджень, за якими можна визначити як особливості основних регуляторних процесів (планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів), так і показник загального рівня саморегуляції [6].

Дослідження проводилось у загальноосвітніх школах №10 та №17 м. Слов'янська Донецької області. Вибірку склали 100 педагогічних працівників, з них 32% учителів – чоловіків і 68% учителів – жінок віком від 23 до 65 років зі стажем роботи в школі від 2 до 43 років.

Нами досліджувалися особливості загального рівня саморегуляції діяльності педагогів у напружених ситуаціях педагогічної діяльності. Було визначено високий рівень саморегуляції у 16 % досліджуваних, середній – у 45 % та низький – у 39% респондентів.

Так, для досліджуваних з високим рівнем саморегуляції властивими є високий рівень самостійності і ініціативності в плануванні та постановці цілей діяльності, здатність правильно конкретизувати мету діяльності

згідно з умовами чи специфічністю ситуації, вибрати адекватну програму дій та забезпечити стійкість її функціонування; розвиненість процесів самоконтролю та результатів діяльності, стійкість цих процесів у напружених ситуаціях педагогічної взаємодії тощо.

Досліджувані з середнім рівнем саморегуляції виявляють самостійність і ініціативність у плануванні та постановці цілей діяльності в багатьох ускладнених ситуаціях педагогічної взаємодії, здатність правильно конкретизувати мету діяльності згідно зі зміною умов, але відчують утруднення у виборі адекватної програми дій та забезпеченні стійкості її функціонування; мають достатню розвинені процеси самоконтролю, але не завжди можуть забезпечити стійкість цих процесів у напружених ситуаціях професійної діяльності.

Низький рівень саморегуляції виявляється у недостатній самостійності у визначенні цілей діяльності практично в усіх напружених ситуаціях педагогічної взаємодії, нездатності правильно конкретизувати мету діяльності згідно з кризовими умовами, вибрати адекватну програму дій та забезпечити стійкість її функціонування; неможливості самоконтролю в складних ситуаціях педагогічної взаємодії, емоційній невірноваженості, браку витримки тощо.

Що стосується окремих складових саморегуляції, то дослідження показало, що значна частина опитаних учителів мають недостатній рівень розвитку окремих складових саморегуляції.

Так, низький рівень планування виявлено у 25 % опитаних учителів, середній рівень – у 34% та високий рівень – лише у 41%. Отже, значна кількість досліджуваних учителів відчують утруднення у плануванні і постановці цілей діяльності, зміні цілей відповідно до обставин чи напруженості ситуацій професійної педагогічної діяльності.

Що стосується моделювання, то його низький рівень виявлено у 27%, середній – у 42%, а високий – у 31% досліджуваних. Отже, досить значна кількість досліджуваних педагогів не можуть швидко орієнтуватися в ситуації, що змінюється, обирати адекватну умовам програму дій або тактику поведінки, дотримуватися обраної програми в умовах високої психічної напруженості.

Нами було досліджено особливості програмування як складової саморегуляції діяльності. Так низький рівень програмування виявлено у 34%, середній – у 36%, високий – 30% опитаних учителів. Таким чином, значна кількість досліджуваних учителів виявляють недостатню здатність швидко включатися до діяльності і виходити з неї, переключатися з одного виду діяльності на інший. У них недостатньо розвинуті навички визначення і побудови програми виконання дій, вміння виокремити

головне, зберігання усталеності функціонування програми дій в різноманітних умовах професійної діяльності.

Крім того, нами був досліджений рівень оцінювання результатів учителями як складової саморегуляції діяльності. Так результати фактичних даних свідчать про те, що низький рівень оцінювання виявлено у 35%, середній – у 32% та високий – у 33% досліджуваних. Отже, у значної кількості опитаних учителів недостатньо сформовані критерії успішності діяльності, гнучкість їх зміни відповідно до нових умов, недостатньо розвинуті процеси самоконтролю і оцінки результатів власної діяльності, є проблеми щодо усталеності процесів самоконтролю в психічно напружених умовах.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналіз результатів дослідження дозволив нам зробити наступні висновки:

1. Саморегуляція поведінки є інтегративною властивістю особистості, яка об'єднує в собі інтелектуальні, мотиваційні, вольові та емоційні сфери.

2. Саморегуляція представляє собою єдність соціальних та психологічних проявів свідомості і самосвідомості особистості.

3. Володіння вчителем навичками саморегуляції сприяє адекватному вирішенню напружених ситуацій професійної діяльності.

4. Діагностика рівня сформованості навичок саморегуляції у педагогів загальноосвітніх шкіл показала, що лише у 16 % досліджуваних визначено високий рівень саморегуляції, понад дві третини респондентів у напружених ситуаціях педагогічної діяльності не можуть контролювати власні емоційні реакції, недостатньо самостійні у визначенні цілей діяльності, нездатні правильно конкретизувати мету та програму дій, проявляють емоційну неврівноваженість, надмірну тривожність тощо.

Вчителю дуже важливо вміти протягом усього навчального року зберігати свою працездатність, добре володіти психолого-педагогічними ситуаціями для забезпечення успіху в професійній діяльності й збереженні свого власного здоров'я. Для цього важливо працювати над таким синтезом якостей і властивостей особистості, які дадуть змогу впевнено, без зайвого емоційного напруження здійснювати свою професійну діяльність, а серед них, важливим показником вважаємо уміння володіти собою, регулювати свої дії, поведінку у будь-якій ситуації.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в подальшому вивченні особливостей саморегуляції педагога, її складових, зовнішніх і внутрішніх факторів, які зумовлюють її розвиток й вдосконалюють педагогічну майстерність.

Література

1. Боришевський М.Я. Розвиток здатності до саморегуляції поведінки як вияв суб'єктного становлення особистості / М.Л. Боришевський // Психологія суб'єктної активності особистості. - К., 1993. - С. 18-19.
2. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5 – 13.
3. Макаренко А.С. Виховання в сім'ї і школі / А.С. Макаренко. - Твори: В 7 т. - К., 1954. – Т. 4. – С. 476.
4. Макаренко А.С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду / А.С. Макаренко. - Твори: В 7 т. – К., 1954. – Т. 5. – С. 225.
5. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю.А. Мисливський. – М.: Педагогіка, 1991. – 151 с.
6. Морсанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека / В.И. Морсанова, Е.М. Коноз // Вопросы психологии. – 2000. - № 2. – С. 118 – 127.
7. Слостенин В. Учитель и время / В.А. Слостенин // Советская педагогика. – 1990. - № 9. - С. 3.
8. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю / В.А. Сухомлинський. - Вибр. твори: У 5 т. – К., 1976. – Т. 2. – С. 426.
9. Третяк О. С. Прояв саморегулятивних якостей педагога в кризових ситуаціях / О.С. Третяк // Актуальні проблеми психології. Том 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2001, частина 2. – С. 127 - 132.

Лях Г.

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

УДК 37.091.12:005.58

ФОРМУВАННЯ АВТОРИТЕТУ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розглядається сутність вчительського авторитету, підкреслюється його значення у процесі навчання і виховання учнів. Показано різні види хибного авторитету і характеризуються складові дійсного авторитету вчителя. Аналізуються чинники, що впливають на становлення авторитету молодого вчителя – студента-практиканта.

Ключові слова: *молодий учитель, авторитет учителя, професіоналізм учителя, компоненти авторитету.*

Лях Г.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

ФОРМИРОВАНИЕ АВТОРИТЕТА МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ

В статті розглядається сутність учительського авторитету, підкреслюється його значення в процесі навчання та виховання учнів. Показано різні види ложного авторитету та описано складові частини справжнього авторитету вчителя. Аналізуються фактори, які впливають на формування авторитету молодого вчителя – студента-практиканта.

Ключові слова: *молодий вчитель, авторитет вчителя, професіоналізм вчителя, компоненти авторитету.*

Lyakh G.

Candidate of Pedagogics, an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slovyansk State Pedagogical University

FORMATION OF THE AUTHORITY OF A YOUNG TEACHER

The essence of teacher's authority is examined in the article; its meaning in the process of education of pupils is emphasized. Different types of mistaken teacher's authority are analyzed. Components of true authority are characterized.

Key words: *young teacher, teacher's authority, teacher's professional, components of authority.*

Постановка проблеми. Досвід свідчить, що вплив вчителя на учнів, успішна педагогічна діяльність залежить від авторитету вчителя. Можна сказати, що без авторитетного вчителя не може бути успішного навчально-виховного процесу. Великий педагог А. Макаренко у свій час зазначав: „Абсолютно зрозуміло, що вихователь, який не має авторитету, не може бути вихователем” [3, с. 133]. І чим вищий цей авторитет, тим важливішою для учнів є наука, основи якої викладає вчитель, тим більш справедливими здаються вихованцям його вимоги, зауваження, рекомендації. Без справжнього авторитету практично неможливо реалізувати цілісний педагогічний процес на гуманістичних засадах, оскільки силові впливи не допомагають досягти ефективного результату.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема авторитету вчителя розробляється у соціології, психології, педагогіці. У працях В. Богданова, С. Єлканова, Л. Завірюхи, М. Кондратьєва, А. Макаренка, В. Слуцького авторитет трактується і як соціальне утворення (репрезентує певну систему соціальних відносин), і як важливий соціально-психологічний ресурс педагогічної спільноти, і як фактор виховного впливу. Втім під час підготовки вчителів у ВНЗх мало уваги приділяється питанням формування авторитету, приділяючи головну увагу озброєнню студентів загальнонауковими, методологічними, психолого-педагогічними, методичними знаннями та відповідними вміннями. Це, безумовно, сприяє формуванню справжнього авторитету вчителя. Та вважаємо, що майбутніх

учителів слід знайомити з сутністю авторитету, складовими справжнього авторитету і шляхами його формування.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у тому, щоб на основі аналізу психолого-педагогічної літератури і спостережень за діяльністю студентів під час виробничої педагогічної практики виявити складові вчительського авторитету і проаналізувати чинники, що впливають на його формування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз літературних джерел свідчить, що авторитет учителя розуміється у широкому і вузькому значеннях. У широкому значенні мається на увазі авторитет учителя (тобто будь-якого представника вчительської професії) у суспільстві, престиж вчительської професії. Його складають такі компоненти: професійний (ерудиція, методична майстерність, педагогічна техніка), особистісний (моральні, філософські, естетичні цінності; риси характеру; культура поведінки, загальна ерудиція, коло інтересів, стиль спілкування), соціальний (соціальна перцепція, престиж професії), рольовий компонент (посада, права і обов'язки) [1].

Говорячи про авторитет учителя у вузькому значенні, маємо на увазі силу його виховного впливу на учнів і ефективність цього впливу. Виховна сила авторитетного вчителя полягає у навіювальному впливі на учнів і у сприйнятті його учнями тільки як позитивного. Авторитетного вчителя учні поважають, прислухуються до його порад і рекомендацій, охоче виконують його доручення і вимоги. Слова і справи авторитетного вчителя сприймаються учнями як критерій правильності суджень і вчинків і є зразком для наслідування. Авторитетний учитель може стати прикладом, еталоном поведінки, взірцем і навіть ідеалом для учнів.

Слід зазначити, що компоненти вчительського авторитету мають неоднакове значення для учнів різного віку і ступеня навчання.

Як показує дослідження М. Кондратьєва, у молодшому шкільному віці учні визнають авторитет ролі, тобто для них авторитетною є сама рольова позиція педагога. У підлітковому віці відбувається специфікація авторитету, тобто підлітки більш диференційовано у порівнянні з молодшими школярами підходять до оцінки особистості педагога. Для них більш значущими є особливості характеру вчителя (вимогливість, прямота, чуйність, правдивість по відношенню до учнів та ін.). У старшому шкільному віці особистісна вибірковість посилюється за рахунок зменшення орієнтації на роль. Для старшокласників важливішими є знання, які їм дає вчитель для подальшого навчання в інших навчальних закладах. Тому іноді вони прощають вчителю деякі негативні якості на користь його професіоналізму [2].

Наші спостереження за вчителями показали, що різні учителі по-різному розуміють сутність авторитету і по-різному його вибудовують.

Одні вчителі прагнуть викликати в учнів страх: бояться – значить поважають. Вони виступають проти індивідуального підходу до дітей, не вважають за потрібне враховувати їхні інтереси і прагнення. Завдання полягає у тому, щоб змусити учнів підкоритися. Тому вони кричать, командують, наказують.

Інші вчителі, діючи методами панібратства, намагаються завоювати авторитет приятеля. Вони прагнуть поставити себе нарівні з учнями, іноді навіть запобігають перед ними. Таких учителів учні часто люблять, та не завжди поважають.

Є категорія вчителів, які підкреслено опікуються учнями, допомагають їм, звільняють їх від праці. При цьому вони вимагають від учнів вдячності, любові до своїх „добродіїв”. Ці вчителі дуже часто дійсно люблять дітей і допомагають їм. Але часто вони слабо знають свій предмет і не вимагають знань від учнів. Такі учителі також можуть подобатися учням, але поваги до них немає.

Деякі вчителі намагаються справити на учнів сильне зовнішнє враження і утримувати їх у стані здивування. Такі вчителі-позери, за висловами учнів, хизуються, вихваляються. Вони дійсно справляють на учнів сильне враження, але воно діє не на всіх учнів і недовго. Якщо ця зовнішня поза не підкріплена внутрішніми достоїнствами, то в учнів складається негативне ставлення до таких учителів.

Інші вчителі намагаються справити позитивне враження на учнів своїм естетичним виглядом. Тобто вони перш за все дбають про своє вбрання. Є і такі вчителі, які вважають за необхідне постійно повчати учнів. Вони занадто захоплюються своїми розмірковуваннями, не задумуючись над тим, яке враження вони здійснюють на учнів.

Ці вчителі створюють, за словами А. Макаренка, хибний авторитет, підміняючи внутрішній авторитет зовнішнім. Так само і молоді вчителі, студенти-практиканти, наслідуючи своїх старших колег, вибудовують хибний, зовнішній авторитет.

Коли до школи приходять молодий учитель, наприклад студент-практикант, діти спочатку сприймають його інтуїтивно – він їм подобається чи не подобається, вони зразу не можуть сказати чому. Потім учні починають помічати певні якості, властивості особистості вчителя, вони вже можуть пояснити свою симпатію до вчителя („має знання”, „серйозний”, „добрий”, „розуміє нас”, „лагідний, тактовний”) або антипатію („не знає свій предмет”, „не розуміє нас”, „грубий, нетактовний”, „легковажний”).

Готуючись до своєї першої виробничої педагогічної практики, чи не кожен студент мріє бути для учнів особою авторитетною, суттєво впливати на їхній розвиток і виховання. Та далеко не всі студенти після проходження практики зберігають своє бажання бути вчителем – деякі, на жаль, зневіряються в обраній професії. Тому думка про те, що необхідно для того, щоб стати для учнів авторитетом, повинна лягти в основу виховання і самовиховання майбутніх педагогів. Для початку слід виявити якості, які сприяють авторитету і ті, що заважають завоювати його.

На основі власних спостережень і бесід з учнями ми виявили чинники, що найбільше впливають на формування авторитету молодого вчителя. Перш за все, основу дійсного авторитету вчителя складає його професіоналізм, що виявляється у його знаннях і вміннях. Як вже зазначалося, особливо цінують це старшокласники, для яких учитель є авторитетом у тій науці, основи якої викладає, особою, до якої можна звернутися з будь-яким питанням, і він його обов'язково з'ясує.

Важливою складовою авторитету вчителя є його вміння, захоплення в інших галузях. Якщо вчитель уміє співати, танцювати, майструвати, вишивати тощо, то це не тільки сприяє підвищенню його педагогічної майстерності, а й зміцнює його авторитет, підіймає його в очах дітей. Вони бачать в учителєві не тільки особу, обмежену своєю професійною діяльністю, а людину, яка має свої уподобання, улюблене заняття. Та й саме ставлення до своєї професії суттєво впливає на формування авторитету вчителя. Авторитет вищий у вчителя, який любить свою справу, ставиться до неї відповідально, сумлінно, творчо.

Ми також з'ясували чинники, що негативно впливають на авторитет молодого вчителя. По-перше, це розуміння студентами авторитету і його значення. Бесіди з молодими вчителями – студентами-практикантами – показали, що вони трактують авторитет досить обмежено і не завжди правильно оцінюють його значення; деякі не бачать зв'язок авторитету з результатами педагогічного впливу на учнів. Для них достатньо того, що самою посадою вони вже наділені певним авторитетом. „Я – вчитель, тому учні повинні мене поважати, слухати, виконувати мої вимоги”, – так розмірковує молодий вчитель. Така позиція може бути виправданою тим, що студент-практикант має знання свого предмета, знає методику викладання, основи педагогіки і психології. Він переконаний у тому, що цього достатньо для того, щоб бути авторитетом для учнів.

По-друге, молодий вчитель, маючи щире бажання навчити дітей, на практиці зустрічає багато проблем: недисциплінованість учнів, небажання вчитися, прогалини у знаннях, неповажливе ставлення до вчителів та ін. Відсутність умінь вирішувати ці проблеми відволікає студента від основного завдання, він зосереджений здебільшого на своїх власних проблемах.

Студенти, які прагнуть будь-що зберегти позицію авторитетного вчителя, досягти конкретної навчальної мети, нездатні адекватно сприймати проблеми і потреби учнів і враховувати їх у своїй діяльності. Тому, маючи міцні знання, вони не завжди вміють реалізувати їх на практиці, роблять багато помилок. Складається ситуація, коли студент розгублений і не розуміє, чому учні його не слухають і не працюють на його уроках так, як працюють у вчителя. А брак досвіду заважає йому адекватно оцінити ситуацію і знайти достойне вирішення нагальних проблем.

По-третє, не додає студенту-практиканту авторитетності і сам статус його, оскільки і учні, і самі вчителі розуміють нестабільність і непевність практиканта у школі. Головною причиною цього є короткочасність практики: студент приходиться у школу посеред навчального року на кілька тижнів. Він не знає класу і традицій, що склалися у класі та школі, вимог. Це також визначає ставлення дітей до студента, що суттєво впливає на його статус і формування його авторитету. З одного боку, учні люблять студентів, охоче з ними спілкуються, бо вони належать до одного покоління і у них можуть бути спільні інтереси. З іншого боку, школярі розуміють, що студент – не „справжній” учитель, а тимчасовий, і від нього нічого не залежить, тому і дозволяють собі легковажне ставлення до практиканта, а відтак і до роботи.

Заважає роботі студента-практиканта також його некомпетентність. Відомо, що компетентність включає не лише професійні знання, навички і досвід, але й здатність ефективно використовувати їх у професійно-практичній діяльності. Іншими словами, компетентність набувається тільки у практичній діяльності, досвіду якої у більшості студентів, які йдуть на свою першу виробничу практику (IV курс), немає. Навіть найкраще підготовлені студенти (які мають високі показники у навчанні) ще не спроможні кваліфіковано здійснювати свою діяльність, виконувати поставлені завдання. І зовсім бентежить ситуація, коли студенти мають прогалини у знаннях свого предмета, припускаються грубих помилок, не знають методичних прийомів.

Враховуючи вище сказане, можна сформулювати такі настанови студентам – майбутнім учителям:

1) авторитет не може бути створений іншою особою – вчитель сам вибудовує його, так само він може сам зруйнувати його; при цьому, якщо формування авторитету – процес довготривалий, то зруйнувати авторитет можна в одну мить – неправильним словом, жестом, вчинком;

2) вплив авторитетного вчителя ґрунтується на знаннях, моральних достоїнствах, життєвому досвіді, тому формування авторитету починається зі студентської лави, коли студент навчається, формує свою особистість, своє ставлення до майбутньої професії;

3) авторитет потрібно постійно підтримувати, зміцнювати – розвивати творчу людську особистість, духовність, інтелігентність, громадянськість;

4) при перших невдачах не розчаровуватися у собі і своїй професії – дійсний авторитет складеться пізніше, коли вчитель своїми словами і справами, своїм ставленням до дітей і до роботи покаже, на що він здатен і за що його слід поважати і любити.

Студентам слід навіювати думку про те, що формування авторитету – це досить складний і тривалий процес, який протікає в умовах спільної діяльності вчителя і учнів. З готовим авторитетом до школи не приходять, поза діяльністю авторитет створити неможливо. Тільки у співпраці з учнями відбувається підвищення значущості педагога для школярів. На основі проведених досліджень М. Кондратьєв виділив основні стадії становлення авторитету вчителя: 1) педагог – джерело інформації, 2) педагог – референтна особа, 3) педагог – авторитетна особа [2].

Висновки. У процесі дослідження ми з'ясували, що дійсний авторитет учителя характеризується такими показниками: професійна компетентність, культура і загальна ерудиція, яскраві здібності, позитивні риси характеру, повага до учнів, піклування та відповідальність за їх виховання, педагогічний такт. Авторитетний учитель комунікабельний, справедливий, вимогливий, відповідальний, доброзичливий, порядний, толерантний, має високу культуру спілкування, уміє вислухати, переконати фактами. Він приваблює і своїми діями, і знаннями, і своїм ставленням до професії, і навіть своєю зовнішністю. Отже, вплив авторитетного вчителя ґрунтується на знаннях, моральних достоїнствах, життєвому досвіді.

Формування авторитету – довготривалий процес, його слід починати у ВНЗ, коли закладаються основи професіоналізму. Велику роль у становленні авторитету відіграє виробнича педагогічна практика, під час якої студенти мають можливість зрозуміти, наскільки успішно вони можуть виконувати основні функції викладання і виховання, та з'ясувати, над чим слід попрацювати, щоб бути дійсно авторитетною особою для школярів.

Література

1. Андриади И. П. Сущность и содержание авторитета учителя [Електронний ресурс] / И. П. Андриади // http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_3/at8.html.
2. Кондратьев М. Ю. Взаимосвязь авторитета личности и авторитета роли учителя [Електронний ресурс] / М. Ю. Кондратьев // <http://www.voppsy.ru/issues/1987/872/872099.htm>
3. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу / А. С. Макаренко // Макаренко А. С. Методика виховної роботи. – К.: Рад. шк., 1990. – С. 29–138.

Панасенко Е.

*канд. пед. наук, докторант кафедри педагогіки Державного закладу
“Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”*

УДК 37. 012

ВИБІР МЕТОДІВ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЯК ЗАПОРУКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПОШУКУ

У статті обґрунтовано значення методологічного апарату дослідження для ефективності та раціональності наукового пошуку. Визначено пріоритет теоретичних методів в історико-педагогічних дослідженнях. Представлено різні підходи до трактування категорії “метод”. Підкреслено, що метод є системою дій дослідника, які об’єднані загальною метою і структуровані відповідно до певних вимог. З’ясовано основні вимоги до системи методів наукового історико-педагогічного дослідження: оптимальність, необхідність і достатність. Визначено систему методів історико-педагогічного пошуку, що складає базис дослідження, основу його концептуального апарату. Схарактеризовано комплекс методів наукового дослідження, який включає: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікацію, інтерпретацію, розуміння, теоретичне моделювання, вибірковий метод, контент-аналіз та ін. Розкрито особливості використання даних методів у контексті вивчення педагогічних експериментів радянської доби. Зазначено, що вміле володіння методами наукового пошуку дозволить значно розширити межі вітчизняної історико-педагогічної науки та сприятиме розвитку сучасної педагогічної теорії та освітньої практики.

Ключові слова: *методологія, методи наукового дослідження, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, інтерпретація, розуміння, теоретичне моделювання, вибірковий метод, контент-аналіз.*

Панасенко Э.

*канд. пед. наук, докторант кафедри педагогіки Государственного
заведения “Луганский национальный университет имени Тараса
Шевченко”*

ВЫБОР МЕТОДОВ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ КАК ЗАЛОГ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОИСКА

В статье обосновано значение методологического аппарата исследования для эффективности и рациональности научного поиска. Определен приоритет теоретических методов в историко-педагогических исследованиях. Подчеркнуто, что метод является системой действий исследователя, которые объединены общей целью и структурированы в

соответствии с определенными требованиями. Определена система методов историко-педагогического поиска, которая составляет базис исследования, основу его концептуального аппарата. Охарактеризован комплекс методов научного исследования, который включает: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификацию, интерпретацию, понимание, теоретическое моделирование, выборочный метод, контент-анализ и т.д.

Ключевые слова: методология, методы научного исследования, анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, интерпретация, понимание, теоретическое моделирование, выборочный метод, контент-анализ.

Panasenko E.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Doctoral Candidate of the Department of Pedagogics State Institution "Lugansk National Pedagogical University named after Taras Shevchenko"

THE CHOICE OF METHODS OF SCIENTIFIC RESEARCH AS A MORTGAGE OF EFFECTIVENESS OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL SEARCH

In the article the value of methodological apparatus of research for efficiency and rationality of scientific search is grounded. The priority of theoretical methods for historical and pedagogical researches is defined. The author underlines, that a method is the system of actions of researcher, which are incorporated by a general aim and structured in accordance with certain requirements. The system of methods of historical and pedagogical search, that makes a research base, the basis of its conceptual apparatus, is cleared. The complex of methods of scientific research, which includes: analysis, synthesis, comparison, generalization, classification, interpretation, understanding, theoretical design, selective method, content-analysis and others like that is described.

Keywords: *methodology, methods of scientific research, analysis, synthesis, comparison, generalization, classification, interpretation, understanding, theoretical modeling, selective method, content analysis.*

Постановка проблеми. Результативність наукового пошуку взагалі та історико-педагогічного зокрема залежить від методологічного апарату дослідження, сутність якого визначається сучасним розумінням методології як: 1) науки про структуру, логічну організацію, методи та засоби діяльності в різних сферах теорії та практики; 2) сукупність принципів, засобів, методів та форм наукового пізнання. Відомий учений радянського періоду З.Равкін у статті "Логічне та історичне в проблемних дослідженнях з історії радянської школи і педагогіки" на сторінках журналу "Советская педагогика" зазначав, що "правильно побудоване

дослідження дозволяє виявити вузлові, поворотні пункти в історії педагогіки, установити тісний зв'язок між теорією та історією предмету. Таке дослідження дає можливість більш глибоко осмислити та узагальнити з історичної точки зору основні педагогічні поняття та закономірності, а також питання, поставлені в минулому досвіді нашої школи; позбавляє науковців від непотрібної деталізації у висвітленні педагогічних фактів і явищ; створює сприятливі умови для порівняльного аналізу та узагальнень” [3, с. 94].

Методологічний апарат історико-педагогічного дослідження ґрунтується на способах визначення його стратегії (підходах до постановки та дослідження проблеми) та методичному інструментарії. Дослідники розробляють систему методів історико-педагогічного дослідження з урахуванням предмету та завдань наукового пошуку, його парадигмальної приналежності. З розмаїття сучасних методів вони повинні обрати найбільш оптимальні, ефективні, здатні забезпечити результативність наукової роботи. Вибір оптимальної системи методів залежить від ціннісно-цільових, методологічних установок, підходів, концептуальних орієнтирів дослідника.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Концептуальні положення методології педагогіки та історії педагогіки розроблено відомими сучасними вітчизняними та зарубіжними вченими: О.Адаменко, Л.Березівською, С.Бобришовим, Л.Ваховським, Н.Гупаном, Н.Дічек, М.Євтухом, С.Золотухіною, І.Ісаєвим, Г.Корнетовим, В.Лутаєм, З.Равкіним, М.Розовим, В.Сластьоніним, О.Сухомлинською та ін.

Постановка завдання. Метою статті є визначення та обґрунтування системи наукових методів історико-педагогічного дослідження, що виступають запорукою його результативності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретико-методологічний характер історико-педагогічних досліджень зумовлює той факт, що пріоритет у них надається теоретичним методам наукового пошуку. Метод (від грец. *methodos* – шлях дослідження, теорія, учення) – спосіб досягнення будь-якої мети, розв'язання конкретної задачі; сукупність прийомів або операцій практичного або теоретичного пізнання дійсності. Методи виступають інструментами проникнення дослідника в сутність явищ і процесів. Це вказівка на доцільну дію, певна інструкція дослідникові про те, як діяти. Учені трактують метод як: а) спосіб діяльності; б) сукупність прийомів будь-якої діяльності; у) спосіб дії; г) систему дій тощо. Отже, метод – це система дій дослідника (способів і прийомів діяльності), об'єднаних загальною метою і структурованих відповідно до певних вимог (принципів, правил тощо).

Завдання історико-педагогічних досліджень полягає у виявленні сутнісних характеристик освітніх феноменів і педагогічних концепцій минулого, установлення закономірних зв'язків, витоків, тенденцій і динаміки розвитку тієї або іншої педагогічної проблеми, розробки наукових підходів до вивчення педагогічних явищ і процесів різних історичних епох. Основною вимогою до системи методів наукового дослідження, у тому числі історико-педагогічного, є її оптимальність, тобто необхідність і достатність методів для розв'язання поставлених завдань. Отже, система методів історико-педагогічного пошуку включає такі методи: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікацію, інтерпретацію, розуміння, теоретичне моделювання, вибіркового метод, контент-аналіз тощо.

Аналіз (з грец. analysis – розкладання, розчленовування) – у науковому дослідженні процес уявного розділення об'єкту (явища, процесу), властивості об'єкту (об'єктів) або відношення між об'єктами (явищами, процесами) на частини (ознаки, властивості тощо). У методології педагогіки аналіз є одним з провідних методів набуття нового знання. Він дає можливість вивчати окремі елементи цілого, тобто об'єкту дослідження, розкривати їхні взаємозв'язки, знаходити загальні якості всіх частин, виявляти особливості кожної структурної одиниці, усвідомлювати розвиток цілісного освітнього феномену, процесу, явища тощо.

Учені виділяють такі різновиди аналізу як теоретичного методу наукового пошуку:

– *системно-структурний аналіз* – метод вивчення педагогічних фактів і створення єдиної системи, а також аналізу й оцінювання окремих фактів з позицій усієї системи;

– *проблемно-генетичний аналіз* – метод розкриття фактів, властивостей, функцій, процесів у їхній зміні, тобто в історичному розвитку. Сутність такого аналізу полягає в тому, аби виявити витoki, протиріччя, що привели до виникнення досліджуваної проблеми; установити причинно-наслідкові зв'язки та виявити закономірності її розвитку;

– *логічний аналіз* – це уточнення логічної форми (побудови, структури) міркування, яке здійснюється засобами логіки. Даний вид аналізу застосовується в історико-педагогічному дослідженні для розробки його концепції та характеристики ступеня дослідженості проблеми.

Синтез (з грец. synthesis – з'єднання, поєднання, складання) – з'єднання різних елементів, частин об'єкту в єдине ціле (систему). Цей метод є протилежним методу аналізу. Проте в дослідницькій практиці вони тісно пов'язані, застосовуються в єдності, відображаючи зв'язок частин і цілого.

Синтез в історико-педагогічному дослідженні має декілька форм:

- на основі єдності розумових процесів аналізу та синтезу створюються нові поняття педагогічної науки;
- синтез є основою інтеграції знань різних наук (історії, психології, педагогіки, соціології, політології, культурології тощо);
- синтез застосовується для теоретичного узагальнення накопиченого історико-педагогічного фактологічного матеріалу;
- синтез розглядається як метод сходження від абстрактного до конкретного: конкретне знання про історико-педагогічні явища, процеси, феномени, отримане в результаті проведеного дослідження, є результатом синтезу, об'єднання розмаїття абстрактних визначень, набутих у ході аналізу.

Порівняння – метод, що дозволяє зіставляти досліджувані історико-педагогічні об'єкти з метою виявлення схожості та відмінностей між ними. Розумовий процес порівняння здійснюється двома послідовними операціями: співставлення (виявлення схожості) та зіставлення (виявлення відмінностей) досліджуваних об'єктів. Далі відбувається серія логічних операцій, які завершуються висновком.

Порівнюються лише однорідні педагогічні явища, процеси, феномени. У ході історико-педагогічного дослідження широко використовується метод порівняння, оскільки за його допомогою встановлюється схожість або відмінність між досліджуваними об'єктами, що дає можливість дійти синтезованого висновку.

Порівняльно-історичний метод, як різновид порівняльного, дозволяє виявити та описати сутність історичних явищ, процесів за схожістю або відмінністю їхніх властивостей і ознак, а також зіставити їхні прояви в конкретному часі та просторі, у конкретних соціально-економічних, культурно-освітніх та інших умовах. Даний метод забезпечує таке вивчення явищ, процесів, феноменів минулого, яке просліджує та порівнює їх у розвитку. Наприклад, аналіз педагогічних експериментів у межах цього методу дозволяє пояснити, як поняття “експеримент” формувалося в різні історичні епохи, які етапи пройшов експеримент у своєму розвитку та становленні; виявити, яким чином виникали ті або інші типи та моделі експериментів тощо. Це дає можливість виокремити схожість і відмінність програм експериментів у галузі освіти, їхні зміни; показати, у чому полягає обмеженість або однобічність окремих педагогічних експериментів минулого, яким чином усувалися недоліки в їхній підготовці та проведенні, які позитивні напрацювання перейшли до сучасних технологій педагогічного експерименту. Отже, поглиблюючи уявлення про ретроспективний розвиток досліджуваної проблеми,

порівняльно-історичний аналіз збагачує розуміння сучасних проблем педагогічної науки та практики.

Узагальнення – метод дослідження, що дозволяє уявно виділяти будь-які властивості, що належать деякій групі предметів; перехід від одиничного до загального, від менш загального до більш загального. Застосування цього методу в історико-педагогічному дослідженні запобігає простому переписуванню та хронологічному переліку історико-педагогічних фактів, явищ, подій тощо. Метод узагальнення спрямований на виявлення тенденцій історико-педагогічних явищ, процесів; закономірностей їхнього розвитку, визначення істотного та неістотного, необхідного та випадкового, створення наукової основи узагальнення історичних фактів, окреслення перспектив розвитку педагогічної теорії та практики.

Класифікація – метод, за допомогою якого здійснюється розподіл предметів, явищ, феноменів на класи (групи) за будь-якою ознакою. Результатом класифікації є багатоетапний розподіл досліджуваної проблеми. Так утворюється система супідрядних понять: родових, видових, підвидових, тобто утворюються класи (групи) і підкласи (підгрупи) різних рівнів.

Класифікація необхідна для вивчення історико-педагогічних явищ, феноменів, процесів тощо. Наукова класифікація надзвичайно важлива. Вона систематизує знання про історико-педагогічний процес, допомагає виявити закономірності його розвитку, вивчити зміни досліджуваних явищ, процесів.

Класифікація може бути здійснена різними способами, що визначаються критеріями класифікації. Розрізняють класифікації однокритерійні та багатокритерійні. При багатокритерійних класифікаціях класи (групи) можуть частково перетинатися. Це визначається взаємодією критеріїв класифікації: пересічні або непересічні.

Різновидами класифікації є: декомпозиція, стратифікація і типологія.

Інтерпретація (від лат. interpretation) – тлумачення, пояснення, роз'яснення сенсу, значення будь-чого. Метод інтерпретації широко використовується в історико-педагогічному дослідженні для пояснення педагогічних процесів, явищ, ідей і концепцій минулого. Він заснований на визнанні ціннісно-сенсової множинності, прагненні до інформаційного та ціннісно-сенсового обміну між різними науками (історією, педагогікою, психологією, філософією, політологією, соціологією, медициною, фізіологією та ін.). Слід підкреслити, що інтерпретація в історико-педагогічному дослідженні повинна мати гуманітарний характер. Дослідник повинен осмислювати і тлумачити інформацію різних наук з позиції її співвіднесення з проблемами особистості людини.

Інтерпретація історико-педагогічних фактів, явищ, процесів передбачає організацію уявного, внутрішнього діалогу дослідника з тим або іншим педагогом минулого. У такому внутрішньому діалозі аналізуються та оцінюються ідеї, погляди, концепції; усвідомлюються зв'язки між педагогічними фактами, явищами, процесами; формулюється значення історико-педагогічної спадщини для сучасної педагогічної науки та освітньої практики.

Сучасні вчені в інтерпретації виділяють таку послідовність дій: 1) припущення; 2) визначення достовірності інформації; 3) рефлексія і “фільтрація інформації” (від упередженості та суб'єктивної позиції дослідника); 4) організація інформації; 5) порівняння з даними інших джерел; 6) аналіз; 7) виявлення причини і наслідку; 8) синтез; 9) висновки; 10) оцінювання інформації [1, с. 149].

Розуміння, як метод історико-педагогічного дослідження, є достатньо новим у сучасній науці. Це універсальна форма освоєння дійсності, що є збагненням і реконструкцією сенсового змісту явищ історичної, соціальної та культурної реальності. На відміну від природничо-наукових способів вивчення педагогічних феноменів (індукції, дедукції, класифікації та ін.), розуміння передбачає безпосереднє вивчення дослідником освітніх феноменів у всій їхній цілісності. Розуміння завжди передбачає формування певного ставлення дослідника до того, що він вивчає. Це ставлення в різних формах та проявах відбивається в історико-педагогічному дослідженні.

На відміну від інтерпретації, що переважно спрямована на вивчення неживих педагогічних об'єктів, розуміння пов'язане з реальними людьми: педагогами минулого, учасниками педагогічного процесу (учителями, учнями, їхніми батьками тощо).

Результати розуміння залежать від ціннісних орієнтацій дослідника. Він має можливість вносити до досліджуваних історико-педагогічних феноменів власні ідеї та сенси, які виступають основою його наукових поглядів і думок. У розумінні, як і в інтерпретації, присутній суб'єктивізм дослідника. Тлумачення історико-педагогічних фактів, подій відбувається на основі його наукових знань та власного педагогічного досвіду.

Відомий сучасний філософ, історик, психолог-експериментатор А.Брудний зазначає: “Розуміння виникає як індивідуальна реалізація пізнавальних можливостей особистості. Здатність розуміти дійсність, природну і соціальну, розуміти інших людей і самого себе, тексти культури – ця здатність лежить в основі існування людської свідомості. Результат розуміння – зовсім не обов'язково істина в останній інстанції. Розуміння плюральне, воно існує в безлічі варіантів, кожен з яких відображає той або інший бік об'єктивної дійсності. У розумінні знаходить

вираження зв'язок індивідуального існування із загальнозначущими фактами" [2, с. 20].

Моделювання – метод наукового дослідження явищ, об'єктів, процесів, систем, заснований на побудові та вивченні моделей з метою здобуття нових даних, удосконалення характеристик об'єктів дослідження. Це так званий уявний (абстрактний), знаковий (словесно-описовий, графічний) або матеріальний образ оригіналу, тобто модель – це певний замісник оригіналу в пізнанні або на практиці. Модель (від лат. *modulus*) – міра, зразок, норма. Моделювання є особливою дослідницькою діяльністю, спрямованою на побудову, конструювання моделей з певною метою.

Учений радянською доби Л.Фрідман розробив класифікацію моделей відповідно до мети дослідження:

1. Модель-замісник, тобто заміна оригіналу в деякій уявній або реальній дії, виходячи з того, що модель зручніша для цієї дії в даних умовах.

2. Модель-подання, тобто створення уявлення про об'єкт за допомогою моделі.

3. Модель-інтерпретація, тобто тлумачення об'єкту у вигляді моделі.

4. Модель дослідницька, тобто дослідження об'єкту за допомогою моделі [4, с. 25–26].

Пізнавальна функція моделей полягає в тому, що вони дозволяють наочно та системно представити знання про досліджуване явище, процес, а також пояснити існуючі знання про досліджуваний об'єкт. Будь-яка наукова модель завжди є відносно завершеною. Однак, чим глибше дослідник проникає в сутність досліджуваної проблеми, тим досконалішою стає розроблена ним модель.

При вивченні історико-педагогічних явищ, процесів, фактів дослідник стикається з тим, що він не в змозі вивчити абсолютно всі елементи, складові історико-педагогічного об'єкту (наприклад, у нашому пошуку – це дослідження всіх педагогічних експериментів, проведених у радянський період). У таких роботах застосовується вибіркового метод.

Вибірковий метод – метод, сутність якого полягає в тому, що вивчається лише частина елементів, складових об'єкту дослідження (генеральної сукупності), яка називається вибірковою сукупністю, або вибіркою. При цьому в досліджуваній вибірковій сукупності мають бути виявлені властивості об'єкту дослідження в цілому, тобто генеральної сукупності. Отже, вибіркова сукупність – це певне число елементів генеральної сукупності, відібране за певним правилом. Елементи вибіркової сукупності, що підлягають вивченню, називають одиницями аналізу. Вибірковий метод дозволяє: економити час, сили та засоби дослідника; формулювати висновки індуктивного типу; реалізувати

принцип рандомізації (випадкового відбору); підвищити достовірність результатів історико-педагогічного дослідження.

Головною проблемою вибіркового методу є досягнення найбільшого ступеня репрезентативності. Репрезентативність – це властивість вибіркової сукупності представляти параметри генеральної сукупності, значущі відповідно до завдань дослідження. Вимога репрезентативності вибірки означає, що за виділеними параметрами (критеріями, ознаками) склад вибіркової сукупності повинен наближатися до відповідних пропорцій у генеральній сукупності. Якщо розглядати вибірку як засіб вивчення генеральної сукупності, то основною вимогою до неї є можливість узагальнення результатів вибіркового дослідження на генеральну сукупність.

Існують різні способи формування вибірки:

1. Суцільне дослідження. Даний спосіб передбачає повне охоплення всіх елементів об'єкту без виключення. У цьому випадку вибірка ідентична генеральній сукупності. Вивчення педагогічних експериментів, відбитих у дисертаційних дослідженнях 45–50-х рр. ХХ ст., здійснювалося методом суцільного дослідження, оскільки таких робіт було небагато.

2. Дослідження основного масиву, що передбачає вивчення більшості об'єктів. За допомогою даного способу нами були досліджені експерименти, представлені в дисертаційних роботах 60-х рр. ХХ ст.

3. Вибірковий метод, у якому вибірка сукупність (вибірка) будується за певними правилами. Основна відмінність вибіркового методу від інших способів формування досліджуваної сукупності (окрім суцільного дослідження) полягає в тому, що цей метод забезпечує можливість поширення висновків, отриманих на підставі аналізу вибірки, на генеральну сукупність. Даний метод застосовувався при вивченні експериментів, описаних у дисертаціях 70-х–початку 90-х рр. ХХ ст. Адже їхнє число значно збільшилося. Репрезентативність вибірки, тобто віддзеркалення вибірковою сукупністю основних властивостей, що характерні для генеральної сукупності, забезпечувалося випадковим відбором досліджуваних об'єктів. Отже, всі об'єкти генеральної сукупності мали рівні шанси потрапити у вибірку.

Сучасні дослідники по-різному класифікують способи формування вибіркової сукупності. Найбільш поширеною є така класифікація типів вибірки: випадковий відбір, систематичний відбір, серійний (гніздовий) відбір, стратифікований відбір, комбінований відбір та ін.

Контент-аналіз (з англ. content – зміст, analysis – аналіз) – формалізований метод кількісного аналізу та оцінювання інформації, вміщеної в текстах (книгах, монографіях, газетних або журнальних статтях, історичних документах, дисертаційних дослідженнях тощо) та

інших текстових масивах з метою подальшої змістової інтерпретації виявлених числових закономірностей. Головною рисою контент-аналізу, на відміну від інших методів наукового дослідження, є перш за все можливість переведення досліджуваної інформації в кількісні показники.

Проведення контент-аналізу вимагає від ученого ретельної попередньої розробки дослідницького інструментарію, у якому слід виокремити: класифікатор (рубрикатор, картку, загальну таблицю) контент-аналізу, матрицю кодування, інструкцію для дослідника-аналітика, протокол підсумків контент-аналізу, каталог (список) проаналізованих джерел (дисертацій).

Перевага контент-аналізу порівняно з традиційними методами, заснованими на розумових операціях аналізу та синтезу, полягає в тому, що він є менш суб'єктивним. Контент-аналіз, як формалізований метод наукового дослідження, більш складний у виконанні, проте дає більш об'єктивну інформацію.

Висновки. Отже, представлена система методів наукового дослідження складає базис історико-педагогічного пошуку, основу його концептуального апарату. Вона дозволяє всебічно вивчати та аналізувати досліджувану історико-педагогічну проблему, виходячи з вивчення сутності і взаємодії буття і свідомості, розглядати явища в розвитку та взаємозв'язку. Описаний комплекс методів орієнтує дослідника на науково обґрунтований підхід до пояснення історико-педагогічних явищ і процесів у світлі ретроспективного аналізу, оцінки сучасного стану педагогічної науки та визначення перспектив її розвитку.

Узагальнюючи уявлення про специфіку методів дослідження, підкреслимо, що володіння ними та вміле застосування в історико-педагогічному дослідженні дозволить забезпечити глибину вивчення сутності предмету дослідження, що значно розширить межі вітчизняної історико-педагогічної науки і сприятиме розвитку сучасної педагогічної теорії та освітньої практики.

Література

1. Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований : [учеб. пособ.] / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А.Соловцова ; под ред. Н.М. Борытко. – М. : Академия, 2009. – 319 с.
2. Брудный А.А. Психологическая герменевтика / А.А. Брудный. – М. : Лабиринт, 2005. – 336 с.
3. Равкин З.И. Логическое и историческое в проблемных исследованиях по истории советской школы и педагогики / З.И. Равкин // Советская педагогика. – 1970. – № 9. – С. 94–102.
4. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении / Лев Моисеевич Фридман. – М. : Знание, 1984. – 80 с.

Сопівник Р.

кандидат історичних наук, доцент кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України

УДК 37.035.91:37(02)

ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА І НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ЛІТЕРАТУРА З ПРОБЛЕМИ ЛІДЕРСТВА

У статті в історичній ретроспективі розкрито еволюцію поглядів щодо проблеми лідерства. Здійснено аналіз праць мислителів різних епох, у яких розглядається проблема якісних характеристик людей, які ведуть за собою як окремі групи, так і цілі народи. За двома ознаками (вид джерела та галузь знань) структуровано найбільш важливі сучасні дослідження лідерства.

Ключові слова: вождь, правитель, суспільна ієрархія, лідер, лідерство, лідерські якості

Сопивнык Р.

кандидат исторических наук, доцент кафедры педагогики Национального университета биоресурсов и природопользования Украины

ИСТОЧНИКИ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА ПО ПРОБЛЕМЕ ЛИДЕРСТВА

В статье в исторической ретроспективе раскрыто эволюцию взглядов по проблеме лидерства. Осуществлен анализ трудов мыслителей разных эпох, в которых рассматривается проблема качественных характеристик людей, которые ведут за собой как отдельные группы, так и целые народы. По двум признакам (вид источника и отрасль знаний) структурировано наиболее важные современные исследования лидерства.

Ключевые слова: вождь, правитель, общественная иерархия, лидер, лидерство, лидерские качества

Sopivnyk R.

Ph.D. in History, Associate Professor of the department of National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

SOURCE BASE AND TEACHING LITERATURE OF LEADERSHIP

The article in historical perspective reveals the evolution of views on issues of leadership. The analysis of works of philosophers of different eras in which the problem of quality characteristics of people who drive by themselves as separate groups and entire nations. With two parameters (type of source and discipline) structured most important modern study of leadership.

Keywords: leader, ruler, social hierarchy, leader, leadership

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Проблема

лідерства набуває все більшої актуальності з моменту об'єднання людей у спільноти. Проте, перші спроби осмислення цих питань у філософському сенсі стосовно структурування суспільства, ієрархізації відносин у ньому, можна віднайти ще у мислителів стародавніх східних цивілізацій. Хоча такі спроби з позиції сьогодення виглядають дещо спрощено, містично і навіть наївно, все ж слід пам'ятати, що ті знання, якими людство оволоділо, стали досяжними завдяки старанням мислителів попередників.

На сьогодні увага у дослідженнях питань лідерства не тільки не зменшилася, а й об'єднує навколо себе все більше науковців із різних сфер і галузей знань. До сьогодні надзвичайно широке коло питань над якими дискутують дослідники, наприклад: «Хто такий лідер?», «Які особистісні характеристики сприяють становленню лідера?», «У становленні лідера переважає вроджене чи набуте?», «На що у першу чергу повинен орієнтуватися сучасний лідер на взаємодію з людьми чи на задачу?», «Яким повинен бути глобальний лідер?».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У статті здійснено аналіз основних, найбільш важливих, на нашу думку, джерел, досліджень та публікацій із проблеми лідерства, починаючи із доби Східних цивілізацій і до сьогодення

Формулювання цілей статті (постановка завдання): 1) відобразити в історичній ретроспективі еволюцію поглядів на сутність людини, здатної «вести за собою» інших; 2) структурувати сучасні дослідження у сфері лідерства за визначеними ознаками

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У свій час Сідхартха Гаутама Шикьямуні (623-524 до н. е.) вважав, що вище стоїть над іншими тільки мудрий, він володіє могутністю розуміння, плекає в собі добродетель, він звільнився від міцних кайданів пристрасті і злоби. Будда вважав поганою ту людину, яка робить щось шляхом насилля. Тільки той, хто розрізняє правду і неправду, хто повчає інших і керує підданими виходячи з добродетелі, той може вважатись праведним.

Древньокитайський філософ Конфуцій (551-479 до н. е.) зауважував [1, С. 14-15], що для людини самої знатної, яка є на вершині суспільної ієрархії слід постійно виправляти і покращувати саму себе. Треба володіти собою настільки, щоб поважати інших, як самого себе і поводитися з оточуючими так, як ми бажемо щоб поводитись з нами. На думку Конфуція мудрий правитель, як батько, повинен завжди сприяти прояву кращих якостей оточуючих його людей, темний (людина маси, натовпу, обиватель) поступає навпаки. Вище створіння, на думку основоположника

конфуціанства, – це людина, яка зрозуміла, що благо, смисл життя всередині кожного із нас. Така людина буде доброю, мудрою і мужньою.

Правитель області Шан – Гунь Сунь Яна (390-338 до н. е.) вважає, що коли люди підіймаються шаблями ієрархічної драбини не самовідданою працею землероба чи воїна, а при допомозі спритних розмірковувань (демагогії) і порожніх вчень, тоді вони перетворюються на дармоїдів та лінивих нікчем. Той правитель досягає успіху, який управляє при допомозі закону, а нагороджує відповідно до особистих заслуг [2, С.17].

Грецький філософ Демокріт (460-370 до н. е.) вважав, що у суспільстві перевагу над іншими отримують люди наділені розумом і знаннями, зазначав – «пристойність вимагає підкорення закону, владі і розумовим перевагам. Важко підкорятись гіршому і за самою природою управляти – властиво кращому» [3, С.21]. А мистецтво управління Демокріт називає найвищим із усіх мистецтв. Справжній лідер не може нехтувати відношенням до нього людей, завжди враховує їх думку.

У своїй ідеальній «Державі» [4, С.79-420] Платон (427-347 до н. е.) обґрунтував три типи лідера: філософ – державний діяч, який управляє республікою на основі розуму і справедливості; військовоначальник – захищає державу і підпорядковує усіх інших людей своїй волі; ділова людина (ремісник) – забезпечує задоволення матеріальних потреб. На думку Платона при підборі правителів перевагу треба віддавати найнадійнішим, мужнім і шляхетним, здібним до навчання, кмітливим і наполегливим у праці.

Аристотель вважав, що люди відрізняються один від одного специфічним психологічним складом: одні народжуються щоб управляти, вести за собою, інші – щоб підкорятися. Перші називаються аристократією, другі – масою.

Серед римських мислителів античного періоду проблему лідерства розглядає Марк Тулій Цицерон (106-43 до н. е.). У своєму трактаті «Про державу» [5] він підкреслив, що кожна держава така, як характер і воля того, хто нею править. Тому, якщо вільний народ обере людей, щоб ввірити їм себе (а вибере він, якщо турбується про своє благо, тільки найкращих), то благо держави безсумнівно буде у віданні мудрості найкращих.

Цінними для лідерології у психолого-педагогічному сенсі будуть розмірковування Великого київського князя Володимира Мономаха (1053-1125). У своєму «Повчанні» [6, С.456-459], адресованому спадкоємцям, які готувались до управління Києво-Руською державою, князь звертає увагу на важливу чесноту правителя – працелюбність та наголошує на необхідності жити за законами християнської віри, з Богом у серці, «милость чинячи слабким» і потребуючим допомоги.

Основоположник науки про політику Ніколо Макіавеллі (1469 – 1527), який сам був політиком і лідером за покликанням, вважається автором принципу «мета виправдовує засоби». Макіавеллі розглядає спільноту, державу тільки з точки зору їх процвітання, для забезпечення якого правитель може вдаватись, якщо це необхідно, до хитрості, обману, підступних інтриг, жорстокості, зради. У своєму найвідомішому трактаті «Государь» [7] Макіавеллі зауважує, що із усіх звірів нехай правитель (лідер) уподібниться двом: леву і лисиці.

Ідеалістичний підхід до трактування ролі ведучих людей у суспільстві застосовують філософи – творці соціальних утопій. Так, Томас Мор (1478-1535) [8] відмічає, що посадові особи ідеальної держави повинні щорічно обиратись громадами на всіх рівнях (філархи і протофілархи), останні обирають князя – найдостойнішого і наймудрішого, якого підтримує народ У своєму «Місті Сонця» італієць Томазо Кампанелла (1568-1639) [9] називає верховного правителя Сонцем або метафізиком (філософом), який управляє як світськими, так і релігійними справами. Йому підпорядковані три його помічники: Могутність, Мудрість і Любов, де перша – відає військовими справами, друга – мистецтвом, освітою і науками, третя – дітонародженням та шлюбами (оптимальний підбір пар для продовження роду та вдосконалення природи людини). Метафізик викликає взаємну згоду громади і усіх посадових осіб, які допомагають верховному правителю реалізувати його розумний задум.

Французький юрист Жан Боден (1530-1596) у своєму трактаті «Шість книг про державу» [10] пояснює появу організованої спільноти та влади сильнішого фактом існування людської сім'ї, яка так як і держава ієрархізована та має свого главу – батька. Організовані спільноти Боден називає державою, яка створюється або примусом сильніших або бажанням слабших добровільно ввірити себе тим, хто має більші можливості (це необхідно для надійного захисту і самозбереження). Кожна організована спільнота повинна мати місцевість придатну для життя, родючі землі, достатню кількість тварин для харчування і одягу підданих.

У праці Томаса Гобса (1588-1679) «Левіафан» [11] прослідковується ідея про необхідність існування в суспільстві управлінських лідерів, як носіїв верховної влади. Вони є органами могутнього Левіафана (держави), які силою примусу приборкують первинні поривання людей готових оголосити «війну всіх проти всіх». Люди в такому стані можуть нападати один на одного, або в цілях власної наживи, або задля самозахисту. Лідер зобов'язаний врегульовувати відносини між підлеглими і підданими при допомозі Закону.

Значний інтерес до проблеми лідерства з'явився у ХІХ ст. Так, Спенсер Г. стверджував, що існують цілі народи, які є за своїм характером є рабськими і які захоплюються кожним, хто вирішить взяти владу над ними.

Ломброзо Ч. зауважував, що консервативне людство для того, щоб розвиватись потребує для натхнення особливих людей – героїв, енергійних, але психічно ненормальних.

Французький соціолог Лебон Г. у праці «Психологія народів і мас» [12] доводить, що масі потрібна провідна верства або лідер, який за своїми характеристиками прямо протилежний масі за ознакою творчості. Автор зазначає, що «у всіх соціальних сферах, від самих вищих, до самих нижчих, якщо тільки людина не знаходиться в ізоляції, вона легко попадає під вплив якого-небудь вожака (лідера)» [12, С. 285]. Лідер (вожак за Лебоном) – людина, яка може вести за собою.

Французький соціолог і кримінолог Тард Г. [13] вважає, що лідерство за своїм походженням завдячує сімейній структурі суспільства. Вихідне джерело всякого авторитету – це батько, тому початок взаємин «панування-підлеглості» треба шукати в сім'ї, бо саме в ній виникає батьківський вплив і влада батька. Тард стверджує батько – праобраз всіх вождів і джерело тих почуттів, які люди плекають до лідера. Як тільки люди об'єднуються, вони несвідомо шукають того, хто міг би їм замінити батька, в образі і владі котрого вони відчують потребу. Таким чином виникає розподіл на тих, хто править і тих – хто підкоряється.

Карлейль Т. «Герої і героїчне в історії» (1841 р.) [14] проголосив культ героїв – великих людей, біографії яких становлять історію людства, і які володіють унікальними якостями: мудрістю, відвагою, самобутністю мови і вчинків, щирістю і покірністю (відносно стоячих вище них). Це дозволяє їм бути посередниками між світом людей і божествами. Типологія лідерів-героїв Т. Карлейля (божество, пророк, вождь, поет, пастир, письменник).

Німецький філософ, представник ірраціоналізму і волюнтаризму Фрідріх Ніцше (1900-1944) у праці «Так казав Заратустра» виводить образ Надлюдини, яка нехтує собою і перебуває в постійному русі вдосконалюючись, шукаючи істину, веде війну і прагне перемоги. Надлюдина з погляду Ніцше і є своєрідним лідером, який силою своєї волі, войовничістю і перемогами дає благо багатьом. «Кожна людина може стати надлюдиною, і ті хто це роблять, йдуть по ливні напнутій, між вежами, над базаром, де знаходиться натовп. Сильні рухаються від звіра до Надлюдини. На канаті кожного достойника підстерігає небезпека. На канат вибігають кульгаві вискочки, мерзенні блазні, які можуть зіштовхнути героя. Навіть якщо він зірветься з канату скинутий блазнем, герой не

програє, а перемагає, бо він вдосконалювався у своїй справі до смерті» [15, С. 13-14].

У праці німецького соціолога, історика і економіста Макса Вебера (1864-1920) «Політика як покликання і професія» [16] автор розглядає проблему панування людей над людьми, що спирається на легітимне насилля, як засіб. За Вебером є три види легітимності, а від так і три типи лідера. Перший традиційний, його панування базується на авторитеті звичаїв і моралі, які домінують у суспільстві. Традиційне панування притаманне патріархам, патримоніальним князям. Другий тип – харизматичний, коли лідер володіє якостями, які послідовники вважають непересічним даром, надприродними можливостями. Вони свято вірять своєму вождеві, повязуючи з ним сподівання на краще майбутнє, вважають, що він єдиний спроможний забезпечити надійний захист і процвітання. Харизматичними лідерами можуть бути пророки, обрані князі-військовонаачальники, плебісцитарні правителі, видатні демагоги, політичні вожді. Третій тип – це лідер, панування якого базується на легальних основах і діловій компетентності, обґрунтованій раціонально створеними правилами.

Цікавими в плані дослідження лідерства є праці авторів елітариських концепцій Вільфредо Паретто та Гаetano Моска. На думку В. Паретто «Компендіум із загальної соціології» [17], правитель може рекрутуватись з числа відібраних людей вищого класу (еліти), кожен представник якого має найбільш високі індекси у сфері своєї діяльності. Гаetano Моска (1858-1941) у книзі «Правлячий клас» [18] зауважує, що сама ситуація може впливати на домінуючу якість правлячого класу і лідера. Так, у період війни потрібна військова доблесть, у мирний період – клас, який вправно веде землеробство.

Дослідженню проблем лідера і лідерства приділяли значну увагу радянські дослідники починаючи із другої половини ХХ століття. Зокрема, І.П.Волков, Е.М.Дубовская, Н.С.Жеребова, Е.М.Зайцева, Я.Л.Коломінський, Р.Л.Кричевський, А.Н.Лутошкін) та ін. Найбільш ґрунтовними, на наш погляд, є праці Паригіна Б.Д. «Основи соціально-психологічної теорії» (1971), «Регуляція соціально-психологічного клімату трудового колективу» (1986) «Соціальна психологія» (1999), у яких автор обґрунтовує сутність, особливості, функції, типологію, структуру лідерства як внутрішньо-групового, динамічного процесу.

На сьогодні (початок ХХІ століття) питанням лідерства присвячено багато праць як українських, так і зарубіжних дослідників. Вважаємо за доцільне розглянути основні, за такими ознаками:

1) Вид джерела (монографії, дисертаційні дослідження, підручники та посібники)

2) Галузь знань (педагогіка, психологія, менеджмент, політологія)

Монографії із педагогіки

1. Уманський А.Л. «Педагогічний супровід дитячого лідерства» (2004). У монографії представлені теоретико-методичні основи педагогічного супроводу дитячого лідерства в умовах модернізації системи освіти. Подано обґрунтування рефлексивно-діяльнісного підходу до процесу супроводу дитячого лідерства та його технологія. Розкривається сутність понять лідер і лідерство, обґрунтовується класифікація можливих ситуацій, що виникають у процесі життєдіяльності об'єднань підлітків.

Монографії із психології

1) У праці В.Шеклтона «Психологія лідерства у бізнесі» (2003) подано визначення сутності лідера та лідерства, розглядаються стилі лідерства, висвітлено сучасні підходи та теорії лідерства, відображено думки автора щодо стратегічної ролі лідера, поняття харизми, відмінностей між лідерами-жінками і лідерами-чоловіками.

2) Дослідники Річард Бояціс та Енні Маккі у праці «Резонансне лідерство: Самовдосконалення і побудова плідних взаємовідносин із людьми на основі активної свідомості, оптимізму і емпатії» (2007) обґрунтовують, що здатність керівника викликати у підлеглих емоційний відгук – резонанс – дозволяє підвищити ефективність управління. Авторами запропонована система, яка дозволяє лідерам не тільки самостійно опанувати стратегію резонансного лідерства, але й дотримуватися її протягом тривалого часу, регулярно відновлюючи свій лідерський потенціал

Монографії із менеджменту

1. Тейлор Ф.У. «Принципи наукового менеджменту» Доводиться ідея, що підвищення продуктивності праці полягає в систематичній її організації, а не в пошуках якої-небудь незвичайної або екстравагантної особистості.

2. Російська дослідниця Яхонтова Є.С. у праці «Ефективність управлінського лідерства» (2002) обґрунтовує модель ефективності управлінського лідерства. Автор висвітлює актуальні проблеми управління організацією і пропонує практичну технологію підвищення ефективності впливу менеджера на результативність діяльності організації

3. Манфред Кетс де Вріс як один із провідних європейських експертів в галузі менеджменту у праці «Містика лідерства» (2007) різнобічно розглядає феномен лідерства і вказує шляхи, які можуть покращити здатність керівника розуміти самого себе, мотивувати і підтримувати своїх підлеглих. Аналізуються такі проблеми, як природна людська тенденція чинити спротив змінам; взаємодія раціонального та ірраціонального у поведінці керівника; життєвий цикл керівника і наступність керівництва; втрата ентузіазму і апатія

підлеглих; деструктивні стилі керівництва. Автор детально досліджує характеристики ефективного лідерства і виділяє навички, які відрізняють ефективного лідера. Показує як компанії можуть оцінити лідерські задатки потенційних кандидатів і розвинути навички лідерства у тих, хто уже займає керівні посади.

Дисертаційні дослідження:

1. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук на тему: «Динаміка неформального лідерства в навчальній групі ПТУ» Василькової Ольги Іванівни, 2004 р.
2. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук на тему «Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі» Ягоднікової Вікторії Вікторівни, 2006 р.
3. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук на тему «Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу» Мараховської Наталії Владиславівни, 2009 р.

Посібники із психології

1) У посібнику Бендас Т.В. «Психологія лідерства» (2009) ретроспективно висвітлено дослідження проблеми лідерства від різноманітних форм вождів у світі тварин до сучасних тенденцій розвитку лідерства вітчизняній та світовій психологічній науці. Значна увага приділяється розгляду гендерним та крос культурним дослідженням лідерства.

2) Посібник «Психологія лідера» (2004) Антоніо Менегетті дає відповіді на питання: Хто такий лідер? Які якості лідера? Яким чином психологія може допомогти лідеру? Автор розкриває причини того, чому одні люди перемагають, а інші програють. Розглядаються питання відмінності менеджера, бізнесмена і власне лідера. Автор дошукує шляхи, які шляхи ведуть до успіху в бізнесі? У посібнику зосереджено увагу на індивідуально-психологічних особливостях ставлення людини до грошей, багатства, самореалізації.

3) У посібнику «Психологія групи» (Рогов Е.І., 2007) розглядається проблема лідерства і влади. Зокрема, узагальнено дослідження щодо типології та стилів лідерства, основних якостей та функцій лідера, окремі аспекти гендерних особливостей лідерства.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проблема лідерства на інтуїтивному рівні завжди цікавила людство навіть у найдавніші часи. Практично з появою писемності та формуванням перших державних утворень мислителі стародавнього сходу, античні автори зауважували, що саме морально-етичні, вольові,

інтелектуальні якості, прагнення до перманентного самовдосконалення у добродійності дозволяють окремим особам (кращим) домінувати над волею інших людей (більшості). Особливого розквіту знання про сутність феномену такого превалювання особистостей та причин зумовлюючих його набувають у добу Відродження та Нового часу коли на ряду із гуманістичними підходами, утопіськими ідеями застосовуються і прагматичні концепції макіавелізму. Саме тоді закладаються основи таких наук, як політології, соціології, психології та власне педагогіки у руслі яких розглядаються питання лідерства, але ще у зародковому стані. Особливого розвитку проблема лідерства набула у ХХ-поч. ХХІ ст. Знання про феномен лідерства структуруються за галузями та окремими дисциплінами. З'являється велика кількість теорій (спадкова, або теорія рис, ситуативна, лідерство як функція групи, біхевіористська, психоаналізу, інтерпретаційна тощо). Більшість досліджень з даної проблеми здійснено у рамках психології. На початок ХХІ століття проблемі лідерства присвячено багато праць як українських, так і зарубіжних дослідників. Їх можна структурувати за такими 2 ознаками: а) вид джерела (монографії, дисертаційні дослідження, підручники та посібники) б) галузь знань (педагогіка, психологія, менеджмент, політологія).

Література

1. Конфуцій. Жизнь и его учения // История политических и правовых учений : Хрестоматия / Сост. проф., д-р. ист. наук Г.Г. Демиденко. – Харьков : Факт, 1999. – С. 13-16.
2. Книга правителя області Шан // История политических и правовых учений : Хрестоматия / Сост. проф., д-р. ист. наук Г.Г. Демиденко. – Харьков : Факт, 1999. –С. 16-19.
3. Демокрит. Фрагменты и свидетельства о его учении // История политических и правовых учений : Хрестоматия / Сост. проф., д-р. ист. наук Г.Г. Демиденко. – Харьков : Факт, 1999. –С. 21-23.
4. Платон. Государство / Платон // Собрание сочинений в 4 т. Т.3. – М. : Мысль, 1994. – С. 79-420 (654 с.)
5. Цицерон М.Т. Диалоги. О государстве. О законах. / Марк Тулий Цицерон/– М. : Наука, 1966. – 224 с.
6. Мономах В. Поучення / Володимир Мономах // Літопис руський / Пер. з давньорус. Л. Є Махновця; відп. ред.О.В. Мишанич. – К. : Дніпро, 1989. –С.456-459
7. Макиавелли Н. «Государь» / Н.Макиавелли / Перев. Д.Муравьева, Марк Юсим. – М. : АСТ, 2010. – 512 с.
8. Мор Т. Утопия / Томас Мор / Перев. с лат. Ю.М.Каган – М. : Наука, 1978. – 417 с.
9. Кампанелла Т. Город солнца / Томмазо Кампанелла. – М : Издательство Академии наук СССР, 1974. – 401с.
10. Боден Ж. Шесть книг о государстве / Жан Боден // История политических и правовых учений : Хрестоматия /Сост. проф., д-р. ист. наук Г.Г. Демиденко. – Харьков : Факт, 1999. –С. 127-130.
11. Гоббс Т. Левиафан / Томас Гобс – М. : Мысль, 2001. – 118 с.

12. Лебон Г. Психология народов и масс / Гюстав Лебон; пер. с франц. – Челябинск : Социум, 2010. – 378 с.
13. Тард Г. Мнение и толпа / Г.Тард. – М. : КСП+, 1999. – 416 с.
14. Карлейль Т. Герои и героическое в истории / Карлейль Т. – М. : Эксмо, 2008. – 865 с.
15. Ніцше Ф. Так казав Заратустра. Жадання Влади. / Фрідріх Ніцше. – К. : Основи, Дніпро 1993. – 415 с.
16. Вебер М. Политика как призвание и профессия / Макс Вебер. / Избр. произведений / Пер. с нем. / Сост., общ. Ред. Ю.Н.Давыдова. – М. : , 1990. – С. 644 – 766
17. Паретто В. Компендиум по общей социологии / Вильфредо Парето. // История политических и правовых учений: Хрестоматия / Сост. проф., д-р. ист. наук Г.Г. Демиденко. – Харьков : Факт, 1999. – С. 987-1001.
18. Моска Г. Правящий класс (1939) / Гаэтано Моска // История политических и правовых учений: Хрестоматия / Сост. проф., д-р. ист. наук Г.Г. Демиденко. – Харьков : Факт, 1999. – С. 1001-1011.

Сипченко О.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.37

ПРОБЛЕМА РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті подається ґрунтовний аналіз проблеми реалізації особистісно орієнтованого підходу у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Розкрито стан даної проблеми на сучасному етапі розвитку освіти в Україні. Проаналізовано сутність поняття “особистісно орієнтований підхід”. Представлено модель особистісно орієнтованої освіти та охарактеризовано значення реалізації особистісно орієнтованого підходу у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: *особистісно орієнтований підхід, особистісно орієнтована освіта, професійна підготовка майбутніх учителів, мета та завдання професійної підготовки майбутнього вчителя.*

Сипченко О.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье подается обоснованный анализ проблемы реализации личностно ориентированного подхода в процессе профессиональной

підготовки майбутніх учителів. Розкрито стан даної проблеми на сучасному етапі розвитку освіти в Україні. Проаналізовано сутність поняття “особистісно орієнтований підхід”. Представлено модель особистісно орієнтованої освіти та охарактеризовано значення реалізації особистісно орієнтованого підходу в процесі професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Ключові слова: особистісно орієнтований підхід, особистісно орієнтована освіта, професійна підготовка майбутніх учителів, мета та завдання професійної підготовки майбутнього вчителя.

Syrchenko O.

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

PROBLEM OF REALIZATION OF THE PERSONALITY ORIENTED APPROACH IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE TEACHERS

In the article the grounded analysis of problem of realization of the personality oriented approach is given in the process of professional preparation of future teachers. Being of this problem is exposed in the modern stage of development of education in Ukraine. Essence of concept “The personality oriented approach is analysed”. The model of the personality oriented education is presented and the value of realization of the personality oriented approach is described in the process of professional preparation of future specialists.

Keywords: *personality oriented approach, personality орієнтоване education, professional preparation of future teachers, purpose and task of professional preparation of future teacher.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Інноваційні процеси, що відбуваються в економіці та соціальному житті суспільства, зміна цінностей та орієнтацій, збільшення потреби в індивідуальній активності та відповідальності вимагають від системи освіти перегляду концептуальної системи поглядів на професійну освіту у вищій школі і тому не випадково зміцнюється увага дослідників до особистості фахівця.

Вища школа стає в нинішніх умовах обов'язковим етапом виховання особистості. Тому, проблема зміни освітньої парадигми з когнітивно орієнтованої на особистісно орієнтовану передбачена соціальним та науково-технічним прогресом, який вступив у суперечність з існуючими парадигмами освіти, серед яких діяльнісно орієнтована, технократична та ін. У рамках зазначеного, нова парадигма освіти, зумовлена переорієнтацією суспільного поступу на розвиток людини, та розуміння того, що тільки вона є метою будь-якого проекту соціального розвитку держави, робить необхідним науковий аналіз проблеми професійної

підготовки майбутнього вчителя в умовах реалізації особистісно орієнтованого підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна психолого-педагогічна наука багато уваги приділяє проблемам професійного становлення майбутніх учителів. У цьому контексті актуальними є ґрунтовні дослідження А. Алексюка, В.Гриньової, О. Дубасенюка, Н. Кічука, В. Моляко, О. Савченко, А. Суценка, Г. Троцько, А. Хомич та ін. Формуванню творчої особистості педагога як необхідної умови особистісно орієнтованого виховання присвячені дослідження О.Акімової, Н. Гузій, В. Кан-Калика, В. Каплінського, Г. Кіт, Н. Кічук, М.Поташника, М. Сметанського, С. Сисоєвої, Г. Тарасенко, В. Шахова та ін.

Теоретико-методологічні основи особистісно орієнтованого підходу у психології та педагогіці визначені в наукових розвідках І. Беха, А. Бойко, Є. Бондаревської, О. Вишневського, А. Волинця, Б. Гершунського, О.Коберника, Б. Ліхачова, Ю. Орна, С. Подмазіна, В. Рибалки, В.Серикова, О. Сухомлинської, Г. Шевченко, Р. Шейєрмана, І. Якиманської та ін. Індивідуально-особистісний підхід поданий у працях І. Кона, А. Маслоу, Є. Муньє, В. М'ясищева, К. Роджерса, Ю. Роттера, С. Рубінштейна, Г.Салівена, В. Семиченко, О. Спіркіна, Е. Фромма, К. Юнга та ін.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні проблеми реалізації особистісно орієнтованого підходу у процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливими особливостями формування висококваліфікованих педагогічних кадрів є оволодіння методологією психолого-педагогічної, професійної, спеціальної освіти, з урахуванням упровадження в навчально-виховний процес особистісно орієнтованих технологій. Сучасна професійно-педагогічна підготовка містить комплекс педагогічних, психологічних, суспільних, спеціальних дисциплін, що у взаємозв'язку формують професійні компетенції, розвивають творче мислення студентів, і є теоретичною та практичною основою для подальшої підготовки майбутніх учителів.

Відомий український учений О. Глузман, досліджуючи тенденції розвитку університетської педагогічної освіти, запропонував концепцію професійної підготовки викладачів різних спеціальностей, спеціалізацій і профілів шляхом індивідуально-орієнтованої освіти, індивідуально-творчого характеру навчання студентів [3].

Сучасні дослідники проблеми особистісно орієнтованого навчання О. Пехота та А. Старєва вважають, що індивідуально-орієнтована освіта суттєво відрізняється від особистісно орієнтованої так як її основою є індивідуалізація. Отже, на думку вчених: “індивідуалізація є однією з умов

процесу формування особистості, тому, розглядається як засіб особистісно орієнтованого навчання” [4, с. 22].

Таким чином, формування особистості займає провідну роль у навчально-виховному процесі, оскільки соціально-ціннісні особливості цілеспрямовано формуються у ході педагогічної діяльності. Виходячи з цього, ми можемо стверджувати, що виховання особистості сучасного студента будується в траєкторії особистісно орієнтованого виховання та освіти.

У ході дослідження з'ясовано, що в 90-ті роки ХХ ст. термін “особистісно орієнтована освіта” увійшов у педагогічну лексику вчителів-практиків як інтуїтивне відокремлення наявних раніше підходів і засобів індивідуалізації в освітньому процесі. Поняття “розвиток”, “навчання” й “виховання” теоретики і практики педагогіки все частіше розуміють як єдиний освітній процес.

Педагоги-науковці, психологи й методисти роблять сьогодні спроби визначити поняття “особистісно орієнтована освіта”. Так, за О.Леонтєвим, зрілу особистість характеризують її ціннісні орієнтації, які ніби втілюють свідоме ставлення цієї особистості до дійсності, мотивують її поведінку та мають суттєвий вплив на всі аспекти діяльності [1].

Відома дослідниця О. Савченко вважає, що орієнтація на гуманістичні цінності освіти дає змогу перейти до особистісно орієнтованої моделі виховання та максимально індивідуалізувати виховний процес, створити умови для самовдосконалення, саморозвитку особистості, сприяти у визначенні її власних можливостей, осмисленні життєвих цілей (що не є можливим за умов авторитарно-дисциплінарної виховної системи) [2].

Найбільш ґрунтовними, на нашу думку, є дослідження проблеми особистісно орієнтованої освіти та її дефініцій представлені І.Якиманською [5, с. 145-147]. Згідно ідей ученої, метою особистісно орієнтованої освіти є створення необхідних умов для розкриття та подальшого цілеспрямованого розвитку індивідуально особистісних рис вихованця, надання культурного контексту формам поведінки й узгодження їх із соціокультурними нормами.

І. Якиманська вважає за необхідне для побудови моделі особистісно орієнтованої освіти розрізняти наступні терміни:

- індивід – людина як представник роду, який має певні фенотипічні біологічно зумовлені якості;
- індивідуальність – одинична, неповторна своєрідність кожної людини, яка здійснює свою життєдіяльність як суб'єкт власного розвитку.

Особистість – людина як носій соціальних відносин, який має стійку систему суспільно значущих цінностей, що визначають його належність до тієї чи іншої соціальної групи [5, с. 16-23].

Дослідниця пропонує повну класифікацію моделей особистісно орієнтованої освіти, умовно поділивши їх на три основні: соціально-педагогічна; предметно-дидактична; психологічна.

Соціально-педагогічна модель була заснована на педагогіці соціального замовлення: виховати особистість із заздалегідь заданими якостями.

Предметно-дидактична модель особистісно орієнтованої педагогіки, пов'язана з організацією наукових знань у системі з урахуванням їх предметного змісту.

Психологічна модель особистісно орієнтованої педагогіки зводилась до визнання різниці в пізнавальних здібностях, які розуміли як складне психічне утворення, зумовлене генетичними, анатоמו-фізіологічними, соціальними причинами й факторами в їх складній взаємодії та взаємовпливовості [5].

Отже, представлена класифікація, особливо психологічна модель відображає власне особистісно орієнтований підхід. Освітній процес, на думку вітчизняних психологів Г. Балла, О. Леонтьєва, повинен бути зорієнтованим передусім на цілі розвитку особистості, її здібності [6].

Детальний аналіз сутності визначеної проблеми дає можливість стверджувати, що ідея особистісної орієнтації професійної підготовки майбутніх учителів стає дедалі актуальнішою. Так, на думку, сучасних учених О. Пехоти, В. Семиченко: “Основною метою професійного становлення майбутнього вчителя є його підготовка до особистісно орієнтованої діяльності” [7].

Відомий дослідник Г. Скок основні завдання професійної підготовки майбутнього вчителя вбачає в орієнтації на розвиток і саморозвиток особистості учня; у навчанні, в основі якого – критичне усвідомлення конкретних знань, ситуацій; у вирішенні конкретних проблем, що стоять перед особистістю, людиною, суспільством; у постановці, формулюванні учнем власної мети, вибору способів її досягнення тощо [8].

Висновки. Таким чином, ґрунтовний аналіз проблеми реалізації особистісно орієнтованого підходу у процесі професійної підготовки майбутніх учителів дозволив розкрити сутність цього поняття згідно з розвитком потреб держави, суспільства, особистості та виявити специфіку підготовки майбутнього вчителя в сучасних умовах.

У ході дослідження з'ясовано, що розробка особистісно орієнтованого підходу – дуже складна теоретична і практична проблема. Її складність зумовлена передусім тією обставиною, що особистість є чи не

найскладнішою системою у світі й, водночас, суб'єктом перетворення цього світу й самого себе. Зі зміною парадигми освіти, у контексті світових і європейських поглядів на її модернізацію, змінюється зміст поняття професійної підготовки майбутніх учителів, чітко проявляється її орієнтація на особистісний розвиток дитини як один із шляхів реалізації ідей гуманістичної педагогіки.

Література

1. Леонтьєв О. М. Діяльність, свідомість, особистість / О. М. Леонтьєв. - М. : Політвидав, 1977. – 304 с.
2. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів пед. фак-тів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
3. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета : теория и практика исследования : [Монография]. – К. : Просвіта, 1998. – 256 с.
4. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: Монографія / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – Миколаїв : Вид-во “Гліон”, 2005. – 272 с.
5. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 24-26.
6. Балл Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие // Психологический журнал. – 1997. – №5. – С. 7-19.
7. Семиченко В.А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : [Монографія] / За ред. І.А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С. 176 - 203.
8. Скок Г. Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность : Учеб. пособие для преподавателей / Отв. ред. А. Ю. Кудрявцев. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 102 с.

Топольник Я.

*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки
Слов'янського державного педагогічного університету*

УДК 378.6.091.2:37

ДОСВІД НАУКОВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРАЦІ СТУДЕНТІВ ЯК ОСНОВА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

У статті розглянуті аспекти проблеми формування досвіду наукової організації навчальної праці студентів. Сутність поняття «досвід наукової організації навчальної праці» розкривається з позицій НОП. Відмічено, що студент повинен оволодівати науковими засадами організації навчальної праці, які створюють фундамент досвіду наукової організації навчальної праці. Вказано, що в залежності від підходів до організації навчальної діяльності проявляються загальні характеристики досвіду студентів в організації навчальної праці. Зазначено, що самоаналіз

даних за всіма компонентами навчальної діяльності допомагають студентів чітко усвідомити процес накопичення досвіду наукової організації праці. Звертається увага на те, що важливо формувати у кожного студента чуттєвий досвід, який впливає на свідоме ставлення до навчальної праці, прагнення до самоосвіти і самовдосконалення.

Ключові слова: студент, досвід, наукова організація навчальної праці, навчальна праця, навчальна діяльність, мотивація, знання, інформація, навчальна задача, спосіб розумової діяльності.

Топольник Я.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

ОПЫТ НАУЧНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ТРУДА СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

В статье рассмотрены аспекты проблемы формирования опыта научной организации учебного труда студентов. Сущность понятия «опыт научной организации учебного труда» раскрывается с позиций НОТ. Отмечено, что студент должен овладевать научными принципами организации учебного труда, которые создают фундамент опыта научной организации учебного труда. Указано, что самоанализ данных по всем компонентам учебной деятельности помогает студенту четко осознать процесс накопления опыта научной организации труда. Обращается внимание на то, что важно формировать у каждого студента чувственный опыт, который влияет на сознательное отношение к учебному труду, стремление к самообразованию и самосовершенствованию.

Ключевые слова: студент, опыт, научная организация учебного труда, учебный труд, учебная деятельность, мотивация, знание, информация, учебная задача, способ умственной деятельности.

Topolnik Ya.

PhD, Assistant Professor of the department of Pedagogic of Slavyansk State Pedagogical University

ORGANIZATION OF SCIENTIFIC EXPERIENCE TEACHING STUDENTS WORK AS THE BASIS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

In the article considers aspects of the formation of the educational experience of the scientific work of students. The essence of the concept of "scientific organization of the educational experience of work" is disclosed to the positions of scientific organization of educational work. It is noted that the student should master the scientific principles of organization of educational work, which provide the foundation of scientific expertise of educational work.

Indicated that self-analysis of data on all components of the learning activity helps students clearly understand the learning process of the scientific organization of labor. Attention is drawn to the fact that it is important to build in each student's sensory experience, which affects the conscious attitude to educational work, the desire for self-education and self-improvement.

Keywords: *student, experience, scientific organization of educational work, educational work, teaching activities, motivation, knowledge, information, learning task, method of mental activity.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Завдання сучасного вишу – навчити студентів організовувати навчальну працю на наукових засадах, засвоювати основи знань, прищепити вміння вчитися, оскільки спеціаліст – це не тільки виконавець, а, перш за все, організатор, творець нового у професіональній сфері. Студент повинен не тільки добре уявляти свої навчальні можливості, вірити в їх творчу спрямованість, а й чітко уявляти, що прискорювачем їх росту є наукова організація навчальної праці. При цьому слід оволодівати баченням цього процесу, вмінням формувати організаційні звички та навички.

У процесі цілеспрямованої роботи зі студентами, спрямованої на оволодіння науковими засадами організації навчальної праці, слід пам'ятати, що – це цілісний підхід до навчальної праці, єдність змісту та організації, теоретичного знання і практичних організаційних дій. Наукові основи і практичні дії створюють фундамент досвіду наукової організації навчальної праці студентів. Досвід наукової організації навчальної праці є цілісною системою, яка поєднує в собі структурні компоненти, що відображають цілі і завдання, зміст, особливості, технологію організації навчальної праці, тісно взаємопов'язані і взаємообумовлені між собою.

Завдання наукової організації навчальної праці – звільнити студента від формальних навчальних дій, механічної навчальної праці, автоматичного слідування шаблонам тощо і озброїти науково обґрунтованими нормами, стандартами, алгоритмами, оскільки відсутність нормативної бази не дозволяє раціонально організувати управління навчальною працею. З іншого боку, озброїти студентів науковими методами організації навчальної праці, навчити їх працювати творчо.

Результативність будь-якої діяльності, зокрема і навчальної, багато в чому залежить від того, наскільки студент підготовлений до її виконання, яким досвідом організації навчальної праці він володіє.

Тут ми маємо на увазі те, чому навчили студента ще під час навчання в школі: як працювати з літературою як конспектувати, складати план тексту, готувати тези тощо.

На жаль, першокурсники будь-якого вишу не володіють елементарними речами, у процесі навчання не сприймають лекційний матеріал, у них відсутні навички конспектування, роботи з літературою, першоджерелами тощо. Усе це ускладнює процес адаптації студентів у виші, викликає певні труднощі.

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. Проблему наукової організації навчальної праці послідовно висвітлювали педагоги і психологи: О. Аніщенко, Ю. Бабанський, В. Давидов, О. Дмитрієв, Л. Занков, Є. Кабанова-Меллер, Н. Кузьміна, З. Курлянд, І. Лернер, А. Мудрик, Н. Наумова, К. Платонов, І. Раченко, М. Скаткін, С. Скидан, В. Сластьонін, М. Черпінський, Г. Щукіна та інші. Загальні ідеї наукової організації навчальної праці з урахуванням специфіки педагогічної праці знайшли своє послідовне висвітлення в наукових розвідках вітчизняних і зарубіжних учених (С. Архангельський, В. Боголепов, К. Золотар, М. Колесников, А. Піскунов, М. Соцердотов, В. Турченко та інші); питання організації навчального процесу у виші (С. Архангельський, В. Беспалько, А. Бойко, В. Бондар, С. Вітвицька, В. Галузинський, В. Лозова, Г. Троцько, Н. Шиян та інші). Окремі аспекти формування досвіду наукової організації навчальної праці студентів висвітлені в працях О. Анісімова, А. Белкіна, Л. Зоріної, І. Раченка, В. Слободчикова, І. Якиманської. Отже, на сучасному етапі розвитку освіти відсутня достатня кількість наукових праць з досліджень формування досвіду наукової організації навчальної праці студентів, тому дана проблема є актуальною та потребує уваги з боку науковців.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в обґрунтуванні значення досвіду наукової організації навчальної праці студентів як основи результативності навчального процесу у виші.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. В освітньому процесі студент виступає носієм суб'єктивного досвіду, якого він набув самостійно. Спрямованість змісту і характер цього досвіду багатогранні, оскільки багатогранною є навчальна діяльність студента. Надаючи великого значення життєвому досвіду тих, хто навчається, І. Якиманська вважає, що «зміст цього досвіду має бути розкритим, максимально використаним, збагачений науковим змістом і при необхідності перетвореним під час навчального процесу» [8, с. 24 – 25].

У літературних джерелах досвід людини розглядають не тільки як засіб і умову одержання якісної освіти і навчання, а ще й як механізм

розвитку і саморозвитку людської індивідуальності, своєрідності особистості. Існує багато видів досвіду, серед яких виділяють: індивідуальний, життєвий, пізнавальний, особистий, вітагенний. Уперше термін «вітагенний досвід» використав у своїх роботах А. Белкін для характеристики інформації, яка становить основу життєвого досвіду. Учений конкретизував поняття: «життєвий досвід», «досвід життя», «вітагенний досвід». Життєвий досвід – інформація, яка стала здобутком особистості, відклалась у резервах довготривалої пам'яті і знаходиться у стані постійної готовності до актуалізації в адекватних ситуаціях [2]. Інакше кажучи, це сплав думок, почуттів, учинків, пережитих людиною, і які є для нього самодостатньою цінністю. Основу цього досвіду становить інформація, пов'язана з пам'яттю, розумом, почуттями.

Досвід життя, на його думку, складає інформація, яка не пережита людиною, а одержана дякуючи обізнаності про різні сторони дійсності. Ця інформація для людини не є достатньою цінністю, саме на рівні досвіду життя реалізується освітній процес і навчальна праця студентів.

Вітагенний досвід – це особистісно-значуща, найбільш актуалізована частина життєвого досвіду людини, що характеризує її егоцентричний світогляд і виступає результатом саморозвитку особистості. У ньому проявляється активність особистості, її енергія. Вітагенний досвід визначає спосіб дій, постійний розвиток і рух особистості.

Життєвий досвід дозволяє людині усвідомити звідки беруть початок джерела саморозвитку і самовираження особистості. Освітній процес має бути спрямований не тільки на використання досвіду студентів, а ще й на його усвідомлення і постійне збагачення. Важливою складовою цього досвіду виступає організація навчальної діяльності і наукова організація навчальної праці студентів.

У педагогічній літературі обґрунтовано два підходи до організації навчальної діяльності студентів: а) функціонормний, який передбачає постійність норм навчальної діяльності, а вихідними засадами є відношення «норма-реалізація»; б) генетичний, який передбачає рух уперед від раніше засвоєної норми до нової. Перший підхід сприяє формуванню досвіду виконавського типу діяльності, який визначається принципом нормореалізації, другий – обґрунтовує принципи наукової організації навчальної праці, орієнтуючи їх на організаційно-управлінську пізнавальну діяльність, яка передбачає постійну рефлексію існуючих дидактичних норм.

У залежності від підходів до організації навчальної діяльності проявляються загальні характеристики досвіду студентів в організації навчальної праці. На основі першого підходу формується досвід організації навчальної праці, суть якого полягає в тім, що майбутній педагог за

допомогою предметних знань виконує відповідно до поставленої мети і завдань, технологічні операції, які перетворюють предмет праці.

Другий підхід передбачає оволодіння у процесі накопиченого досвіду організації навчальної праці міжпредметними зв'язками, раціональними прийомами розумової діяльності, здатністю до креативних дій і рефлексії, що дозволяє майбутньому спеціалісту при зміні умов навчальної праці (а в подальшому і професійної) здійснювати корекцію цілей і завдань особистої діяльності, залучатися до міжпредметної взаємодії.

Отже, при першому підході увага зосереджується на виконавському характері норм навчальної діяльності, що передбачає закріплення у досвіді організації навчальної праці виконавчих функцій, а при другому, – спираючись на основи оволодіння загальноприйнятими нормами навчальної праці, – студент набуває здатності до рефлексії і творчо змінює норми, надаючи їм новий особистісний аспект, особисте авторство.

О. Анісімов [1] у просторі будь-якої діяльності виокремлює її тип, визначає функціональні особливості, які використовуються для визначення «сходинок» рівнів вимог до особистості. Процес набуття досвіду наукової організації навчальної праці у студентів можна розглядати як підйом по «сходинах», що означає ступінь готовності студентів до виконання навчальної діяльності, розвитку його креативних, рефлексивних та організаторських якостей, здатності до самореалізації.

Розглядаючи досвід наукової організації навчальної праці студентів як динамічне явище, що постійно розвивається, спробуємо розглянути його с позиції системно-діяльнісного підходу, що дозволяє в його структурі виділити такі компоненти: образ моделювання організації навчальної праці, мета, позитивна навчальна мотивація, тип пізнавальних завдань, що розв'язується, засобу, способу розумової діяльності, продукт, його оцінка. Усі ці компоненти відображають взаємозв'язок різних навчальних позицій у єдиній навчальній діяльності студентів. Взаємодіючи одне з одним, вони забезпечують накопичення студентських умінь реалізації пізнавального, дослідницького, технологічного, проектного, управлінського аспектів організації навчальної праці.

У цьому контексті слід звернути увагу на те, що навчальна праця суттєво впливає на увесь навчальний процес, його ефективність і продуктивність. Саме тут ми даємо відповідь на питання: задля чого ми навчаємось.

Наукова організація навчальної праці має сконцентрувати в собі:

- підвищення особистісної спрямованості навчального матеріалу;
- посилення позитивної мотивації навчання, збільшення інформативної ємкості змісту освіти;
- використання активних форм і методів навчальної праці;

- розвиток прийомів раціональної розумової діяльності й ефективних способів навчальної праці;
- застосування дидактичних засобів організації навчальної праці;
- широке використання у навчальному процесі сучасних комп'ютерних технологій.

Навчальна праця як важливий фактор саморозвитку особистості передбачає проектування і реалізацію її цілей. Від того, наскільки чіткими, конкретними і напруженими будуть цілі, залежить результат навчальної праці, досягнення її розвиваючого ефекту. Правильно визначена мета позитивно впливає на організацію навчальної праці.

Цілі навчальної праці мають відповідати таким вимогам: 1) бути достатньо напруженими, орієнтовані на максимум можливостей студентів, розвиток пізнавальної активності і самостійності; 2) принципово досяжними, відповідати здібностям, можливостям і рівню підготовленості студентів до навчальної праці; 3) усвідомленими; 4) конкретними і перспективними; 5) пластичними, що постійно змінюються відповідно зі зміною умов навчальної праці.

Наукова організація навчальної праці поєднує в своєму змісті завдання, які конкретизують мету навчальної діяльності і прогнозують її результат (продукт). Спрямованість навчальної праці на особистість студента вносить певні корективи в характер навчальних завдань. Традиційна навчальна діяльність зорієнтована на такі завдання як запам'ятати, відтворити, розкрити суть поняття, засвоїти специфіку явища, що вивчається. Розвивальна навчальна діяльність передбачає розв'язання нових завдань:

- формування бережливого ставлення до досвіду, накопиченого людством, повага до інтелектуальних і культурних надбань минулого;
- формування потреб і вмінь самостійного оволодіння цим надбанням;
- оволодіння способами і прийомами раціональної розумової діяльності;
- стимулювання пізнавальної активності і самостійності, створення умов для вільного вибору навчальних дій і створення ситуації успіху для всіх учасників навчального процесу;
- формування готовності до наукової організації навчальної праці і творчого розв'язання її завдань.

В основі набуття досвіду наукової організації навчальної праці лежить мотивація навчання. Посилення навчальної мотивації розглядається як спосіб підвищення ефективності формування цього досвіду. Сильний мотив, на думку психологів, суттєво впливає на мету навчальної праці, підкріплюючи її, дозволяючи застосовувати її в

навчальних діях (В. Асєєв, Л. Божович, І. Васильєв, В. Ільїн, О. Леонтєєв, А. Маркова, М. Матюхіна, Н. Морозова, Л. Славїна та ін.).

Мета і продукт навчальної праці передбачають наявність «програми діяльності» студента. Ця програма не є синонімом навчальної програми, яка відповідає змісту конкретного навчального предмету. «Програма діяльності» студента має діяльнісну сутність і визначає результат дії щодо організації студентом власної навчальної праці на основі самостійно побудованих норм.

Щоб оволодіти досвідом наукової організації навчальної праці, студенти повинні мати чіткі уявлення про зміст навчальної інформації. На думку Л. Зорїної, інформація включає:

- 1) наукові знання (предметно-наукові і міжпредметні);
- 2) знання про способи діяльності, спрямовані на оволодіння навчальним матеріалом;
- 3) знання про способи організації пізнавальної діяльності;
- 4) знання-цінності, які розкривають норми відносин між людьми [3].

Наукові знання виступають основою курсу, що вивчається, передбачають відомості з конкретної науки: історико-наукові, філософські, логіко-методологічні, оціночні та інші знання. Знання про способи діяльності передбачають відомості про способи розв'язання навчальних завдань і виконання навчальних дій репродуктивного і творчого характеру. Знання про способи організації пізнавальної діяльності і навчальної праці включають інформацію про аналіз, узагальнення, систематизацію, порівняння, способи засвоєння матеріалу, виділення суттєвого, про способи організації самостійної роботи щодо засвоєння навчального матеріалу, також володіння науковими основами праці, які поєднують нормативні базові знання і наукові методи організації праці. Відомий науковець І. Раченко важливим аспектом проблеми підготовки до навчальної роботи вбачає «в умінні організувати свою роботу..., щоб при найменших затратах часу, сил і засобів найкращим способом досягти поставленої мети» [5].

Усе це вимагає від студента вмілого поєднання різних засобів і прийомів організації навчальної праці, спрямованої на оволодіння програмним матеріалом. Особливої уваги вимагає робота, яка спрямована на виявлення різних зв'язків між елементами знань (формально-логічних, змістовно-логічних, структурно-логічних). У процесі організації навчальної праці майбутнім учителям слід пам'ятати, що наукова теорія є цілісною системою знань, порушення і зміна якої спричиняє до фрагментарного, формального їх засвоєння. На думку Л. Зорїної, під час роботи з навчальним матеріалом важливо мати на увазі схему, яка розкриває цілісність системи знань: «джерела виникнення теорії; об'єкт і предмет її вивчення; основи теорії (емпіричний базис, основні поняття,

ідеальні об'єкти, вихідні твердження); наслідки норм і шляхи їх виходу; наукові твердження теорії і межі її застосування» [3]. Кожен компонент системи змісту знань вимагає певної системи навчальних завдань. Уміння співвіднести навчальне знання з особливостями змісту кожного структурного елементу знання – суттєва характеристика наукової організації навчальної праці студента.

При цьому важливими є знання про структуру навчальної діяльності, яка поєднує в собі шість компонентів:

- 1) швидкість входження у навчально-пізнавальну ситуацію заняття, яка передбачає відмову від виконання завдань і вільний вибір способу його виконання, шляхів одержання запланованого результату;
- 2) ступінь емоційної активності;
- 3) оригінальність у розв'язанні навчальних завдань різними варіантами: від простої репродукції до творчого їх розв'язання, використання нестандартних способів розв'язання;
- 4) самостійність при виконанні навчальних завдань: вибір шляхів «за зразком», ініціативність, винахідливість, самодіяльність у пошуку шляхів досягнення результату, який проектується;
- 5) прогнозування результатів навчальної праці: від схематичного і неповного розв'язання навчальної задачі до результату, який характеризує індивідуальний стиль навчальної пізнавальної діяльності студента;
- 6) ставлення до результатів навчальної діяльності (варіанти оцінок і самооцінок, об'єктивність і суб'єктивність, адекватність і неадекватність їх).

Самоаналіз даних за всіма компонентами навчальної діяльності, які характеризують його особливості, емоційний стан учасників і результати праці допомагають студентові чітко усвідомити процес накопичення досвіду наукової організації, побачити слабкі і сильні сторони у його становленні. Перехід студента від позиції спостерігача, пасивного виконавця завдань викладача в активного організатора особистої навчальної праці стимулює позитивне налаштування, зацікавленість процесом пізнання, формує почуття відповідальності за організацію і результати навчальної праці.

Реалізація змістовної основи програми діяльності передбачає способи розумової діяльності (В. Слободчиков), серед яких розрізняють належну, порівняльну, визначальну, синтезуючу і трансцендируючу рефлексію [6]. Важливим у цьому досвіді є здатність особистості займати рефлексивну позицію. Рефлексивні дії студентів повинні відпрацьовуватися не тільки в процесі розв'язання навчальних завдань, а й у процесі систематичної роботи щодо їх розв'язання.

Аналіз практики організації навчальної праці дозволяє стверджувати, що, частіше за все, студенти розпочинають розв'язання навчальних задач не з

складання плану, програми дій, аналізу змісту матеріалу, обґрунтування організації та ходу розв'язання, а з виконання конкретних дій. Вони не завжди усвідомлюють, які способи використовують під час засвоєння навчального матеріалу. Саме рефлексивна здатність студента визначає його готовність до організації та реорганізації власної навчальної праці.

Нарівні із засвоєнням різноманітних форм загальнолюдського досвіду важливо формувати у кожного студента чуттєвий досвід, який виступає базою для формування досвіду наукової організації навчальної праці. Саме цей досвід формує свідоме ставлення до навчальної праці, яка в свою чергу формує культуру праці, прагнення до самоосвіти і самовдосконалення.

Г. Мешко [4, с. 76] визначає культуру навчальної праці як систему «знань, умінь і навичок, які дають змогу раціонально організовувати навчання, забезпечувати його високу продуктивність».

Опора на чуттєвий досвід сприяє оптимізації процесу оволодіння науковими основами організації навчальної праці. Засвоєння досвіду наукової організації навчальної праці здійснюється у взаємозв'язку із загальнолюдським досвідом засвоєння знань, умінь і навичок, набуття яких відбувається поетапно: від наслідувальних дій, які визначаються результатами безпосереднього сприйняття і пов'язаними з ним переживаннями, до тренування, рефлексії, програвання дій у розумовому плані і переходу від суб'єкта-виконавця до суб'єкта-діяча.

При моделюванні навчальної інформації слід не тільки планувати засвоєння об'єму наукових знань (понять, термінів, правил, визначень), послідовність їх засвоєння, але й систему навчальних дій, розумових операцій, які необхідно виконати студенту, щоб засвоїти певний об'єм навчального матеріалу, розв'язати проблемні ситуації. Діючи у нестандартних умовах, студент оволодіває досвідом наукової організації навчальної праці.

І. Якиманська виділяє наступні етапи розв'язання навчальних задач при становленні досвіду наукової організації навчальної праці студентів: аналіз шуканих даних задач; постановку проблеми; відбір і залучення необхідних знань; знаходження способу розв'язання; оформлення отриманого результату [7].

На першому етапі студент аналізує суть навчальної задачі, уявно визначає її співвідношення із раніше набутим досвідом розв'язання. На даному етапі важливо вміти обчислювати, розпізнавати, моделювати процес її розв'язання. Під час міркування і аналізу змісту навчальної задачі формується припущення відносно того, що слід здійснити, щоб знайти дані, яких не вистачає, для виконання навчального завдання, у якому напрямку проводити пошук.

Перевірка припущення складає основу другого етапу оволодіння досвідом організації навчальної праці. Усвідомивши, що доведеться виконати для розв'язання поставлених задач, студент будує систему міркувань, планує свої дії. Обравши шлях розв'язання навчальної задачі, важливо правильно знайти і використати раніше вивчені знання. Даний етап проходить по-різному, що визначається змістом і характером навчальної задачі.

Під час виконання навчальної задачі студентам рекомендовано здійснювати самооцінку результатів навчальної праці з урахуванням корекції кінцевого продукту. Типи та структура навчальних задач відображені в таблиці 1.

Таблиця 1

Типи та структура навчальних задач

Тип навчальної задачі	Структура навчальної задачі			
	Зміст	Характер	Рефлексія	Продукт
Виконавська	знання про кінцевий продукт	практично-методичний	порівнююча	студент навчений основам наукової організації навчальної праці
Типова	знання про вихідний матеріал та навчальну діяльність	конструктивно-технологічний	визначальна	навчений студент, який визначає методичні приписи на основі власного досвіду
Творчо-перетворююча	знання про основи організації навчальної праці	науковий	синтезуюча	особистість, яка саморозвивається і самоорганізується, знаходить нові способи навчальної праці, складає проекти і програми навчальної діяльності

Не менш значущим є етап знаходження способів навчальних дій. Саме способи навчальних дій сприяють розвитку особистісних якостей: відповідальності за навчальну працю, уміння її організувати, критично осмислити і оцінити, прагнення удосконалити свою працю через використання раціональних способів, відповідальності за якість праці та ефективності їх використання. Усі вказані якості необхідні студенту для набуття досвіду наукової організації навчальної праці.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У процесі навчальної праці слід розвивати у студентів здатність до самоорганізації навчальної праці і готовність перетворювати її організацію, тобто здатність не тільки виконувати, а й творчо перетворювати, самоудосконалювати особисту навчальну діяльність, водночас піднімаючи її

продуктивність. У цьому випадку одержаний студентський досвід є надбудовою над навчальною діяльністю, яка закріплює способи ставлення до її наукової організації, тобто способи організації і реорганізації навчальної праці, надаючи їй управлінської спрямованості.

Дослідження даного питання дозволяє планувати ряд заходів, направлених на вивчення чинників, що впливають на формування досвіду наукової організації навчальної праці студентів, який, в свою чергу, виступає основою результативності навчального процесу у виші.

Література

1. Анисимов О. С. Методологические основания инновационных технологий повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров / Олег Сергеевич Анисимов : материалы междунар. науч.-методич. конф. [Образовательные технологии повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров], (Минск, 19-21 нояб. 1997 г.) / М-во образования Респ. Беларусь, Акад. Последипломного образования. – Минск, 1997. – С. 5 – 12.
2. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики / Август Соломонович Белкин. – М. : Академия, 2000. – 192 с.
3. Зорина Л. Я. Слово учителя об учебном процессе / Людмила Яковлевна Зорина. – М. : Знание, 1989. – 80 с.
4. Мешко Г.М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. / Галина Михайлівна Мешко. – К. : Академвидав, 2010. – 200 с.
5. Раченко И. П. НОТ : кн. [для учителя] / Иван Петрович Раченко. – М. : Просвещение, 1989. – 238 с.
6. Слободчиков В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования) : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра психол. наук : 19.00.01; 19.00.07 / Слободчиков Виктор Иванович; Рос. Академия образования. – М., 1994. – 78 с.
7. Якиманская И. С. Знание и мышление школьника / Ирина Сергеевна Якиманская. – М. : Знание, 1985. – 80 с.
8. Якиманская И. С. Разработка технологий личностно-ориентированого обучения / Ирина Сергеевна Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 23 – 27.

Цвєткова Г.

доцент кафедри педагогіки СДПУ, кандидат педагогічних наук

УДК 378

САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА: ЦІННІСНИЙ ВИМІР

В статті розкрито актуальність проблеми самовдосконалення особистості в сучасних умовах; проаналізовано різноманітні психологічні підходи до вивчення феномену самовдосконалення; структуровані методологічні основи механізму самовдосконалення.

Ключові слова: самовдосконалення особистості, особистісні смисли, саморозвиток, самооцінка, мотиваційно-вольові компоненти, цілепокладання, професійне особистісне зростання.

Цветкова А.

доцент кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університета

САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА: ЦЕННОСТНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

В статье раскрывается актуальность проблемы самосовершенствования личности в современных условиях; проанализировано психологические подходы к изучению феномена самосовершенствования; структурированы методологические основы механизмов самосовершенствования.

Ключевые слова: самосовершенствование личности, личностные смыслы, саморазвитие, самооценка, мотивационно-волевые компоненты, целеполагание, профессионально-личностный рост.

Tsvetkova A.

the associate professor of the Theory of Education department of Slavyansk State Pedagogical University

SELF-IMPROVEMENT OF A PERSON AS WELL AS PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEM: VALUE MEASUREMENT

The article reveals the relevance of self-identity in modern conditions, analyzed the psychological approaches to the study of the phenomenon of self-improvement, structured methodological basis of the mechanisms of self-improvement.

Key words: self identity, personal meaning, self-development, self-esteem, motivational and volitional components, goal setting, professional and personal growth.

Постановка проблеми та аналіз актуальних досліджень. Питання самовдосконалення особистості має численні аспекти розгляду як в теоретичному, так і в практичному ракурсі. Так, визнаними фахівцями в галузі психології саморозвитку, самовдосконалення є Божович Л., Лісіна М., Асеев В., Узнадзе Д., Мясіщев В., Петровський В., Леонтьєв А., Розін В., Грановська Р., Крижановська Ю. Праці Століна В., Бондаренко А., Райнаї Г., Періза Ф., Хефферміна Р., Гудмена П. свідчать про те, що певна психологічна практика досягає оптимальних ефектів, звертаючись до структур самосвідомості. Над проблемами саморозвитку, детермінації особистісної системи працювали С.Рубінштейн, А.Леонтьєв, А.Запорожець, К. Абульханова – Славська, Т. Артем'єва, А.Бодалєв. Психологію особистісного професійного зростання представлено в

гуманістичних концепціях Олпорта Г., Маслоу А., Франкла В., Еріксона Е., Мудрика О., Гінзбурга М.

Незважаючи на популярність проблеми, феномен самовдосконалення залишається недостатньо висвітленим щодо етапів професійного становлення та вивчення здатності подолання особистісних криз.

Мета статті – проаналізувати різноманітні підходи щодо вивчення феномену «самовдосконалення», структурувати методологічної основи механізму самовдосконалення й визначити основні ідеї та погляди, що становлять базу в розробці технології професійного самовдосконалення викладача гуманітарних дисциплін вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Під час здійснення критичного аналізу проблеми самовдосконалення, можна виділити декілька чинників підвищеного інтересу до цієї теми:

- позитивні зміни на пострадянському просторі: відмова від тоталітаризму, розбудова демократичних суспільств, особистісна свобода, що передбачає розуміння себе як суб'єкта життєдіяльності;

- суб'єктивний підхід як пріоритетний напрямок розвитку наук про людину. За такого підходу людина виступає автором, суб'єктом своєї життєдіяльності, своєї долі та біографії. Усвідомлення цієї тези можна порівняти з новим відкриттям у психології та безпосереднім, ефективним виходом на практику;

- вплив ідей гуманістичної психології на суспільну свідомість, психологію та педагогіку. Уявлення Г. Олпорта, А. Маслоу, К. Роджерса сформовано на підставі розуміння людини як цілісної та унікальної особистості, яка здатна самостійно створювати свій життєвий шлях, духовно самовдосконалюватися. Людина за такого підходу сама повинна брати на себе певну відповідальність за те, що вона робить, за свій розвиток, сама повинна знаходити вихід зі складних життєвих ситуацій та визначати сенс свого життя. Є доречним з цього приводу фундаментальний висновок Г.Балла: «... психологами – гуманістами здійснено великий прорив у двох напрямках: по-перше, у напрямку залучення до сфери наукового знання високих проявів людського духу, що не піддаються раціональному аналізу, по-друге, у напрямку залучення психологічної науки до участі у вирішенні кардинальних проблем, що стоять перед людством... З точки зору гуманістичної психології, гуманізація соціальних інститутів та особистісне зростання – це процеси, що взаємообумовлюють один одного» [2, 348].

Отже, головне в гуманістичній психології – створення умов для саморозвитку, допомога в цьому процесі, відмова від нав'язування цінностей.

- значна роль останніх досліджень внутрішнього світу людини вітчизняних науковців Г.Балла, І.Беха, М.Боришевського, ідеї яких

втілюють демократичні положення щодо формування й розвитку особистості, для якої свобода та соціальна відповідальність є домінуючими життєвими орієнтирами.

Сучасні дослідження саморозвитку, самовдосконалення особистості дослідники умовно розподіляють на три напрямки:

1. Функціональний, що розглядає людину, насамперед, як функціональну особу в усіх галузях життєдіяльності.

2. Суб'єктивно-цільовий, представники цього напрямку акцентують увагу на ціннісних характеристиках особистості, розміщуючи її в центр культурних ідеалів.

3. Систематичний, що поєднує два попередні напрямки на підставі принципу детермінізму, забезпечуючи цілісне бачення явища, що вивчається [3, 4].

Розглянемо сутність запропонованих напрямків докладніше.

1. Ідеї функціонального підходу пов'язані з уявленнями про домінуюче та вирішальне джерело саморозвитку. Представниками цієї тенденції в психології є Л.Божович, М.Лісіна, В. Асеев, Д.Узнадзе, В.Мясищев, В.Петровський та ін.

Так, В.Асеев вважає, що умовою ініціації розвитку є наявність невикористаної резервної зони функціональних можливостей, що потенційно охоплюють джерела розвитку особистості. З огляду на це є слушною думка В.Петровського, який на матеріалі експериментального аналізу «безкорисливого ризику» вводить до обігу поняття про «надситуативну активність» - як джерело зародження нової діяльності особистості. Тобто людині притаманна, як вважає дослідниця проблем саморозвитку Н.Бітянова, неадекватне формулювання зверхзавдання. Протиріччя, що виникають між наявним рівнем розвитку та «надситуативною активністю», є одним з механізмів розвитку особистості.

В межах функціонального підходу в західній психології найбільш продуктивним та розповсюдженим поняттям, що визначає систему суб'єктивних відхилень людини та регулює реальну поведінку в конкретній ситуації, стало поняття «аттітюд» (attitude), що передбачає суб'єктивний або розумовий стан готовності до дії [8]. З функціональним підходом пов'язують виникнення нових способів самоаналізу та аналізу розвитку особистості, що сприяє виникненню «психології життєвого шляху». Прикладом цього є праці, що виконані на підставі каузометричного психолого-біографічного аналізу, безпосереднім джерелом якого стала причинно-цільова концепція психологічного часу [10]. Науковці досліджують особистість та її життєвий шлях через психологічну реконструкцію системи причинних та цільових зв'язків між життєвими подіями та значущими для неї людьми (А. Шлельов,

А.Пажитов, Б.Левін, Н.Можаров, Г.Мошкова та ін.). На думку вчених, соціальні зв'язки, що відображено у свідомості людини створюють багаторівневу, суб'єктивну картину життя, яка, вочевидь, виконує функції довготривалої регуляції та узгодження життєвих задумів та вчинків людини з задумами та вчинками інших людей. Головний метод цього напрямку визначено терміном «біографічний» (Виготський Л.) або біодромальний (Кошто Й., 1978).

Психологи вважають самі методи моделювання життєвого шляху суттєвим стимулом саморозвитку людини, її особистісного зростання. Так, І.Кон стверджує, що вивчення життєвого шляху – це стрижнева проблема сучасного людинознавства. А С.Рубінштейн звертається до аналізу життєвого шляху як до перспективного орієнтиру розвитку психології. Характерним є висновок Н.Бітянової: «Психологія особистості стає психологією особистості, що розвивається, поступово перетворюючись в психологію життєвого шляху» [3,11].

2. Предметом аналізу особистісного саморозвитку в суб'єктивно - цільовому напрямку досліджень стають смислові утворення особистості, потреби та інтереси самоактуалізації, особистісні значення, змісти. Відомими науковцями, що працюють у межах цього напрямку, є Леонт'єв А., Розін В., Грановська Р., Крижановська Ю. Вони вважають, що мотивація існує у формі спонукання та потреби діяльності. Мотив створює особистісні смисли в життєвому досвіді людини, впливаючи на життєві обставини та дії. Особистість, створює пріоритети цілей, цінностей, мотивів відповідно до ціннісних орієнтацій. Порушення гармонії між минулим, теперішнім і майбутнім призводить до «застою», деформації.

Аналізуючи механізми саморозвитку, Бітянова Н. узагальнює основні тенденції, що розкрито в ефектах смислоутворення: створення та забезпечення спрямованості діяльності (мотив); емоційне забарвлення та трансформації психічного образу (особистісний смисл); стабілізація дезорганізуючих впливів на протікання діяльності (смислова установка); стійкість смислових стосунків (смислова диспозиція); надання життєвого смислу носію значущих якостей (смисловий конструкт); моделювання належного (особистісні цінності) (Леонт'єв А., Розін В., Грановська Р., Крижановська Ю.). Формування мотиву передбачає вибір конкретної мети, яка, врешті-решт, характеризується рівнем результату досягнень.

Отже, реально сформований мотив визначає, за Л.Виготським, «зону найближчого розвитку». У людини виникає спонукання до досягнення конкретної мети. Треба зазначити, що спонукання, як показник енергії мотиву, реалізується за наявності вольового зусилля.

Розглядаючи суб'єктивно-цільовий підхід, не можна не звернути увагу на поняття психологічної культури, що розгляд якої подано в роботі

відомого українського психолога Г. Балла. Він аналізує психологічну професійну культуру, підкреслюючи особливе її значення та роль у ситуаціях, що потребують мобілізації глибинних особистісних ресурсів фахівця. Г. Балл, окреслюючи вищезгаданий термін, виділяє три рівні психологічної культури, що мають бути притаманні: а) будь - якій особистісно - розвиненій людині; б) будь-якому галузевому фахівцеві (з урахуванням психологічних вимог до неї); в) педагогам і практичним психологам – з урахуванням того, що вдосконалення психологічної культури їх вихованців однією з провідних функцій їхньої діяльності, одним з її нормативних смислів: «Механізмом такого вдосконалення має бути діалог між спонтанною психологічною культурою (термін Коломенського Я.), притаманною певною мірою кожній людині, і професійною психологічною культурою, носієм якої є психолог або педагог» [2, 79].

На особливу увагу в межах суб'єктивно - цільового напрямку заслуговують гуманістичні та психотерапевтичні концепції.

Суттєво доповнюють аналіз суб'єктивно-цільового підходу ідеї основних представників психотерапевтичного напрямку (З.Фрейд, К.Юнг, А.Манегетті).

Третій напрямок, що розглядається дослідниками (Бітянова), отримав назву систематологічного. Цей напрямок інтегрує причину та мету, підкреслюючи домінанту системної детермінації певної події. Науковцями, що досліджували проблему саморозвитку, детермінант особистісної системи є С.Рубінштейн, А.Леонтьєв, А.Запорожець, К. Абульханова – Славська, Т. Артем'єва, А.Бодалєв.

Під час аналізу цієї течії необхідно враховувати такі основні моменти: характер понять особистість – індивідуальність в контексті індивідуального розвитку особистості; структурну організацію особистості; вимір цілісного руху особистості.

У межах цього підходу динаміка особистісного розвитку може розглядатися в контексті особистісного часу. Показовими, зокрема, є праці А.Бодалєва. Він вважає, що особистісний розвиток обумовлений особистісним часом та має свою логіку руху. Організація формування особистості в часі передбачає певне співвідношення з реальними подіями, що впливають на активність особистості або не стають особистісно значущими. «Акме» - за А.Бодалєвим - це такий стан людини, що охоплює значний часовий етап життя, завжди є показником того, наскільки вона (людина) відбулася як громадянин, як фахівець – працівник у певній галузі, наскільки багата своїми зв'язками з навколишньої дійсністю особистість тощо [7, 12].

Разом з тим, вчений вважає, що «акме» - це не статичне утворення, а навпаки, воно відрізняється варіативністю та певними змінами. А. Бітянова, характеризуючи концепцію А. Бодалева, акцентує увагу на тому, що процес саморозвитку дорослої людини нерівномірний: зміни стосунків особистості підіймають її до рівня «акме», потім починаються процеси еволюції, що призводять до «застою» або регресу особистості [7, 22].

Отже, аналіз репрезентованих підходів саморозвитку як специфічного процесу, що розгортається в часі та просторі, свідчить про те, що це явище неоднозначне та багатопланове. Фахівці (В. Маралов) пояснюють це існуванням різноманітних форм саморозвитку: самопрезентація, самовираз, самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізація, самореалізація тощо. «Перша частина цих слів «само» вказує на те, що суб'єктом, ініціатором діяльності є людина, а друга – характеризує специфіку, своєрідність діяльності: виразити себе, утвердитися, вдосконалитися» [9]. Тому аналіз цілей, мотивів, засобів та результатів саморозвитку стає можливим з огляду на певну форму саморозвитку, зокрема, самовдосконалення.

Треба підкреслити, що самовдосконалення - це найбільш адекватна форма саморозвитку. Людина намагається стати кращою, наблизитися до певного ідеалу, привласнюючи риси та якості особистості, яких у неї поки що немає, намагається оволодіти тими видами діяльності, у яких ще не є фахівцем. Тобто можна стверджувати, що самовдосконалення – це процес свідомого керування розвитком, а саме, саморозвитком особистості, її якостей та здібностей. Ідеал – недосяжний, як лінія обрїю, але головне в цьому процесі – наявність тенденції розвитку. Останнє наповнює життя сенсом, новою якістю, робить його повноцінним, усвідомленим.

Саморозвиток може відбуватися як у прогресивному, так і в регресивному напрямках. У першому випадку – привласнення соціально значущих якостей, внутрішня детермінація до розвитку особистості в прогресивному напрямку. Другий напрямок – оволодіння негативними засобами життя та діяльності (наприклад різноманітні маніпулювання людьми) Регресивний шлях – зворотній бік самовдосконалення – саморуйнування, що призводить до деградації, втрати досягнень, особистісних рис та якостей, що були раніше в структурі особистості.

У нашому дослідженні ми акцентуємо увагу на позитивному аспекті самовдосконалення, зокрема, особистісному зростанні. Попередній аналіз сучасної психологічної літератури свідчить про наявність величезної кількості концепцій, що виділяють особливості, специфічність, мету особистісного зростання.

Що стосується мети самовдосконалення, то вона полягає в наближенні до ідеального, досягненні більш значних результатів,

подоланні суперечностей, перепон, і як результат - особистість набуває якісно нових характеристик.

Як бачимо, самовдосконалення – якісна зміна особистісного розвитку, що впливає на ядро особистості, торкається основних життєвих відношень. Спрямованість на «майбутнє» - якісний показник суттєвих змін в особистісному зростанні. Яскравою ілюстрацією цього є думка К.Абульханової-Славської: «Певна зупинка в цій безперервності може закінчитися застоєм та початком деградації особистості. Розвиток стосунків – це не рух у часі життя, уздовж життя, а підйом верх, до нової якості його існування, що веде до глибин життя [1, 35].

Як результати самовдосконалення можна розглядати задоволеність собою, своїми досягненнями, діяльністю, стосунками з оточенням, тобто гармонією особистісного існування.

Отже, з огляду на всі представлені напрямки в галузі саморозвитку особистості відзначимо, що, на нашу думку, саме систематологічний напрямок забезпечує об'єктивні, цілісні явища, що нами вивчаються. Аналіз психологічної літератури дає підстави стверджувати, що саморозвиток – це безперервний процес, який призводить до досягнення певних цілей через свідому та цілеспрямовану зміну своєї особистості, де найбільш адекватною формою виступає самовдосконалення – свідоме керування процесом особистісного розвитку, реалізації себе у світі, досягнення повноти існування.

Висновок. Результатом теоретичного дослідження стало структурування методологічної основи механізму самовдосконалення в таких формах та підходах:

- Розглядаючи саморозвиток особистості як специфічний багатогранний, неоднозначний процес, треба мати на увазі, що останній залежить не тільки від цілої низки індивідуальних, психоемоційних, соціальних факторів, що впливають на динаміку та спрямованість саморозвитку. У нашому випадку найбільш суттєвими умовами є психологічні особливості професійної діяльності, трудового колективу, професійного особистісного зростання. Саме такий підхід, за умов вирішення завдань дослідження, забезпечує адекватний вибір сучасних та високоінформативних методів їх розв'язання під час дослідження професійного самовдосконалення, і є логічною основою експериментального дослідження.

- Самовдосконалення – це найбільш адекватна форма саморозвитку, умова педагогічного професіоналізму, процес свідомого керування розвитком особистості, якостей та здібностей, досягнення «недосяжного» ідеалу, що надає усвідомленості, повноти, стійкості та визначеності основним життєвим орієнтирам.

- Самовдосконалення здебільшого залежить від ціннісних орієнтацій, особистісних смислів, самооцінки, мотиваційно-вольових компонентів, цілепокладання, розвитку потреби у «досягненнях» та «успіху». Саме ці компоненти визначають спрямованість та динаміку процесу самовдосконалення, рівень зрілості особистості. Гармонійне поєднання останніх дає змогу організувати самостійну діяльність та призводить до самоактуалізації – вищої форми саморозвитку, де актуалізуються вищі сенси, мотиви поведінки. Отже, для створення усвідомленого самовдосконалення треба, насамперед, сформуванню внутрішню потребу в саморозвитку та забезпечити її здійснення. Остання теза є найбільш актуальною під час моделювання професійного самовдосконалення.

Література

1. Абульханова – Славская К.А. Проблемы индивидуальности в психологии / Ксения Александровна Абульханова – Славская.- Психология индивидуальности: новые модели и концепции / Коллективная монография под ред. Е.Б.Старовойтенко, В.Д.Шадрикова.- М.: МПСИ, 2009.-С.14-63.
2. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічних сферах) / Георгій Олексійович Балл.- [Навчальне видання].- К.-: Рівне: Видавець Олег Зень, 2007.- 172 с.
3. Битянова Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии: Аналитический обзор / Надежда Ростиславовна Битянова.-[Аналитический обзор].- М.: Московский психолого- педагогический институт: Флинта, 1998.- 48 с.
4. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання / Іван Дмитрович Бех.- [Науково-метод. посібник].-К.:ІЗМН, 1998.- 204 с.
5. Бех І.Д. Виховання особистості / Іван Дмитрович Бех. Виховання особистості. У двох книгах. Книга перша. Особистісно - орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади.- К.: «Либідь», 2003.-278 с.
6. Бодалев А.А. Рудкевич Л.А. Как становятся великими или выдающимися? / А.А. Бодалев, Л.А. Рудкевич.- [Учебное пособие].- М.: Издательство Института Психотерапии, 2003.- 287 с.
7. Бодалёв А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / Алексей Александрович Бодалев.-М.: Флинта: Наука, 1998.- 168 с.
8. Бурлинская Г.В. Современная американская психология развития / Л.Ф. Обухова, А.И Подольский.- М. :Наука, 1986, 128 с.
9. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: / В.Г.Маралов.- Учеб. пособие для студ. сред. пед. заведений .- 2-е изд., стер.- М.: Издательский центр «Академия», 2004.- 256 с.
10. Лайф-Лайн и другие / Новые методы психологии жизненного пути. / Под ред.А.Кролика.- М.: Прогресс, 1993,- 230 с.
11. Маслоу Абрахам Г. Мотивация и личность / Абрахам Г. Маслоу ; перев. с англ. Татлыбаевой А.М. Вступительная статья Акулиной Н.Н.- СПб.: Евразия, 1999.- 478 с.
12. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды. // Под общей редакцией Л.А.Леонтьева.- М.: Смысл, 2002.- 462 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бондаренко Г.*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та літератури Слов'янського державного педагогічного університету***Клименко З.***старший викладач кафедри української мови та літератури Слов'янського державного педагогічного університету*

УДК 821.161.2.09

**ПОЕТИЧНЕ СЛОВО ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ
НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ТА ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ
ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ НА МАТЕРІАЛІ ТВОРЧОСТІ Є.
МАЛАНЮКА**

У статті автори висловлюють своє бачення факторів, що формують національну свідомість та загальнолюдські цінності особистості при вивченні творчості Є.Маланюка.

Для забезпечення успішного формування особистості на матеріалі поетичної творчості Є.Маланюка має стати родина, рамки національного виховання, магія національного обряду, атмосфера національної етики і національної естетики.

У своїх перших віршах Є.Маланюк виливав тугу і жаль за втраченою Батьківщиною. Поезія давала можливість митцеві поділитися своїми думками, почуваннями й міркуваннями щодо завдання поета в суспільстві, творила систему відношень поета до світу, перетворювалася на своєрідний моральний імператив.

Ключові слова: моральний фактор, загальнолюдські цінності, національне виховання, національний дух, національна традиція, гармонія.

Бондаренко Г.*кандидат педагогических наук, доцент кафедры украинского языка и литературы Славянского государственного педагогического университета***Клименко З.***старший преподаватель кафедры украинского языка и литературы Славянского государственного педагогического университета***ПОЭТИЧЕСКОЕ СЛОВО КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ
НАЦИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ И ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ
ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА
Е.МАЛАНЮКА**

В статье авторы показывают своё виденье факторов, которые формируют национальное сознание и общечеловеческие ценности личности во время изучения творчества Е.Маланюка.

Для обеспечения успешного формирования личности на материале поэтического творчества Е.Маланюка должна стать семья, границы национального воспитания, магия национального обряда, атмосфера национальной этики и национальной эстетики.

В своих первых стихотворениях Е.Маланюк выливал тоску и огорчение за потерянной Отчиной. Поэзия давала возможность художнику поделиться своими мыслями, чувствами и соображениями относительно задания поэта в обществе, создавала систему отношений поэта к миру, превращалась на своеобразный моральный императив.

Ключевые слова: *моральный фактор, общечеловеческие ценности, национальное воспитание, национальный дух, национальная традиция, гармония.*

Bondarenko G.

Candidate of Pedagogies, assistant professor of the department of Ukrainian Language and Literature of Donbas Slovyansk State Pedagogical University Z.

Klimenko

Senior teacher of the department of Ukrainian Language and Literature of Slovyansk State Pedagogical University

POETIC WORD AS A FACTOR OF FORMING NATIONAL CONSCIOUSNESS AND UNIVERSAL VALUES OF A PERSON ON THE MATERIAL OF THE CREATIVE WORD BY Y.MALANYUK

In the article the authors express their point of view on the factors that form national consciousness and universal values of a person while studying the creative work by Y.Malanyuk.

To provide the successful formation of a person on the material of the poetic creative work by Y.Malanyuk it is meaningful family, measures of national upbringing, magics of national rite, atmosphere of national ethics and aesthetics.

In his first verses Y.Malanyuk expressed his sorrow and pity concerning the lost Motherland. Poetry gave an opportunity to express his thoughts, feelings and emotions on the task of a poet in the society, created the system of the poet's relations towards the world, poetry was transformed into unique moral imperative.

Key words: *moral factor, universal values, national upbringing, national spirit, national tradition, harmony.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Багатогранний талант Євгена Маланюка охоплює різні сторони людського буття. Серед проблем, піднятим поетом, важливе місце посідають національні,

філософські, інтимні та екологічні, дослідження яких, на нашу думку, є досить актуальними. Отже, актуальність нашого дослідження визначається важливістю розкриття художньої майстерності Євгена Маланюка у змалюванні одного з визначальних образів-символів – України з усіма відповідними трансформаціями.

Вірші Євгена Маланюка вражають вольовим характером, за котрим – постава державника, людини чину і дії, людини саме ХХ століття – організованої, рішучої, енергійної, яка керується в житті перш за все раціоналістичними принципами. Його вірші не так наспівані, як ковані. У царині поезики Є.Маланюка – визнаний “імператор” залізних строф, для якого характерна виваженість вислову, поєднана з символічністю та емоційністю.

Євген Маланюк – один з найвизначніших поетів еміграції, про якого можна сказати: “Велет! Титан!” Він був одержимий образом України-Держави, жив для неї. Маланюк навдивовиж цілісна постать, мислитель-історіософ, природний лірик, борець за незалежність батьківщини. Отже, феномен “духу землі” виявляється у всій багатогранності поетичної творчості Є.Маланюка. Історія, природа, фольклор, побут стали частиною душі письменника, повнозначною складовою його духовної біографії, отримують естетичну значимість і здійснюють вплив на творчість поета.

Саме архангородська природа, національний ландшафт впливали на формування світобачення і світовідчуття Євгена Маланюка. У вірші “Голоси землі” поет з любов’ю змальовує рідну хату, річку, садок, що з раннього дитинства тривожили його душу:

*Нема землі коханої так палко,
Як та, що в ній, що не верства, то – балка,
А там – байрак, а там – горби могил
І хмари-велетні, і синій небосхил [5, 296].*

Безсумнівно, витоки національно-патріотичних почуттів Є.Маланюка беруть своє начало саме від діда Василя. У дідовій половині володарював дух віків. Дід був справжнім уособленням національно свідомого українця, який розумів, що мусить бути поряд з першим онуком до пори його змушніння, до його виходу у світ.

У цій цитаті поет дав розгорнуте трактування сутності “україноцентризму” діда Василя, витворивши образ, що уособлює незнищенність українського народу, одночасно склавши пошанівку людині, безпосередньо причетній до свого власного становлення як громадянина і митця. Могутнє національне коріння діда Василя не понижили ні чужинецькі зайди, ні Польща, ні колонізаційна вавілонізація українського степу, ні Росія, ні власне “рабство мертво”. Можливо,

свідомість того давала і поетові сил вистояти й творити в чужому світі в ім'я України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки коло дослідників національної проблеми в українській літературі значно розширилося. Так, Н.Бернадська [3] досліджує біографічні мотиви у віршах Євгена Маланюка, Т.Салига [6] звертає увагу на моральне кредо, вказує на вселюдські ідеали, Г.Сивокінь [7] – розглядає поетику експресивності, Л.Куценко [4] – вивчає витоки формування та становлення митця, значення та роль малої батьківщини в житті поета, С.Барабаш [2] – досліджує українство як етноментальний та духовний феномен у творчості Є.Маланюка, В.Барабаш [1] – вказує на фактор формування національно свідомої особистості на матеріалі творчості Є.Маланюка. Дослідження цих авторів вносять багато цінного у творчу розробку національної проблеми в українській поезії.

Метою статті є: висвітлення художньої майстерності Євгена Маланюка у змалюванні національної ідеї та загальнолюдських мотивів у поетичних творах.

Євген Маланюк бачить своє покликання в тому, щоб увічнити образ Вітчизни: “вирізьблюю німий життєпис на дикім камені століть”, “конструюю вічний образ на сірім цоколі часу” [5, с.291]. Це завдання зумовлюється органічною єдністю поета з рідною землею, усвідомленням її багатостраждальної історії. Проте через жорстокі обставини політичної боротьби Є.Маланюк був відірваний від Батьківщини, бо для нього вже почався період емігрантського життя. Митець відчув на собі гірку долю поета-вигнанця:

*Мушу випити келих до краю –
Полиновий мед самоти... [5, с.292]*

Особливий інтерес становлять провідні мистецькі ідеї Є.Маланюка, що виявилися в трактуванні національної самототожності літератури.

Виклад основного матеріалу. Найбільшим скарбом, який винесла українська нація з 1917-1920 р.р., є духовна суверенність. Україна перестала бути ідейною провінцією, її духовність відтоді самотутня і самовистарчальна, післанництво цієї духовності в майбутньому. Тож віднайшовши героїчний життєвий ідеал, нація не боїться ніяких уже фізичних ударів. Сучасна Україна спокійним ликом зустрічає негоду і бурі, знаючи, що вони розвіються, а вона буде. У своїх перших віршах Є.Маланюк виливав тугу і жаль за втраченою Батьківщиною. Поезія давала можливість митцеві поділитися своїми думками, почуваннями й міркуваннями щодо завдання поета в суспільстві. Так, у 1924 році вийшла збірка Є.Маланюка ”Стилєт і стилос”, у якій звучать чистим металом поетичні образи українців, що передають схвильованість душі. Назва

збірки характерна майже для всієї творчості Маланюка, бо він усе своє життя був поетом і воїном, що користувався то стилетом, то стилосом:

*І ти, нащадче мій, збагнеш,
Як крізь тисячолітній порох
Розгорнеться простір без меж.
Збагнеш оце, чим серце билось,
Яких цей зір нагледів мет,
Чому стилетом був мій стилос
І стилосом бував стилет [5, с.301].*

І змінивши "стиллет" на "стилос", Є.Маланюк своєю творчістю залишався вірним присязі, даній Українській державі. Рядки віршів були сумовиті і сповнені глибокого жалю й туги за Батьківщиною. Перша збірка "Стиллет і стилос" засвідчила високу майстерність і ставить його в ряди передових сучасних поетів. Стиллет – це символ одвічної борні, це поступ народу до своєї волі, це свідомий вибір жертвовної боротьби за ідеали народу.

Стилос – це лоно краси, це світ мистецтва у його витонченій гармонії, це музика людських почуттів, це магія добра.

Мистецтво поезії, на думку Є.Маланюка, полягало в єдності громадської та суспільної справи. Поетична творчість проголошувала прагнення і жадання загальнонаціональні.

Євген Маланюк словом своїм продовжував її творити, викристалізувавши свою мистецьку і громадянську позицію у рядках поезії "Юрієві Дараганові": "Ні, вже ніколи не покаюся, мобілізований до бою". Митець у своїх поезіях осмислює історію, розмірковує над причинами втрати державності, досліджує комплекс малоросійства, і болючий пошук шляхів відродження України. Так, згадка про рідну землю у поезії "Провесна" відгукнулася в душі поета не лише милими його серцю образами її безмежних просторів, але й свідомістю її багатовікової неволі, картинами кількастолітньої боротьби за державність.

Євген Маланюк усе життя був войовничо налаштований проти фальшивого декоративно-етнографічного, шароварно-гопакового вияву українськості, вважаючи його "отрутою хохляччини". Водночас він зазначав, що саме родина, рамки національного стилю, магія національного обряду, атмосфера національної етики і національної естетики є одним із найважливіших чинників плекання національного інстинкту, зазначає Л.Куценко [4, с.241].

Сталося так, що під дахом однієї родини зустрілися три епохи. Дід Василь репрезентував дух "страченого минулого і козацької доби"; мати десь із середини XIX століття принесла в родину дрібнопомісні традиції провінційного дворянства з культом розуму й духовності, а батько був

представником запізненого в провінції пробудження духу народництва та просвітництва, реформаторства і безпорадності перед стрімкістю нового ХХ століття, представляти яке випало саме Є.Маланюку. Отже, Євгенові довелося увібрати і відчути своїм дитячим розумом і душею атмосферу родинного життя, і вона не проминула щедро відгукнутися і в його творчості, і в його житті.

Особливо зневажливо картав поет, випалював вогнем слова українську рабську покору, ненависну йому почвару малоросійства, меншовартості, забитості, де ходило й ходить по своїй родючій, благословенній землі не одне покоління українців.

Євген Маланюк пробував відшукати витоки цієї духовної слабкості в геополітичному становищі України "На узбоччу дороги – з Європи в Азію, Головою на захід і лоном на схід...", в історичних помилках "Ще не один раз усе повториш Під грім історії, як в снах, І, може, тільки втретє, створиш, І втретє запала весна", у самому складі буття недержавної нації "не стомилась лежати шляхом" [5, с.299]. Інколи поетові здавалось, що сам степовий обшир, далекі обрії породжують емоційність, розслаблюють дух нації, підточують його силу.

Відвіку покарано степом,

І простір всю силу п'є [5, с.294].

Навіть у власних творах вбачав він інколи прояв тієї самої степової дикості, якою затавровано українську ментальність з часів печенігів і половців.

Є.Маланюк з гнівом і протестом виступає проти російської імперії, проти її нищівної колоніальної політики щодо українського й інших пригноблених народів. Його палкі інвективи спрямовані проти деспотизму, варварства, брутальності, дикої політичної сваволі російських правлячих кіл, котрі русифікували, духовно й фізично нищили й калічили українців, перетворювали їх у безпам'ятних рабів – малоросів. Проблема малоросійства в мистецтві, на думку Є.Маланюка, існує й досі. Більше того, саме сьогодні набирає особливої ваги. Спустошеність душі – ось що таке малоросійство в мистецтві.

Висновки. Національна органічність, класична гармонія, вольова постава наявні в поетичній творчості Євгена Маланюка. "Мистецький український рух" (МУР) ще в середині ХХ століття ставив завданням вироблення українського національного стилю, який поєднував його з національною традицією й історичною пам'яттю. Як поет гідності і самоповаги в найекстримальніших умовах буття нації, як співець мети, котра від поразки не згасла, а ще яскравіше від того запалахкотіла, охопивши широкі верстви, а не тільки духовну еліту, – таким залишається Євген Маланюк в історії українського поетичного слова. На ниві власне

культурницькій він був тим же носієм життєвої сили, що випробовувалася часом духовності.

Найголовнішою, стержневою була ідея української державності, яка становила енергетичне джерело творчості Є.Маланюка, була його вірою і головною настановою. Державність з політичної категорії переходила у світоглядну, творила систему відношень поета до світу, перетворювалася на своєрідний моральний імператив. З ідеї державності поставала ієрархічність світобудови у світоглядній концепції Є.Маланюка. На вершині ієрархії – Бог, вища справедливість, вищий суддя; поет – ланка між Богом і землею, Україною, творець вертикального виміру степової, площинної батьківщини, натхненник її нової державної історії; слово поета – трансформація Божого слова; слово заклику, слово любові і слово прокляття.

Є.Маланюк свято вірив у спроможність українського народу бути господарем власної долі. Коли життя нації не має змоги рости в широчінь, то треба перегрупувати національну енергію, скупчити її в царині Духа і рости вгору. Щоб зрушити національну свідомість, розбуркати її, примусити загаль критично оцінювати минуле й сучасне, не ідеалізуючи їх, варто не лише підносити позитивне в історичному досвіді, але й мати мужність незалежно і критично оцінювати його, вказати на потворне й ганебне в рідній історії.

Література

1. Барабаш В. поетичне слово як фактор формування національно свідомої особистості / на матеріалі творчості Євгена Маланюка і Ліни Костенко // Євген Маланюк: література, історіософія, культурологія. Матеріали міжнародної наукової конференції, присвяченої 100-річчю від дня народження Є.Маланюка: У 2-х ч. – Кіровоград: КПДУ, 1997. – Ч.ІІ. – С.96-98.
2. Барабаш С. Українство як етноментальний та духовний феномен у світлі історіософської та художньої думки Євгена Маланюка // Євген Маланюк: література, історіософія, культурологія. Матеріали міжнародної наукової конференції, присвяченої 100-річчю від дня народження Є.Маланюка: У 2-х ч. – Кіровоград: КПДУ, 1997. – Ч.ІІ. – С.86-88.
3. Бернадська Н.І. Українська література ХХ століття: Навч. посіб. для старшокласників та вступників до вищих навч. закладів. – 3-є вид., стер. – К.: Знання-Прес, 2006. – С.105-108.
4. Куценко Л. Євген Маланюк: Поезія як можливість націєтворення // Слово і час. – 1998. – №1. – С.4-7.
5. Маланюк Є. Поезії. – Львів: Світоч, 1992. – С.290-331.
6. Салига Т. З Україною в серці // Українська мова і література в школі. – 1991. – №10. – С.56-64.
7. Сивокінь Г. Євген Маланюк: творчість і національність // Дивослово. – 1997. – №7. – С.5-8.

Білецький О.

*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки
Слов'янського державного педагогічного університету*

УДК 37(091)(477.63) "18"-“19”

**ДОСВІД ІНОЗЕМНИХ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ
КАТЕРИНОСЛАВЩИНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ
СТОЛІТТЯ)**

У статті розкрито механізми появи і розвитку на території Катеринославської губернії початкових училищ для іноземців у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття, проаналізовано досвід роботи цих навчальних закладів у колоніях греків та німців, співпрацю місцевих органів самоврядування (земств) із іноземними громадами, виокремлено напрямки розвитку іноземної освіти на Катеринославщині.

Ключові слова: Катеринославщина, початкова народна освіта, земство, іноземні школи.

Белецький А.

*кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедри
педагогіки Славянского государственного педагогического университета*

**ОПЫТ ИНОСТРАННЫХ НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛ
ЕКАТЕРИНОСЛАВЩИНЫ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА ХІХ – НАЧАЛО
ХХ СТОЛЕТИЯ)**

В статье раскрыты механизмы появления и развития на территории Екатеринославской губернии начальных училищ для иностранцев во второй половине ХІХ - начале ХХ века, проанализирован опыт работы этих учебных заведений в колониях греков и немцев, сотрудничество местных органов самоуправления (земств) с иностранными общинами, выделены направления развития иностранного образования на Екатеринославщине.

Ключевые слова: Екатеринославщина, начальное народное образование, земство, иностранные школы.

Beletskyi O.

*an Associate Professor of Educational Sciences an senior Lecturer of the
department of Pedagogics of Slavansk State Pedagogical University*

**THE EXPERIENCE OF FOREIGN PRIMARY SCHOOLS
KATERINOSLAVSCHINA (SECOND HALF OF THE XIX - THE
BEGINNING OF THE TWENTIETH CENTURY)**

In the article the mechanisms of the emergence and development on the territory of the Katerinoslavshina province primary schools for foreigners in the second half of the 19TH - the beginning of the 20TH century, the experience of

work of these institutions in the colonies of greeks and germans, cooperation of local self-government (government councils) with foreign communities, the directions of development of foreign education on Katerinoslavshina.

Key words: *Katerinoslavschina, initial public education, zemstvo, foreign schools.*

Орієнтація нашої держави на входження до Європейського Співтовариства означає визнання європейських стандартів у освітній галузі.

В умовах сучасної активізації національно-культурного життя в Україні вивчення вітчизняного досвіду із сфери теоретичних розробок національного будівництва переноситься до реальної практичної діяльності.

Національна доктрина розвитку освіти в Україні одним із шляхів розвитку загальної системи народної освіти визначила реформування освіти з урахуванням регіональних особливостей і передового світового досвіду. Важливу роль у перетворенні сучасної школи відіграє історико-педагогічна спадщина, вивчення якої дозволяє визначити закономірності розвитку шкільництва в Україні, побачити і реально оцінити проблеми сучасної школи й накреслити шляхи подальшого розвитку освіти.

При цьому важливо враховувати здобутки регіонального педагогічного досвіду. Беручи до уваги поступову інтеграцію вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів, необхідно детально проаналізувати історичний досвід економічних і суспільних відносин української громадськості з представниками інших національностей.

Так, науковий інтерес представляє досвід організації іноземної народної освіти у Катеринославській губернії в другій половині XIX – на початку XX століття.

Як показало дослідження Л.Лихачової та С. Нестерцової, у другій половині XIX – на початку XX століття система народної освіти у Катеринославській губернії мала досить складну структуру, яка налічувала 36 типів початкових шкіл [13, с.87].

Серед загальної кількості початкових шкіл на Катеринославщині чільне місце посідали заклади іноземної початкової освіти. Їх загальна кількість складала 257 шкіл. Ці заклади організовувалися громадами німецьких, єврейських, грецьких, вірменських та англійських колоністів. Грецькі та німецькі заклади освіти займали особливе місце, тому що вони були осередками освітніх традицій іноземних громад.

Німецькі заклади початкової освіти поділялися на конфесійні трирічні школи, домашні школи грамоти, однокласні та двокласні земські школи для німців, приватні одно- та двокласні школи.

На території грецьких колоній Катеринославської губернії, зокрема в Маріупольському та Катеринославському повітах, існували такі типи національних закладів початкової освіти: міські громадські двокласні та однокласні грецькі училища, земські одно- та двокласні (після 1901 р.) училища для греків, кафедральні однокласні школи. [5, с.290].

Разом зі своєю мовою, культурою і побутом представники цих етнічних груп несли свої культурно-освітні традиції. Історично склалося так, що прибульці оселялися цілими громадами на малозаселених територіях Катеринославщини. Вони жили відокремлено від корінних мешканців. Реформа 1861 року, яка скасувала кріпосницьке право, сприяла поширенню міграції вже вільного населення. Прагнучи вільного способу життя, багато українців і росіян оселялися біля іноземних селищ греків та німців. Зростання чисельності селищ як корінних, так і іноземних мешканців обумовило поступове зближення народів в економічному та культурному просторі. Поширення зв'язків між етнокультурними групами вимагало від іноземців знання місцевої мови. Дуже гостро ця проблема стояла у грецьких та німецьких поселеннях. Це було обумовлено тим, що заможні громади греків та німців вели активну торгівлю з місцевим населенням Катеринославської губернії.

Найбільша кількість поселень греків була зосереджена на території Маріупольського повіту Катеринославської губернії. Саме на території цих поселень розвиток земської освіти відбувався бурхливо і був дуже динамічним.

На всій Маріупольщині у 1877 році було 24 грецьких та 18 німецьких поселень [12, с.80]. Губернська управа разом з Маріупольською земською управою намагалися допомагати грекам і німцям отримувати елементарну освіту, влаштовуючи народні однокласні та двокласні школи. Однак, грецькі та німецькі громади мали різні погляди щодо ролі земської народної школи. Так, грецьке населення з ентузіазмом підтримувало діяльність повітового земства щодо влаштування народних училищ. Грецькі громади Маріупольщини виділяли значні громадські кошти на будівництво приміщень для шкіл, для придбання нових навчальних посібників, шкільних меблів, таблиць та іншого шкільного приладдя [17, с.5–6].

На відміну від грецьких поселень, німецькі були більш ізольованими від корінних мешканців. У 1865 році Катеринославським губернським земством німецьким громадам було запропоновано взяти участь у шкільній справі, для чого треба було виділити кошти на влаштування у німецьких селищах народних шкіл. Однак ця пропозиція з їхнього боку не зустріла зацікавленості [13, с.87]. Це пояснюється тим, що, проживаючи на чужій землі, німці вважали за потрібне навчати дітей в основному у домашніх умовах. Батьки навчали дітей читати і писати німецькою мовою та

чотирьох елементарних дій арифметики. Домашнє навчання доповнювалося відвідуванням католицької лютеранської церкви, де діти отримували перші уроки моральності, а церковна служба пастора прищеплювала їм релігійне та моральне виховання [6, с.364].

Досить високий рівень грамотності серед німецького населення (до 70%) свідчить про те, що навчання дітей, особливо домашнє, було доступним майже кожній німецькій родині.

Разом із домашнім навчанням у багатьох німецьких поселеннях існували громадські німецькі школи. Як зазначають С.Нестерцова та Л.Лихачова, отримання початкової освіти дітьми було головною вимогою німецької громади. Цього вимагав обряд першого причастя (конфірмація) [13, с.86].

Німецькі колоністи, як і більшість місцевого населення, дуже підозріло ставилися до нового типу навчальних закладів – земських шкіл. Це було обумовлено тим, що вони вже мали певну уяву про церковно-парафіяльну школу, її застарілість і жорстокість. Земська школа у їхніх очах мало чим відрізнялася від церковно-парафіяльної. Прикладом може бути досвід невдалої спроби відкриття повітовим земством однокласного народного училища у німецькому поселенні Шенбаум. Школа, що була влаштована на кошти земства, була закрита через місяць після відкриття, 15 вересня 1866 року, з причини абсолютного невідвідування її учнями. Коли вчитель цієї школи М.Стягайло відвідував сім'ї своїх потенційних учнів, то практично всі батьки висловлювали небажання відпускати дітей до „жорстокої російської школи” [15, с.106–107].

Економічний розвиток Катеринославської губернії та Маріупольського повіту, зокрема, обумовив необхідність змінити ізольований спосіб життя німецького поселення та збільшити кількість торгових і ділових зв'язків з місцевим населенням. У німецьких поселеннях починають виникати приватні початкові училища для німців, у яких учні вивчали, крім німецької мови та арифметики, ще й російську мову. Наприклад, у селищі Шенбаум у 1869 році було відкрито приватне початкове училище купця В.І.Поланського. Училище було однокласним, процес навчання тривав три роки. Цей навчальний заклад проіснував до 1893 року, і за цей період його закінчило 1385 учнів. Навчання проходило за наступними підручниками: „Задачник” Ф.Євтушевського та М.Буреніна, „Арифметика” І.Паульсона, „Російська мова” М.Тихомирова, „Географія” П.Лозинського та „Прописи” Ф. Пуциковича. Також вчителі користувалися під час занять рухливими буквами російської й німецької абеток та посібниками вчителів [9, с.57–59].

Але для німецьких поселень Катеринославщини існуючої кількості приватних шкіл було недостатньо. Згодом на Катеринославщині було відкрито 62 приватних початкових заклади у 18 німецьких селищах [7, л. 219–225].

Не приймаючи пропозицій з боку губернського та повітових земських органів самоврядування щодо створення мережі народних шкіл у німецьких поселеннях, німецькі громади залишалися з місцевим населенням у вимушеній ізоляції через мовний бар'єр. Земства Катеринославщини та сільські громади теж перебували у не вигідному становищі внаслідок відсутності зв'язків з іноземцями, вони не мали підтримки з боку німецьких громад, тому не мали можливості вести шкільну справу в німецьких поселеннях [4, с.51–59; 16, с.22–28].

Таке становище взаємної не підтримки між земствами, сільськими об'єднаннями та німецькими громадами тривало до 1877 року. Саме цього року царський уряд скасовує всі привілеї іноземних колоністів, які звільняли іноземців від проходження рекрутської служби у царських військах, а також від вивчення Закону Божого у навчальних закладах. Крім того, від іноземців вимагалось вести ділову документацію та подавати різного роду прохання російською мовою [10, с.314]. Ці заходи сприяли русифікації греків та німців.

У справі організації освіти національних меншин велику роль відігравали земські однокласні школи, що відкривалися на кошти грецьких та німецьких громад. Так, на території Маріупольського повіту у 1873 році у 24-х грецьких поселеннях діяло 32 земських школи, а у 18 німецьких селищах діяло 9 земських народних шкіл [1, с.57]. Ця різниця у кількості земських шкіл у грецьких та німецьких поселеннях пояснюється неоднозначним ставленням колоністів до народної школи. Грецькі колоністи дуже швидко зрозуміли різницю між церковнопарафіяльною школою старого типу та перевагами нової, прогресивної земської школи.

Зважаючи на доступність і переваги навчання у новій школі, більшість греків віддавали дітей в основному до земських шкіл, а не до приватних чи парафіяльних. Крім цього, спеціально для грецьких шкіл М. Корфом та відомим педагогом Катеринославської губернії, директором Маріупольської гімназії Ф. Хартахаєм, було розроблено спеціальний курс російської мови для школярів і посібник для вчителів грекомовних шкіл „Російська грамати́ка для грецьких початкових училищ” [11, с.94]. Завдяки цьому учні грецьких шкіл після третього року навчання могли досить добре писати та читати російською мовою. У багатьох грецьких школах заняття з давньослов'янської були замінені на новогрецьку мову.

Однокласні земські школи з трирічним терміном навчання у Катеринославській губернії були найпоширенішими у Маріупольському повіті, у грецьких поселеннях Слов'яносербського та Катеринославського повітів. Цей тип школи повністю задовольняв потреби грецьких колоністів у початковій освіті, тому що за три роки учні вивчали дуже добре не тільки російську та грецьку мови, а ще й мали ґрунтовні знання з арифметики,

географії, світознавства, природознавства, креслення та з деяких ремесел [8, с.824].

Таким чином, завдяки суспільному устрою грецьких поселень, а також позитивному ставленню батьків до освіти, учні грецьких початкових народних училищ мали можливість за три роки отримати міцні й ґрунтовні знання не тільки з грецької мови, а й з арифметики, природознавства, історії (Росії або Греції), Закону Божого, а також російського письма та читання.

Катеринославське земство та повітові земські установи вели активну пропаганду школи нового типу серед німецьких поселенців. З цією метою представники земств запрошували всіх бажаючих відвідати земські школи для ознайомлення з навчально-виховним процесом у них. Вчителі земських шкіл, у свою чергу, відвідували німецькі поселення, вели бесіди з дітьми та батьками, знайомили з напрямками роботи шкіл [6, с.350–351]. Розуміючи, що більшість населення німецьких колоній майже не говорила російською мовою, училищні повітові та губернська рада проводили відбір серед народних вчителів на конкурсній основі для роботи у німецьких школах. Найважливішою умовою при відборі була наявність атестату про закінчення гімназії та володіння німецькою мовою, а також звання народного вчителя (вчителя початкового одно- або двокласного училища) [14, с.159].

Завдяки співпраці земств та іноземців, кількість етнічних шкіл постійно зростала. Так, якщо у 1878 році на території губернії було 43 грецьких і 27 німецьких шкіл, то на початок 1901 року кількість їх зросла відповідно до 78 і 46 шкіл [2]. Нерівнозначність грецьких і німецьких шкіл пояснюється, перш за все, особливостями підходів до організації навчання: німці тривалий час надавали перевагу домашньому навчанню або ж навчанню у приватних закладах. Однією з умов існування земської школи у німецьких селищах була наявність вчителя, який би добре володів німецькою мовою. Як наслідок – у земських школах для німців спостерігалася нестача вчителів земських шкіл у німецьких поселеннях. На початку ХХ століття різниця у кількості німецьких і земських шкіл у Катеринославській губернії була незначною. Так, у 1912 році на Катеринославщині діяло в цілому 98 грецьких а 78 німецьких початкових шкіл [3, л.19–21].

Таким чином, характеризуючи проблеми розвитку шкіл для іноземних колоністів у Катеринославській губернії, можна виділити кілька напрямків її становлення: земська освіта, конфесійна, приватна і приватно-громадська. Основним напрямком була освітньо-організаційна діяльність губернського земства. Але навчальні заклади початкової освіти, що врядовувалися земськими установами губернії і були прогресивним типом школи, мали суттєвий недолік – викладання навчального матеріалу російською мовою.

Завдяки взаємній співпраці губернського та повітових земств, училищних рад губернії з громадськими й освітніми діячами іноземних

громад у земських школах для греків та німців навчальний процес був організований у відповідності до принципу народності у вихованні. Тобто навчання у цих школах відбувалося рідною мовою. До того ж іноземці мали можливість вивчати ще й російську мову. Ініціатива земств Катеринославщини була підтримана грецькими громадами. Тому в грецьких колоніях діяла більша кількість земських шкіл, ніж у німецьких.

В силу хибних стереотипів щодо „старого типу” російської народної школи впродовж тривалого часу німецькі колоністи віддавали перевагу приватним початковим закладам освіти перед земськими школами. З часом ця перевага зменшилася на користь земських шкіл, але земські школи домінували більше у грецьких селищах до 1913 року.

Головною проблемою для шкіл іноземних громад поставало вивчення російської та української мови. На початку свого розвитку, у 60-х роках XIX століття, ця проблема була обумовлена потребами життя. Зміна соціально-економічних умов у відносинах з російськомовним та україномовним населенням вимагала від іноземців знання місцевої мови.

Окрім того, у зв'язку із скасуванням урядом усіх пільг та привілеїв для іноземців у 1877 році, вивчення російської мови для іноземних поселенців стало обов'язковим.

Отже, незважаючи на жорсткі умови в освітній галузі, що були обумовлені асиміляційною русифікаторською політикою царського уряду, на Катеринославщині сформувалася своєрідна мережа шкіл національних меншин. Її своєрідність і особливість полягала у тому, що земськими установами губернії були розроблені спеціальні навчальні плани і програми, що дозволяли отримувати освіту всім представникам етнічних громад. Лише завдяки тісній співпраці між земствами та іноземними колоністами (особливо греками та німцями) ця мережа шкіл надавала учням різних національностей повноцінну полікультурну освіту. Через унікальність побудови змісту освіти у національних школах Катеринославської губернії школярі мали змогу навчатися російської та рідної мови, не втрачаючи свого культурно-етнічного коріння. Окрім того, в надрах національних шкіл губернії починала розвиватися і приватна початкова освіта. Приватні школи для іноземців стали також взірцем і для корінних громадян Катеринославщини.

Таким чином, аналіз позитивних надбань та недоліків початкової освіти в іноземних поселеннях Катеринославської губернії у другій половині XIX – на початку XX століття дає можливість використання цього досвіду для організації і трансформації сучасної системи освіти. Особливу цінність представляють освітня діяльність міських органів самоврядування (земств) і їх співпраця з іноземними громадами.

Література

1. Алфавитный список городов и селений с указанием существующих в них учебных заведений Министерства народного просвещения по 01.01.1879. – СПб.: Тип. «Север» – 77 с.
2. Анкетные сведения о начальных училищах. Екатеринославская губерния, Екатеринославский уезд. – РДІА, ф.733, оп.3, д.264, л.262–320.
3. Анкетные сведения о начальных училищах. Екатеринославская губерния, Славяносербский уезд. – РДІА, ф.91, оп.3, год 1861–1914, д.374, 1894, л.3–725.
4. Отчет об осмотре двухклассных греческих и немецких училищ Мариупольского, Славяносербского и Александровского уезда. – Х.: Тип. Зильберга, 1895. – 86с.
5. Разные статистические сведения, списки народных, городских земских училищ, переписка по народному образованию Екатеринославской губернии. – РДІА, ф.91, оп.3, д.284, 1878–1916 гг. – л.13–351.
6. Сведения об училищах Екатеринославской губернии. Школы иноземцев. – РГИА. Канцелярия Синода (С.-Петербург). Департамент народного просвещения, ф.91, оп.3, д.963, л.312–517.
7. Списки народных училищ, составленные по отчетам губернских земских управ на 1914 – 1915 учебный год. – РДІА, ф.729, оп.11, д.48, л.241–326.
8. Доклад Губернской Земской Управы о введении всеобщего обучения в Екатеринославской губернии// Приложения к постановлениям Екатеринославского губернского земского собрания ХІІ очередной 1906 г. сессии. – Катеринослав: типография Губернского земства, 1907. – С. 853–908.
9. Игнатъев С. О. Развитие инородческой школы в Екатеринославе. / Сергей Ольгович Игнатъев - Екатеринослав: Типография губернского земства, 1911. – 367 с.
10. Инородческая школа. Сборник статей и материалов / [Под общей ред. Г.Г.Тумима] – С. - Пб. : изд. Н. П. Карбасникова, 1916. – 254 с.
11. Криворотько Т. Разночинец Хартахай / Т. Криворотько // Донбасс. – 1989. – №6. – С. 92–96.
12. Лихачева Л. Б. Развитие начальной школы у греков Мариупольщины в конце ХІХ- начале ХХ вв. / Л. Б. Лихачева // Україна – Греція: Історія та сучасність: Тез. міжнар. наук. конф. – Київ, 1993. – С. 80–81.
13. Нестерцова С. М., Лихачева Л. Б. Развитие начальной национальной школы в Екатеринославской губернии в конце ХІХ- начале ХХ вв. / С. М. Нестерцова, Л. Б. Лихачева // Донбасс и Приазовье: Проблемы социального, национального и духовного развития: Тез. докл. міжнарод. науч.-практ. конф. – Мариуполь, 1993. – С. 86–87.
14. Окольский А. Об отношении государства к народному образованию. – СПб. : изд. Д.Е.Кожанчикова, 1872. – 268 с.
15. Пряхин Ю. Д. Греческое национальное образование в Украине: к вопросу о его истории, традициях и концепции возрождения / Ю. Д. Пряхин // Відродження. – 1993. – №6. – С. 105–109.
16. Учебные заведения Одесского учебного округа, состоящие в ведении дирекции народных училищ. – Вып.ІV. – Одесса: Екатеринославская дирекция, 1891. – 368 с.
17. Ховалищ И. Первые шаги: [История образования в Приазовье (первые школы района)] / И. Ховалищ// Заря Приазовья. – 1999. – 30 июня. – С. 5–6.

Карташова Ю.

– аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК [37.015.31 : 172.4]“19”

**ФОРМИ ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ПІОНЕРІВ
(60–80-ТІ РОКИ ХХ СТ.)**

У статті зроблено спробу узагальнення форм інтернаціонального виховання піонерів-школярів 10–15 років. Доводиться, що в інтернаціональному вихованні піонерів використовувалися як загальні, так і спеціальні форми виховання. Підкреслюється необхідність поєднання індивідуальних, групових і колективних форм інтернаціональної роботи. Зазначається, що особливу роль в інтернаціональному вихованні відігравали клуби інтернаціональної дружби, а також політичні клуби – „Колокол”, „Глобус”, „Паралелі та меридіани”.

Ключові слова: форми інтернаціонального виховання, загальні та спеціальні форми виховної роботи, клуб інтернаціональної дружби, політичний клуб.

Карташова Ю.

аспірант кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

**ФОРМЫ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ПИОНЕРОВ
(60–80-Е ГГ. ХХ СТ.)**

В статье предпринята попытка обобщения форм интернационального воспитания пионеров-школьников 10–15 лет. Доказывается, что в интернациональном воспитании пионеров использовались как общие, так и специальные формы воспитания. Подчеркивается необходимость сочетания индивидуальных, групповых и коллективных форм работы. Особую роль в интернациональном воспитании играли клубы интернациональной дружбы, а также политические клубы – „Колокол”, „Глобус”, „Параллели и меридианы”.

Ключевые слова: формы интернационального воспитания, общие и специальные формы воспитательной работы, клуб интернациональной дружбы, политический клуб.

Kartashova Y.

postgraduate student of the department of Theory of Education of the Slovyansk State Pedagogical University

**FORMS OF THE INTERNATIONAL EDUCATION OF PIONEERS
(60–80-S YEARS OF THE XXth CENTURY)**

Some forms of the international education of pioneers are represented in the article. It is shown that both general and special forms were used in the international education of pioneers. Necessity of combination of individual, group and collective forms are underlined. It is emphasized that clubs of international friendship played the main role in the international education as well as political clubs.

Key words: *forms of the international education, general and special forms, club of international friendship, political club.*

Постановка проблеми. У другій половині ХХ ст. посилилася увага до інтернаціонального виховання дітей і молоді. Про це свідчать партійні документи, у яких наголошувалося на необхідності посилити патріотичне та інтернаціональне виховання молоді і були накреслені його завдання (постанови ЦК КПРС „Про підготовку до 50-річчя утворення Союзу Радянських Соціалістичних Республік” та „Про 60-ту річницю утворення Союзу Радянських Соціалістичних Республік”). Це обґрунтовувалося далішим розвитком міжнаціональних відносин у розвинутому соціалістичному суспільстві, потребою готувати підрастаюче покоління до багатогранного суспільного життя, формувати у нього політичну зрілість, у кожного юного громадянина виробляти активну життєву позицію патріота-інтернаціоналіста.

Інтернаціональне виховання розглядалося як одна із найважливіших ділянок роботи Ленінського комсомолу і піонерської організації. У постанові II пленуму ЦК ВЛКСМ відзначалося, що „робота комсомольських і піонерських організацій з інтернаціонального виховання дітей повинна сприяти зміцненню дружби юних ленінців з дітьми країн соціалістичної співдружності, з дітьми трудящих усіх країн” [6, с. 199].

За роки радянської влади було нагромаджено величезний досвід інтернаціонального виховання, у 60–80-ті роки ХХ ст. відбувалося збагачення його змісту, пошуки нових, найбільш ефективних, форм і методів виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про актуальність інтернаціонального виховання у 60–80-ті роки ХХ ст. свідчать численні публікації того часу – статті, монографії, матеріали конференцій. У працях І. Вовканича, Р. Горщар, В. Заслуженюка, О. Єгоричевої, М. Козак, О. Мазуркевича, Л. Собанського, А. Рогова, В. Фарфоровського, О. Чемерис та інших висвітлюються різноманітні форми інтернаціонального виховання у школах України.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в аналізі та узагальненні форм інтернаціонального виховання піонерів – дітей і підлітків 10–15 років – у 60–80-ті роки ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Форми виховної роботи – один із важливих системоутворюючих факторів інтернаціонального виховання. Саме через форми роботи реалізувалися мета і завдання інтернаціонального виховання. Вони забезпечували активність кожного піонера, ріст його ініціативності, свідомості, організованості, самостійності та дисциплінованості [7, с. 38–39].

Досвід шкіл України свідчить, що в інтернаціональному вихованні піонерів використовувалися загальні та спеціальні форми виховання. Загальні форми були характерні і для школи, і для піонерії. Це пояснюється тим, що і педагогічні колективи, і піонерські організації мали одну мету – виховання всебічно розвиненої особистості, громадянина своєї держави, патріота-інтернаціоналіста. Так, в інтернаціональному вихованні широко використовувалися загальношкільні форми виховної роботи – бесіди, зустрічі, походи, турніри, конкурси та ін. Крім цього, піонерська організація мала і специфічні форми – збори, зльоти, розвідки піонерських справ, лінійки, піонерські вогнища, загальносоюзні завдання і операції, що визначалися піонерськими Маршами. Вони були випрацьовані у ході багаторічної діяльності піонерської організації і визначалися її специфічними завданнями, особливостями її діяльності, структурою. Для них характерні використання піонерської символіки, атрибутів, знаків розрізнення та відмінностей, нагород.

Як свідчать публікації з проблем інтернаціонального виховання (І. Вовканич, В. Заслуженюк, О. Єгоричева, М. Козак, Л. Собанський, А. Рогов), у 60–80-тих роках ХХ ст. відбулося становлення і розвиток спеціальних форм інтернаціонального виховання. Разом із загальними формами вони утворювали систему форм, що забезпечували формування у піонерів (дітей і підлітків 10–15 років) інтернаціоналістських поглядів і переконань, почуттів, навичок і звичок поведінки.

Як відомо, форми інтернаціонального виховання (як загальні, так і спеціальні) поділялися на індивідуальні, групові та колективні.

Індивідуальні форми виховної роботи передбачали відособлену роботу школяра над собою, спрямовану на формування окремих рис характеру. До індивідуальних форм належали як загальні (читання художньої літератури, гра на музичних інструментах, заняття спортом, танцями і співами, малювання), так і специфічні (читання газет і журналів – „Пионерская правда”, „Зірка”, „Пионер”, „Костер”, „Ровесник”, „Вокруг света”, індивідуальне листування з представниками інших національностей, із зарубіжними друзями). Груповими були: піонерський збір, політінформація, бесіда, КІД, політичний клуб „Колокол”, зустрічі, прес-конференції, колективними – зльоти, фестивалі, свята, мітинги, конкурси, акції, трудові справи, ігри.

Усі ці форми виховної роботи були взаємопов'язані. Так, реалізувати свої індивідуальні здібності і захоплення діти могли у групових і колективних формах роботи – шляхом підготовки політінформацій, рефератів, виступів на зборах, конференціях, підготовки до участі у конкурсах, фестивалях, мітингах, конкурсах малюнків тощо.

Як зазначають дослідники, головну роль в інтернаціональному вихованні школярів відігравали клуби інтернаціональної дружби (КІД). Це – спеціальна колективна форма інтернаціонального виховання. Вони створювалися у всіх школах і об'єднували учнів усіх класів. Членами КІДів могли бути навіть цілі класи (піонерські загони).

У КІДі кожний школяр знаходив собі справу до душі. Наприклад, у клубі інтернаціональної дружби „Іскра” Василівської середньої школи Кримської області члени лекторської групи „Дружать діти всієї землі” готували і проводили бесіди про життя своїх зарубіжних ровесників; секція листування „Поштамт дружби” – листувалися зі школярами Російської Федерації, Азербайджану, Грузії, Киргизії, Казахстану, Латвії, Литви, Туркменії, а також Болгарії, НДР, Чехословаччини, Угорщини [3].

Для тих, хто займався колекціонуванням, у шкільних КІДах існувала секція колекціонерів. У радянські часи діти і підлітки збирали марки, значки, листівки, конверти. КІДи спрямовували це захоплення піонерів, пропонували збирати тематичні колекції, присвячені темі боротьби за мир, діячам комуністичного і робітничого руху, дитячим демократичним організаціям. Проводилися виставки колекцій. Це допомагало розширити кругозір підлітків, пізнати багато нового та цікавого, адже кожна марка чи листівка випускалася до певної події, мала свою історію.

У 1970 р. Міністерство зв'язку СРСР, редакція газети „Пионерская правда” і журнал „Филателия СССР” оголосили конкурс на кращий малюнок для поштової марки, у якому могли взяти участь юні колекціонери та юні художники. Дітям також радили познайомитися з журналом „Филателия СССР”, у якому був спеціальний журнал у журналі – „Світ захоплень”, у якому юні колекціонери могли прочитати про марки на тему міжнародної солідарності [10, с. 31].

Юні спортсмени брали участь у міжнародних змаганнях, наприклад змагання з міжнародного легкоатлетичного чотириборства „Дружба”. Юні художники – у міжнародних виставках дитячих малюнків, які проводила СІМЕА, а також у конкурсах малюнків під відкритим небом (на асфальті) на теми „Світ очима дітей”, „Твоя батьківщина”, „Ми не хочемо війни” та ін. [10, с. 45].

Крім КІДів у школах відкривалися політичні клуби. Поштовхом до цього став клуб „Колокол”, який існував на сторінках „Пионерской правды” та інформував своїх читачів про найважливіші політичні події у

світі, роз'яснював дітям головні напрями зовнішньої політики Радянського Союзу, розкривав принципи роботи різних міжнародних організацій.

Так, у багатьох піонерських дружинах відкривалися політичні клуби „Колокол”, „Глобус”, „Паралелі та меридіани”. На засіданнях цих клубів піонери обговорювали різні політичні події, виступали з усними повідомленнями, рефератами на актуальні теми, як-от: „Що таке імперіалізм?”, „Агресія США у В'єтнамі”, „Події на Близькому Сході”, „Що таке ООН?”, „ВФДМ у боротьбі за мир”, „Твій друг – СІМЕА”, „Варшавський договір”, „Політичні демонстрації у США”, „Свободу Анджелі Девіс!” тощо [10, с. 4–5].

Традиційними у школах України були вогники, вечори інтернаціональної дружби, зустрічі з цікавими людьми. Щороку у грудні проходили тижні дружби народів Радянського Союзу [2, с. 40].

Проводилися зустрічі з учасниками боротьби з фашизмом, борцями за мир, героями праці, ветеранами партії і комсомолу, передовиками місцевого виробництва, які побували за рубежем, мітинги солідарності з антифашистами і борцями за мир, вшанування пам'яті юних героїв різних країн, які загинули у боротьбі з фашизмом (8 лютого, у День героя-антифашиста), операції „Марш миру” (збирали підписи на захист миру і надсилали їх до штаб-квартири ООН), подорожі до друзів з інших республік, зльоти інтернаціоналістів [3]. На зльотах, зокрема, піонери встановлювали дружні зв'язки з школярами з різних міст і країн, обмінювалися досвідом інтернаціональної роботи, а також методичними рекомендаціями щодо проведення різних заходів.

У всіх школах проводилися політінформації (щотижня), бесіди і читання матеріалів періодичної преси, читання листів від зарубіжних друзів; ігри, заочні подорожі, написання анотацій на твори братніх народів, інтернаціональні вечори, піонерські збори, зустрічі із зарубіжними гостями [8].

Велику роль в інтернаціональному вихованні дітей і молоді відігравали інтернаціональні заходи – з участю дітей різних національностей. Наприклад, у більшості шкіл Закарпатської школи проводилися зустрічі, вечори, свята учнів шкіл з українською, російською, угорською, молдавською мовами навчання, тематичні збори, свята дружби [1]. У Чернівецькій СШ № 2 традиційними стали інтернаціональні зустрічі зі студентами Московського університету ім. Патріса Лумумби (з Аргентини, Бразилії, Куби, Венесуели), політичні мітинги проти агресивної політики американських імперіалістів (наприклад, під час подій у зоні Карибського моря), на підтримку визвольної боротьби кубинського народу [5]. У СШ № 34 м. Сімферополя проводилися вечори угорсько-радянської дружби (читання віршів, вікторини тощо) [9].

Зазвичай інтернаціоналістські заходи проводилися у зв'язку з певними датами, подіями. Так, у багатьох школах України проводилася велика робота до XII Всесвітнього фестивалю молоді і студентів у Москві. Наприклад, учні м. Львова, готуючись до цієї події, знайомилися з історією фестивалів, підтримували традиційні дружні зв'язки з молоддю країн, у яких відбулися форуми юності, організовували зустрічі із студентськими інтерклубами ВНЗів м. Львова, форум дружби юних інтернаціоналістів школи та студентів Львівського держуніверситету ім. І. Франка, присвячений XII Всесвітньому фестивалю молоді і студентів, вікторини на краще знання фестивального руху; вивчали пісні, танці, що входили до програм фестивалів; підготували і провели цикл політінформацій „Дорогами дружби і солідарності”, на яких ішла мова про Всесвітні фестивалі молоді і студентів. Учні також взяли участь у Всесоюзній акції „Діти Країни Рад – учасникам фестивалю” і у Всесоюзній вікторині „Дружба – наша головна зброя” [4].

До 40-річчя Великої Перемоги учні СШ № 11 м. Червонограда Львівської області взяли активну участь у маніфестаціях на Марші миру, проводили тижні солідарності з народами, які боролися за свободу і незалежність, політінформації, форуми дружби, мітинги, збори загонів, конкурси політичних плакатів, малюнків, трудові вахти на честь міст-героїв, надсилали листи-протести проти гонки озброєнь у штаб-квартиру НАТО.

Ці та інші заходи допомагали школярам глибше осмислити миролюбну політику СРСР, були стимулом до дальшого розгортання інтернаціональної роботи.

Висновки. Різноманітні форми інтернаціонального виховання не тільки задовольняли потреби піонерів у активності, але й розширювали їхній кругозір, формували світогляд і громадянську позицію. Усі форми цілком відповідали призначенню піонерської організації, діяльність якої носила політичний характер.

Література

1. Виховувати учнів у дусі патріотизму та інтернаціоналізму // Радянська школа. – 1973. – № 5. – С. 1–6.
2. Вовканич І. С. Зростають патріотами-інтернаціоналістами / І. С. Вовканич // Радянська школа. – 1978 – № 8. – С. 34–41.
3. Єгоричева О. І. Клуб інтернаціональної дружби / О. І. Єгоричева // Радянська школа. – 1983. – № 6. – С. 66–67.
4. Козак М. І. Форум дружби юних інтернаціоналістів / М. І. Козак // Радянська школа. – 1985. – № 5. – С. 72–75.
5. Панченко Л. І. Клуб інтернаціональної дружби / Л. І. Панченко // Радянська школа. – 1966. – № 6. – С. 73–77.
6. Про подальше поліпшення діяльності ВЛКСМ по керівництву Всесоюзною піонерською організацією імені В. І. Леніна : постанова II пленуму ЦК ВЛКСМ

- // Юні ленінці : збірник документів та матеріалів з історії піонерського руху на Україні. – К.: Молодь, 1971. – 271 с. – С. 192–202.
7. Система воспитательной деятельности пионерской организации / Под ред. Б. Е. Ширвиндта. – М.: Педагогика, 1978. – 176 с.
 8. Собанський Л. А., Рогов А. Б. З досвіду інтернаціонального виховання учнів / Л. А. Собанський, А. Б. Рогов // Радянська школа. – 1960. – № 10. – С. 70–75.
 9. Фарфоровський В. Ф. На інтернаціональних традиціях / В. Ф. Фарфоровський // Радянська школа. – 1969. – № 10. – С. 50–54.
 10. Фуриев С. А. Маршрут „Мир и солидарность” / С. А. Фуриев – М.: Молодая гвардия, 1971. – 48 с.

Ковальова О.

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

УДК 394.2

НАРОДНИЙ КАЛЕНДАР – ЕНЦИКЛОПЕДІЯ ЖИТТЯ НАРОДУ

У статті проаналізовано календарні свята та обряди українського народу, проведення традиційних ритуалів. Автор розкриває виховний потенціал народного календаря для підростаючого покоління.

Ключові слова: українські традиції, народний календар, обряди.

Ковалева О.

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

НАРОДНИЙ КАЛЕНДАРЬ – ЭНЦИКЛОПЕДИЯ ЖИЗНИ НАРОДА

В статье проанализированы календарные праздники и обряды украинского народа, проведение традиционных ритуалов. Автор раскрывает потенциал народного календаря для воспитания подрастающего поколения.

Ключевые слова: украинские традиции, народный календарь, обряды.

Kovaleva O.

the Candidate of education, the Associate Professor of the Pedagogic department of Slovyansk State Pedagogical University

FOLK CALENDAR IS THE ENCYCLOPAEDIA OF TRADITIONAL UKRAINIAN LIFE

The author analyses the folk customs, national holidays and rites; marks out also the potential of folk calendar for the upbringing of Ukrainian coming generation.

Key-words: Ukrainian traditions, folk calendar, rites.

Постановка проблеми. Народний календар – це енциклопедія знань про життя людей, їх трудову діяльність, моральні норми, культуру, побут і дозвілля. Все це – ефективний і гармонійний комплекс ідейно-моральних, трудових, емоційно-естетичних засобів виховання підростаючих поколінь.

Для вчителів навчально-виховних закладів народний календар виконує роль природовідповідної програми національного виховання на традиціях.

Всі традиції народного календаря можна і потрібно відносити чи до трудових, чи до моральних, чи до естетичних, що прийняті в народі як звичаї, ритуали, обряди, свята.

Обрядово-звичаєва сфера – це ті прикмети й ознаки, по яких розпізнається народ не тільки в сучасному, але й у його історичному минулому. Адже вона охоплює всі ділянки особистого й суспільного життя кожної окремої людини. Традиції, звичаї, обряди й свята – це неписані закони, якими керуються в найменших щоденних і найбільших всенародних справах, святково-звичаєва спадщина, а також мова – це ті найміцніші елементи, що об'єднують і цементують окремих людей в один народ, в одну націю [5, 120].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях вітчизняних науковців знайшли своє відображення такі проблеми : звичаї українського народу (Воропай О.), народні обряди (Скляренко В., Шуклінова А., Сядро В.) та українські свята (Коровець І.), але в їх працях не приділялось великої уваги питанню використання народного календаря, як невичерпної скарбниці досвіду щодо виховання сучасної української молоді.

Метою статті є проаналізувати українські традиції та звичаї, спираючись на народний календар, та розкрити його виховний потенціал для сучасної молоді.

Виклад основного матеріалу Протягом тисячоліть землеробство було провідною галуззю господарства слов'янських народів. Землеробський тип господарства, успадкований з часів загальнослов'янської етнічної спільності, довгі віки визначав характер розвитку всіх сфер економічного і соціального життя східнослов'янських народів, його вплив відчутно позначився на матеріальній та духовній культурі і, зокрема на традиційних звичаях та обрядах.

Аграрно-виробничий зміст мав народний календар українців, що яскраво засвідчують давньослов'янські за своїм походженням назви місяців. Всі вони безпосередньо пов'язані або з річним колом трудових процесів селянина, або з природними явищами, важливими для сільськогосподарського виробництва. Наприклад, назва місяця «січень» походить від звичаю вирубувати взимку дерева на лісових ділянках, які засівали весною, назва місяця «серпень» – це час збирання врожаю, де головним знаряддям праці був серп.

Провідна роль землеробства й пов'язаних з ним інших галузей сільського господарства (тваринництво, садівництво, бджільництво) знайшла своє відображення в традиційному побутовому календарі, що був своєрідною енциклопедією народної мудрості, неписаним розпорядком життя хлібороба

протягом року. Усний календар українського селянина – це складна і багатопрофільна система фольклорної творчості, де раціональний досвід та позитивні знання, нагромаджені в результаті багатовікової трудової практики, суперечливо поєдналися з релігійними віруваннями і забобонами, християнськими і язичницькими уявленнями. Народний календар увібрав у себе багато містичних елементів: різні види магії, ворожіння, забобони, релігійні звичаї та обряди, більшість із яких базується на первісній вірі в залежність людського життя від впливу надприродних сил.

В українців канвою землеробського календаря XIX ст. служили православні святці – список християнських свят, розподілений по днях і місяцях всього року. Обряди та звичаї завжди виступали як невід'ємний елемент культури народу. А оскільки культура завжди має національну форму, вона набуває своєрідності, яка визначається походженням та особливостями історичного розвитку того чи іншого народу, його способу життя, характером трудової діяльності, природним середовищем тощо [2, 26].

Значний вплив на формування національної обрядово-звичаєвої сфери культури зробила релігія. В процесі тривалої багатовікової боротьби православ'я за вплив на свідомість східних слов'ян воно так і не змогло утвердитися на Русі в своєму ортодоксально-догматичному (візантійському) вигляді. Засвоюючи елементи православного віровчення, християнські обряди, народні маси пристосовували їх до реальних потреб свого господарства та повсякденного побутового вжитку. Разом із тим православ'я густо насичувалися дохристиянськими релігійними уявленнями, образами, а також відповідними обрядодіями.

Протягом віків християнська обрядово-звичаєва сфера перероблялася, набувала нового змісту та соціального призначення. В переосмисленому вигляді вона і включалася в християнський культ. Проте й під християнською оболонкою багато елементів колишньої обрядово-звичаєвої сфери культури продовжували розвиватися та обростати новими деталями, а окремо з них майже в незмінному вигляді дійшли до XX століття [2, 27].

В українців християнські традиції свята тісно перепліталися з давнішими звичаями язичницького походження. Вечір напередодні Різдва – «Святвечір», «кутя» був магічним часом творення іншого, вимріяного буття. Звичні і буденні предмети, речі набували чарівної сили, а господар ставав домашнім жерцем. А панувала у Святвечір кутя – головна обрядова страва. «Як удасться кутя – буде крута ще й із «верхом» – то буде на урожай, а в оселі щастя». На святковому столі 12 страв і геть усі пісні. Зійшла вечірня зоря, й можна сідати вечеряти; починали з куті. Повечерявши, брав господар зі столу потроху кожної із страв і ніс до хліва худобі, щоб не скаржилася. Бо за повір'ям у ніч під Різдво дарує їй Бог

мову – за те, що колись у давнину спав у яслах маленький Христос. Кутю давали курям, «Щоб гарно неслися». Для предків, що в ці свята прийдуть у гості із того світу до живих, кутю залишали на столі на ніч [4, 59].

14 січня – свято на честь Василя Великого, це також перший день Нового року за старим стилем.

Найважливішими моментами традиційного новорічного свята в Україні виступають: ритуальний стіл, щедрування й засівання, ворожіння, рядження, веселощі й забави, напередодні Нового року в селянському господарстві виконувався цілий ряд ритуальних дій виробничого характеру.

Так було прийнято у цей день привчати до роботи молодих коней і волів, їх вперше запрягали. Характерною прикметою новорічного свята в Україні було щедрування – давній народний звичай церемоніальних обходів хат із побажанням щастя членам сім'ї й розквіту господарства. На відміну від колядування, обряд щедрування був завжди на Україні справді народним, позацерковним. Ввечері із щедрівками йшли по селу дорослі дівчата, співаючи:

Прилетіла ластівочка,
Сіла, пала на віконечко.
Щедрий вечір,
Добрий вечір,
Добрим людям на здоров'я...

Чимало різноманітних народних звичаїв та обрядів зв'язано із святом Василя – Нового року. Виразний аграрно-магічний зміст носив обряд «засівання». В наші дні побутує таке новорічне вітання при засіванні: «Сію, сію, посіваю, з Новим роком Вас вітаю», «На щастя, на здоров'я, на Новий рік! Щоб краще родило як уторік», «Жито, пшениця, горох, сочевиця», «Коноплі до стелі, а льон по коліна», «Щоб хрещена голівка не боліла!» [5, 94].

19 січня закінчувався дванадцятиденний період святкувань. Останній день цього періоду (християнське свято Святе Богоявлення, Хрещення Господа Бога і Спаса нашого Ісуса Христа, відоме в народі як ораднь, ардан, Йордан, відорощі, водохрещта) супроводжувався різними магічними діями та повір'ями. У цей період свято за традицією відбувалося на річці або біля струмка. Ще напередодні на льоду й снігу робили скульптурне зображення хреста. На Йордань – так зване місце, де проходила церемонія хрещення, – збирався великий, святковий одягнутий натовп. Освячену воду люди намагалися швидко набрати в посуд і рознести по домівках, вірячи, що у того, хто зробить це першим, худоба буде розмножуватись і взагалі господарство буде йти краще. Йорданській воді приписувались

чудодійні лікувальні властивості. Відразу після освячення її пили, а дівчата це й вмивались.

Найважливішою подією в церковному календарі лютого є свято Стрітіння – 15 лютого. В народній традиції це свято початку весни, перших громів. В народі казали, що на Стрітіння зима зустрічається з літом. При зустрічі зима і літо сперечаються між собою – кому йти, а кому вертатися? Якщо до вечора стане тепліше – літо переспорило зиму, а якщо холодніше – зима [1, 79].

У неділю за тиждень до Великодня вшановується свято Вхід Господній в Єрусалим. Коли Ісус Христос їхав в місто на вислі, то жителі міста, які зустрічали його, встеляли перед ним дорогу пальмовим гіллям. Вербною ця неділя називається так, тому що в цей час святити вербу.

Останній тиждень Великого посту називається чистим. На цьому тижні віруючі люди дотримуються посту так само суворо, як і на першому тижні. Найважливішим днем цього тижня є четвер, який називається чистим, святим, великим, страсним або живним. В Україні побутує повір'я, що в «чистий» четвер, до світанку ворон носить із гнізда своїх дітей купатися в річці. Той хто скупається раніше за пташенят ворона, той буде здоровий протягом цілого року. В «чистий» четвер стригли дітей – «щоб волосся не лізло та щоб голова не боліла».

У Страсну п'ятницю не готували обіду, вдовольняючись хлібом, капустою, огірками. Ні шити, ні прясти в цей день не можна. У Великодню суботу готують крашанки або, як кажуть в народі, «галунять яйця».

Великдень в Україні – це ще й свято весняного воскресіння, оновлення природи, що відзначалось у день весняного рівнодення ще за часів язичництва. Це поєднання двох вір, двох світів – язичництва й християнства – до сьогодні збереглося у віруваннях та великодній обрядовості українців [5, 45].

На 50-й день після Великодня, свята воскресіння Христового – весь християнський світ відзначає Трійцю – одне з провідних свят церковного календаря. Це свято рослинності, засноване на вірі в магічну силу зела та квітів, дуже любила молодь. Його відзначали з піснями, танцями, розвагами. В Україні перед святом прикрашали оселі зіллям. Гілками клена, липи завітчували хату над вікнами, дверима, господарські споруди, стромляли в землю гілки на посівах жита.

Одним з найбільших свят літа є день Івана Купала. За православним календарем 7 липня відзначається Різдво Іоанна Предтечі. Святкування починається ввечері напередодні Івана Купала. Дівчата виготовляють опудала головних персонажів свята – Купала і Марени. Опудало Купала виготовляють із соломи, прикрашають його стрічками і намистом. Взявшись за руки, дівчата ходять навколо Купала й Марени й співають

пісень. Молодь перестрибувала через купальський вогонь парами. Якщо при перестрибуванні пара не розійдеться, то це знак, що вона вступить у шлюб. Настрибавшись через вогонь, дівчата несуть Марену (зимове божество, що морить землю стужею, а людину хворобою і голодом) до водоймищ, де її потрібно втопити. Після втоплення Купала й Марени дівчата тікають від хлопців, щоб ворожити.

Вони запалюють свічки і прилаштовують їх до своїх вінків, пускають на воду. Згідно з народним повір'ям, якщо вінок пливе добре й гарно горить свічка, то дівчина вийде заміж, а якщо він крутиться на місці, – то ще дівуватиме, а як потоне – заміж не вийде взагалі. Численні легенди пов'язані з цвітом папороті, який можна побачити тільки в ніч на Івана Купала [1, 165].

12 липня – свято першOVERHOVНИХ апостолів Петра і Павла. І хоч дні пам'яті обох святих відзначаються в один день, у народній традиції безумовно більшого авторитету зажив святий Петро. В Україні з Петровим днем пов'язувалося багато повір'їв та звичаїв. На Петра вперше після посту дозволялося готувати молочні страви. Господині варили вареники з сиром, пекли мандрики – сирні бабки.

Після Петра розпочиналися жнива. В українській петрівчаній пісні співалося:

Минулася петрівка,
Почались жнива.
Наробилася у полі,
Що тільки жива.

Збираючи врожай не тільки поля, а й городу, чи саду, за давнім народним звичаєм потрібно щось залишити «на пні», в землі, чи на дереві. Існує повір'я, що коли зібрати геть усе до чиста, то наступного року не вродить.

Жнива скінчилися. В той день, як скінчили жнива, дожали останню ниву, жінці ходили по полю, збирали колоски, плели один спільний вінок із того колосся й співали:

Кінець ниточці, кінець,
будемо плести вінець...

У листопаді земля сповна віддавши людям усе, що вродило, спочиває до нового врожаю, укритись листом чи снігом. На цей час у господарстві меншає робіт, комори повняться хлібом і гримлять по селах весілля. А щоб завжди була щедра осінь і багата земля, хлібороб, за звичаєм споконвічним, складав подяку родичам – заступникам – дідам, усім предкам, що й із того світу опікуються живими.

Саме з цієї давньої традиції вшанування померлих перед зміною пори року, закінченням чи початком важливого трудового процесу постали

Християнські поминальні звичаї. Звичай осіннього поминання померлих календарно поєднаний до дня пам'яті великомученика Дмитра (8 листопада) і відзначається в суботу напередодні. В цей день служать вселенські, тобто всезагальні панахиди – спеціальні служби, які присвячені пам'яті покійних. Від Дмитра вже не засилали сватів, бо скоро починався Пилипівський піст, і весіль не гуляли. Святий Дмитро вже приносить зиму [1, 99]. В народній колядці співається: «У святого Дмитра труба із срібла... А як затрубив ще й святий Дмитро, Та й покрив зимкою усі гори біло...»

Як бачимо, в основі цих і нині суцільних звичаїв лежать давні уявлення наших предків про єдність світобудови і безперервність життя.

Висновки з даного дослідження. Отже, календарні свята й обряди – складний фольклорний комплекс, в якому поєднуються раціональний досвід і релігійно-магічні вірування, високоестетичні традиції та звичаї. В календарно-обрядовому колі відображаються особливості природних та соціально-історичних умов існування етносу, в ньому закладені народні уявлення про долю, щастя, волю, система цінностей, образів, символів, яка відображається в свідомості людини і утворює усталену світоглядну систему.

Література

1. Воропай О. Звичаї нашого народу. Ч. 1. – К., 1991. – 206с.
2. Культура і побут населення України. – К., 1991. – 135с.
3. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка: навчально-методичний посібник для пед. навч. закладів, держ. ун-тів. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 228-230.
4. Українські традиції і звичаї: Для дітей середнього шкільного віку / Авт. – упорядники В.М. Скляренко, А.С. Шуклінова, В.В. Сядро. – Харків: Фоліо, 2007. – 318 с.
5. Українці: Свята. Традиції. Звичаї / Уклад. І.Коровець. – Донецьк, 2004. – 244с.

Коркішко О.

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

УДК [37.01(09) «08/11»]:172.15

ІДЕЇ ПАТРІОТИЗМУ В ПАМ'ЯТКАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ КИЇВСЬКОЇ РУСИ (ІХ-ХІІ СТ.)

Статтю репрезентовано як історико-педагогічне дослідження проблеми патріотичного виховання в історії Київської Русі (ІХ-ХІІ ст.). Вивчення комплексу історико-педагогічних джерел показало, що педагогічна думка Київської України-Русі має глибокий загальнолюдський зміст, є фундаментальною основою вітчизняної педагогіки та української культури в цілому.

Ключові слова: патріотизм, Київська Русь, історико-літературні пам'ятки, педагогічна думка.

Коркишко Е.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

ИДЕИ ПАТРИОТИЗМА В ПАМЯТНИКАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КИЕВСКОЙ РУСИ (IX-XII ВВ.)

Статья представлена как историко-педагогическое исследование проблемы патриотического воспитания в истории Киевской Руси (IX-XII вв.). Изучение комплекса историко-педагогических источников показало, что педагогическая мысль Киевской Украины-Руси имеет глубокий общечеловеческий смысл, является фундаментальной основой отечественной педагогики и украинской культуры в целом.

Ключевые слова: патриотизм, Киевская Русь, историко-литературные памятники, педагогическая мысль.

Korkishko E.

Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slovjans'k State Pedagogical University

IDEAS OF PATRIOTISM IN THE MONUMENTS OF PEDAGOGICAL LITERATURE OF KYIVAN RUS (IX-XII CENT.)

This article is represented as a historical and educational research on patriotic education in the history of Kievan Rus (IX-XII cent.). The study of complex historical and educational sources showed that pedagogical thought of Kievan Rus-Ukraine has deep common to the content, is the fundamental basis of national education and Ukrainian culture in general.

Key words: patriotism, Kievan Rus, historical and literary sites, educational thought.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Проблема патріотичного виховання завжди посідала одне з головних місць у вітчизняній педагогіці. Виховні традиції української педагогіки склалися багато століть. За весь цей період наш народ набув великого досвіду виховання, створив свою педагогічну культуру, в основі якої – народність, духовність, патріотизм.

Глибокі роздуми мислителів стародавніх століть про шляхи виправлення громадських недоліків і затвердження моральних чеснот, сприяли мирному співіснуванню людей, єдності та згуртуванню нації, пробудженню справжнього патріотизму.

Однією з найбільш дієвих і плідних ідей, що послужила згодом маяком, інтелектуальним орієнтиром для українського народу, стала ідея

вітчизняного єднання і згоди. Саме на неї наші предки рівнялися і дбайливо зберігали серцях як символ Батьківщини, Вітчизни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій на які спирається автор, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми, яким присвячено означену статтю. Проводячи дослідження, ми проаналізували історичні, філософські, історико-педагогічні джерела, що дозволило накреслити основні напрями патріотичного виховання в українській педагогічній теорії і практиці у IX – XII ст.

Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що першооснови патріотичного виховання були закладені в народній педагогіці, значення якої висвітлюється в роботах О.Любара, В.Мацюка, В.Пугача, М.Стельмаховича, Д.Федоренка. Для нашого дослідження становлять інтерес праці М.Аркаса, М.Грушевського, Л.Дмитрієва, Д.Лихачова, В.Яременка. Вони присвячені історичному аналізу пам'яток культури Київської України-Русі. В них висвітлюється виховний ідеал давньоруської епохи, складовою частиною якого виступає патріотичне виховання.

Важливу допомогу в процесі теоретичного усвідомлення нових тенденцій у вітчизняній педагогічній науці, щодо пам'яток культури Київської України-Русі надало вивчення робіт О.Губко, І.Зайченко, В.Кузя, Ю.Руденка, Б.Ступарика, Б.Чижевського, К.Чорної та інших, які в основу патріотичного виховання ставлять національну свідомість та наголошують на усвідомленні безперечної цінності Батьківщини.

Формулювання цілей статті, постановка завдання. Мета полягає в розкритті значення літературних пам'яток культури Київської Русі в організації патріотичного виховання, визначенні його значення та ефективності для виховної роботи з підростаючими поколіннями.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Для того, щоб мати уявлення про патріотичне виховання у IX-XII ст., ми звернулися до історико-літературних пам'яток – літописів, переказів, билин, повчань, молитов, житій святих, бо епоха Київської Русі має багату і високодуховну спадщину, якою могла б пишатися будь-яка цивілізована держава світу. Аналіз історичних джерел показав, що всі сподівання й роздуми їхніх авторів (Нестора, Іларіона Київського, Володимира Мономаха, Климента Смолятича, Данила Заточника та ін.) звернуті до Батьківщини, любові до неї, гордість за її велич, піклування про захист рідної землі і єдність народів.

Писемна література, яка сформувалася в Київській Русі, спиралася на два найважливіших джерела – усну народну творчість і християнську традицію, що прийшла з сусідніх держав.

Вершиною усної народної творчості став героїчний билинний епос, що склався до X ст. і розвивався в XI-XIII ст. Головною темою билин київського циклу стала боротьба з іноземними загарбниками, ідея єдності та величі України-Русі. У найдавніших билинах народ ідеалізував своє минуле. Оратай Микула Селянинович вільний і багатий, богатир Микита Кожум'яка – безстрашний захисник Батьківщини. Істинно народними героями стали пізніше Ілля Муромець, завзятий Дунай, Михайло Казарин, Альоша, Добриня, Садко. Їх імена збереглися в пам'яті народу як символ відваги, молодечтва, доблесті і слави. Усна творчість народу безпосередньо впливала на писемну літературу.

В IX-XII століттях у вихованні дітей Київської Русі посилюються політико-патріотичні тенденції. Своє відображення вони знайшли у патріотичних творах. Найдавнішими пам'ятками педагогічної літератури цього періоду є: „Палей”, „Ізмарагд”, „Златоуст”, „Златостроуй”, „Ізборник Святослава”, „Слово про закон і благодать”, „Повчання князя Володимира Мономаха дітям”, „Повісті временних літ” тощо.

Так, автор „Повісті временних літ” (1110-1118 рр.), літописець Нестор, пропагуючи християнську мораль, заклав основи патріотичного виховання. Передав народне уявлення про сім'ю, про сімейне і родинне виховання дітей, підлітків та юнацтва, навчання та освіти підростаючого покоління.

В основі педагогічної концепції „Повісті” – боротьба добра та зла. Зло завершується покаранням, добро – завжди благородне, воно ототожнюється з патріотизмом – благо рідної землі, прагнення до її процвітання. Носіями добра в „Повісті” виступають Володимир Святославович, Ярослав Мудрий, Мстислав Великий, Володимир Мономах, Михайло та Всеволод Суздальські та інші князя, які з честю відстоювали єдність своєї землі, вболівали за свій народ, за свою родину.

Ідеал князя був невід'ємною частиною від ідей патріотизму. Князя виступали взірцем захисника рідної землі, були готові принести своє життя у жертву не тільки за свою честь, а й за честь своєї Батьківщини. Д.Ліхачов відмічає, що патріотизм був не тільки обов'язком, але і переконанням російських князів [4]. Князя були зірцем свого народу, вони обіцяли „стеречь Рускую землю”, „Руской земли блюсти”, „за крестьяны и за Рускую землю головы свое сложити”.

Літописець оспівує богатирство, силу, відвагу та подвиг руських князів, воїнів. Саме у „Повісті” вперше підкреслює Д.Ліхачов „отразилась мысль, ...о скромности настоящего героизма, о силе народного духа в незаметных внешне героях” [4, 43].

Ідея захисту (саме захисту, а не захоплення чужих земель) була провідною в пам'ятках давньоруської писемності. Вона тісно пов'язувалася

з ідеальною постаттю князя і виступала в якості однієї з найвищих чеснот в уяві наших предків.

Найстрашнішим злом вважалося забуття і нехтування інтересів рідної землі. Зло – це те, що несло їй збиток і розорення. Тому його носіями оголошувалися князі, які затівали усобиці – Борис і Олег, які привели „поганих на Київську Русь і велике зло заподіяли, проливши кров християнську”, „за яку спитає з них бог”; братовбивця Святополк Окаянний.

Гордість усіх наступних поколінь за видатні здобутки вітчизняної педагогіки викликає прославлений твір „Повчання Володимира Мономаха” (1096 р.). Важливо, що в основу його покладені морально-духовні традиції слов'янського народу, гуманістичні цінності православ'я. У „Повчанні” Мономах піклується про єдність рідної землі, закликає до безкорисливого служіння Вітчизні. У автобіографічній частині він дає образ мужнього, сміливого невтомного „печаловника”, який „ночь и день, на зною и на зиме, не дал себе упокою” [4].

Особливе місце у „Повчанні” відведено вихованню у підростаючого покоління, патріотичного обов'язку перед вітчизною. Володимир Мономах підкреслював, що для людини, яка має свідоме почуття обов'язку характерна незламна сила у боротьбі з ворогами Батьківщини: „Смерти ведь, дети, не боюсь, ...ни войны, ни зверя, дело исполняйте мужское” [6, 409].

Князь дає поради щодо виховання дітей: постійно працювати і не лінитись; мати благородну поведінку; поважати старших і покорятися їм; вчитися добру, доброті; поважати інші поради [6, 80]. Ці та інші правила спонукають до виховання у дитини, милосердя, доброти, честі, совітливості, любові до своєї землі та віри у людей. У цьому є моральний ідеал В.Мономаха, складовою частиною якою являються патріотичні основи, боротьба за благо рідної землі – України-Русі, формування високої моралі, лицарських чеснот, державотворчих якостей. Дітей, підлітків, юнацтво часто виховували на героїчних, лицарських традиціях, віри, релігійних ідеях, на цінностях фольклору, героїки великого билинного епосу. Діти захоплювались високими якостями, стійким характером, силою волі і духу звитяжних богатирів, киеворуських витязів Добрині Микитича, Іллі Муромця, Олексія Поповича, Дуная Івановича та ін.

У „Повчанні” Володимир Мономах також обґрунтовує важливість позитивного прикладу у вихованні дітей. Спираючись на досвід свого батька – Всеволода Ярославовича, він вчить дітей бути наполегливими та старанними у навчанні, служити вірою та правдою Батьківщині.

Гуманістичні ідеї В. Мономаха мали великий вплив на розвиток педагогічних ідей Київській Україні-Русі. Мислителі XII століття Кирило Туровський, Данило Заточник, Клемент Смолятич висловили у своїх

працях оригінальні педагогічні думки, що лягли в основу української педагогіки. Вони протиставляли творчій пошук істині – сліпому наслідуванню догм (Клемент Смолятич), добродеті – хабарництву (Кирило Туровський), розум – глупості (Данило Заточник).

Пробудженню державної свідомості і посиленню патріотичного виховання сприяло „Слово про закон і благодать” (1037-1043 рр.) Іларіона Київського, де він стверджував рівність між всіма народами землі, виклав патріотичну концепцію всесвітньої історії, в якій почесне місце відводилося Київській Русі. Іларіон пророкував велике майбутнє державі, її працьовитому та мужньому народові. Він оспівував героїчне минуле Русі, відбив пошуки й прагнення передової частини сучасного йому суспільства.

Особливої уваги заслуговує молитва до Володимира (написана після третьої, заключної частини), яка наповнена патріотичним підйомом, патріотичною думкою: „И донелиже стоит мир, – обращался Иларион в ней к Богу, – не наводи на ны [т.е. на русских] напасти искушения, ни предай нас в руки чуждних [т.е. врагов], да не прозвется град твой [т.е. Киев] град племен, и стадо твое [т.е. русские] пришельцы в земли не своей” [2, 78]. Ця молитва повторювалась у найбільш критичні моменти давньоруського життя. „Строки её, – підкреслював Д.Ліхачов – посвященные мольбе за сохранение независимости Русской земли, произносились в наиболее грозные години вражеских нашествий” [4, 36].

Терпимість, рівність між всіма народами, „человеколюбие”, „доброделание”, любов до Бога завжди розглядались як найвищі моральні якості людини. Ці якості починали виховувати у дитини з народження. Ще ігумен Феодосій Печерський писав: „Свою веру непрестанно хвали... И подвигайся в своей вере добрыми делами, и милостью одаряй не только единоверцев, но и чужих. Если видишь раздетого, или голодного, или от стужи или от беды какой страдающего, будет ли то иудей, или сарацин, или болгарин, или еретик, или латинянин, или язычник любой – всякого помилуй и от беды избавь, и не будешь лишён воздаяния от Бога” [7, 162].

Високі почуття синівської любові до рідної землі, України-Русі в самобутній формі відображені в перлині тогочасної художньої літератури „Слово о полку Ігоревім” (1187-1188). Ідея єдності всіх руських земель, палкий патріотизм наших предків, їхній високий моральний, бойовий дух, лицарська звитяга розкриті тут з надзвичайною художньою силою і образною яскравістю. В цій ідеї Ліхачов підкреслює: „с поразительной силой сказались народные основы патриотизма, опирающегося на живое чувство любви к родине, как к живому существу” [4, 61].

Ця патріотична ідея мала вирішальне значення в боротьбі з татаро-монгольською навалою. Розуміння необхідності об’єднання князів, посилення централізованої влади, для того, щоб уникнути спустошення і

поневолення, знайшло своє відображення у деяких творах тієї епохи („Слово про погибель Руської землі”, „Повість про Олександра Невського”, „О Євпатії Коловрате”, „Задонщина” тощо).

Показана велич, слава, доблесть воїнів літературних творів виховувала у молодого покоління глибокі патріотичні почуття – любов до рідної землі, бажання йти на смерть за свободу і незалежність Батьківщини, за велич і процвітання свою націю.

Отже, поняття „патріотизм” в пам’ятках педагогічної літератури Київської Русі відображає систему поглядів українського народу на природу і суспільство; на масово-побутовому рівні – виражає успадковану в народі любов до всього рідного (мови, культури, традицій); на раціонально-суспільному рівні патріотизм являє буття нації в часі, самоусвідомлення себе як етносу серед інших народів світу та співпрацю з ними; на особистісному рівні – сповідає почуття любові та відповідальності за долю нації, надає перевагу інтересам суспільства над власними.

Висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Таким чином, ми бачимо, що педагогічна думка Київської України-Русі має глибокий загальнолюдський зміст, є фундаментальною основою вітчизняної педагогіки та української культури в цілому. Вона мала допомогти людині оволодіти християнськими нормами моралі, виховувала людину мислячу, милосердну, совітливую, мужню, працьовиту, з вірою у майбутнє світу і людей. В цьому є виховний ідеал давньоруської епохи, складовою частиною якою виступає патріотичне виховання, основними рисами його є: любов до Батьківщини, до Бога; безкорисливе служіння Вітчизні; захист рідної землі, гордість за її велич; боротьба за єдність слов’янських народів; піклування про український народ, про свою родину.

Патріотичні здобутки часів Київської України-Русі ніколи не зникали з українських земель, вони дали духовне життя нації, воскрешали в ньому надію на незалежність, збереження своєї самобутності в культурі, освіті, педагогічній думки.

Література

1. Аркас М.М. Історія України-Русі. [2-ге факс. вид.] / М.М.Аркас – К.: Вища шк., 1991. – 456 с.: іл.
2. Котляр М.Ф. Історія України в особах: Давньоруська держава. / М.Ф.Котляр – К.: Україна, 1996. – 240 с.
3. Коркішко О.Г. Виховання патріотизму молодших школярів у позаурочній виховній роботі: дис. канд. пед. наук: 13.00.07. / Коркішко О.Г.– Луганськ, 2004. – 244 с.
4. Лихачев Д.С. Национальное самосознание Древней Руси. / Д.С.Лихачев – М.-Л., 1945. – 200 с.

5. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки: навч. посібник / Любар О.О., Стельмахович М., Федоренко Д.Г. – К.: Т-во „Знання”, КОО, 2003. – 450 с.
6. Памятники литературы Древней Руси. Начало русской литературы XI – нач. XII в.: / Сб. текстов / [Под ред. Л.А.Дмитриевича, Д.С.Лихачева]. – М.: Худ. лит., 1978. – 464 с.
7. Памятники древнерусской церковно-учительной литературы / [Под ред. А.И.Пономарева], Вып. 1. – СПб., 1894.

Лимарєва Ю.

- здобувач кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378. 091. 2 (477) “18”

ФОРМИ І МЕТОДИ СПІВПРАЦІ ОСНОВНИХ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ХІХ СТОЛІТТЯ

В статті на основі вивчення архівних документів розкрито форми та методи співпраці основних суб'єктів навчально-виховного процесу ХІХ століття. Паралельно до лекційної форми проведення занять з'являються нові форми та методи співпраці, серед яких репетиції, диспути, діалоги, елементи бесіди та бесіди, співбесіди, семінарські та практичні заняття, які поступово набувають визнання та популярності. Розглянуто позиції провідних педагогів-практиків зазначеного періоду, доведено доцільність використання визначених методів в сучасних умовах та подано методичні рекомендації видатних педагогів щодо поставленої проблеми.

Ключові слова: *свідомість, навчання, навчальний процес, співпраця, взаємодія, творчість.*

Лымарева Ю.

соискатель кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

ФОРМЫ И МЕТОДЫ СОТРУДНИЧЕСТВА ОСНОВНЫХ СУБЪЕКТОВ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ХІХ ВЕКА

В статье на основании изучения архивных документов раскрыты формы и методы сотрудничества основных субъектов учебно-воспитательного процесса ХІХ века. Рассмотрены передовых педагогов-практиков указанного периода, доказана целесообразность использования обозначенных методов и приемов в современных условиях и раскрыты позиции передовых педагогов касательно поставленной проблемы.

Ключевые слова: *сознательность, обучение, учебный процесс, сотрудничество, взаимодействие, творчество.*

Lymareva Y.

- the competitor of chair of pedagogics of Slavic state pedagogical university

FORMS AND METHODS OF COOPERATION OF THE BASIC SUBJECTS OF TEACHING AND EDUCATIONAL PROCESS IN XIX CENTURY

In article on the basis of studying of archival documents forms and methods of cooperation of the basic subjects of teaching and educational process XIX of a century are opened. Are considered the advanced teachers-experts of the specified period, the expediency of use of the designated methods and receptions in modern conditions is proved and positions of the advanced teachers concerning the put problem are opened.

Keywords: *consciousness, training, educational process, cooperation, interaction, creativity.*

Постановка проблеми... Навчальний процес XIX століття, як відомо, визначався переважно лекційною формою проведення занять. Але саме цей період дуже насичений чисельними спробами урізноманітнити методи та прийоми проведення навчальних занять. Таким чином, позиція «студенти мають сидіти тихо та слухати» відходить у давнину як та, що не виправдовує себе: для повноцінного навчального процесу необхідна активізація розумової діяльності студентів.

Аналіз останніх досліджень... Переважна кількість науковців та педагогів практиків вбачають у проблемі формування свідомого ставлення до навчання базові перспективи освіти (А.Кузьминський, Б.Кіндратюк та ін.). Отже, вивчення історичного досвіду з поставленої проблеми стає дуже доречним.

Формулювання цілей статті ... Спираючись на досвід педагогів досліджуваного періоду з'ясувати на чому саме засновані впроваджені форми та методи співпраці, а також, чому вони мають значну дидактичну вагу в процесі активізації розумової діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження... Взаємодія викладача зі студентами набуває в зазначений період все більшого значення. [1, с. 196] На основі аналізу історико-педагогічної літератури та архівних матеріалів є підстави стверджувати про переваги методів співпраці перед іншими методами. Вивчення планів-конспектів ряду викладачів, методичних вказівок до них, показує, що, розробляючи педагогічні вимоги до лекцій, як найпоширенішої на початку XIX століття форми роботи, вчені особливо замислювалися над питанням доцільної організації розумової діяльності студентів і активізації їх мислення, дидактичними засобами розвитку уваги і подолання пасивності слухачів, структурою і формою викладу матеріалу лекції, його новішим характером. [3, с. 93] Вважалося, що лекція буде корисною, коли даватиме студентам нові відомості, коли буде формувати у

них пізнавальний інтерес, прагнення до самостійного оволодіння знаннями. Так, з часом впродовж лекції з'явилися елементи бесіди та диспути, які пізніше виділилися в самостійні форми занять.

У науково-методичних збірниках ми знаходимо не лише теоретичне обґрунтування успішності використання бесід, але і приклади високої результативності використання в навчально-виховному процесі. Бесіда, за рахунок збудження розумової діяльності у процесі навчання, забезпечує міцне, усвідомлене засвоєння знань. Крім цього, вона відіграє визначну роль у розвитку: логічного мислення, пам'яті, творчої уяви, вихованні волі, а також у формуванні світогляду. [2, с. 265] Бесіди мали на меті мобілізувати на наполегливу працю та активізувати самостійну розумову діяльність особистості. Згодом з'явилися та поширилися такі форми занять як репетиції, що переважно проводилася у формі діалогу між викладачами і студентами, та співбесіди, які в результаті співтворчості часто переростали у справжні наукові дискусії. [3, с. 107-109]

Виходячи із урозуміння важливості свідомих знань у практичній діяльності та розумовому розвитку особистості педагогі досліджуваного періоду прагнули органічно поєднати теорію з практикою, аби уникнути абстрактного розмірковування. Існувала точка зору, про пряму залежність кількості сформованих навичок та обсягу роботи, яку особистість може виконати. Отже, важливість практичного застосування знань впродовж навчання все більше переконувала у необхідності урізноманітнення форм та методів практичного навчання. Так поступово впроваджувалися семінари та практичні заняття. Для розвитку вмінь практичного застосування знань відкривалися лабораторії, де головною метою занять студентів було підвищення рівня знань з конкретних наук, а також «застосування теоретичних відомостей до різних галузей промисловості», як зазначалося в «Правилах для практичних вправ студентів університету святого Володимира з хімії». [3, с.107 - 111]

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що викладачі XIX століття з метою реалізації принципу свідомості у навчально-виховному процесі та формування свідомого ставлення студентів до навчання:

- пояснювали важливу роль знань у формуванні особистості та її розумовому розвитку,
- показували роль науки та предмету викладання в житті,
- урізноманітнювали форми та методи організації навчально-виховного процесу,
- вимагали створення сприятливих умов роботи та навчання,
- стимулювали самостійну роботу та практичне застосування знань під наглядом викладача,

- допомагали в оволодінні знаннями,
- пропагували наукову роботу,
- підтримували бажання й творчий підхід до процесу навчання.

Новими та педагогічно виправданими методами сумісної та самостійної роботи були:

- написання творів на основі прочитаного чи почутого, де можна було висловлювати свої судження, навіть різкі;
- складання самостійних творів: описів, повідомлень, розмірковувань, де відпрацьовувалися вміння самостійно та логічно висловлювати думки; [7, с.33 об.]
- обговорення книг, що давало можливість висловлювати свою думку і кожний вчився при цьому володіти словом ясно і зрозуміло, захоплено вести обговорення;
- система послідовних запитань, яка викликала на роздуми і доводила до усвідомлення істини і пізнання її особливостей, вимагала постійно перевіряти вірність своїх суджень і дій, збуджувала особистість до самодіяльності;
- пояснювальне читання, що дозволяло, стежачи за текстом і помічаючи особливості, звертати увагу на позитивне.

Надаючи особливої уваги ролі викладача в створенні системи форм, методів та прийомів співпраці зі студентами, керівництво навчальних закладів висувало певні вимоги до педагогів стосовно організації навчального процесу. А саме:

- будь-який курс мав спиратися на відоме;
- викладати таким способом, щоб кожний студент мав змогу звітувати про головне;
- використовувати кожний випадок для відновлення в пам'яті раніше вивченого;
- виділяти час для повторення по закінченні вивчення розділу;
- дотримуватися вимог програми та намагатися повністю їх виконати;
- опитувати впродовж заняття максимальну кількість студентів;
- підтримувати увагу всієї аудиторії впродовж заняття;
- «наводити» на відповідь, але не відповідати;
- організовувати заняття так, щоб опитування завжди передувало поясненню нового;
- переконуватися в розумінні студентами матеріалу;
- тривале пояснення має перериватися опитуванням, але лише за темою обговорення;
- не дозволяти використовувати зошити та книги підчас пояснення та опитування, окрім випадків, коли без них обійтися неможливо;

- за взаємною згодою відвідувати заняття інших викладачів;
- дотримуватися єдиних вимог в організації навчально-виховного процесу. [4, с.224 об.]
- проводити додаткові заняття;
- відвідувати впроваджені педагогічні бесіди для «размена мыслей»; [5, с. 13 – 13 об.]
- проводити докладну підготовку до кожного окремого уроку;
- строго визначати кількість матеріалу, щоб подаватиметься на занятті;
- встановити певну чергу викладання запланованого матеріалу;
- підготовка певної кількості запитань, що будуть запропоновані студентам та порядок пропонування студентам. [6, с. 14об.]

Висновки. Отже, з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності з'являються нові форми та методи співпраці, серед яких репетиції, диспути, діалоги, елементи бесіди та бесіди, співбесіди, семінарські та практичні заняття. Вищезазначені вимоги до них мали на меті допомогти викладачу у створенні, урізноманітненні та вдалому своєчасному застосуванні педагогічно виправданих форм та методів співпраці з метою вдосконалення організації навчально-виховного процесу. Має місце переконання в актуальності розглядуваної проблеми та доцільності вивчення історичного досвіду для її практичного вирішення.

Зазначені форми та методи співпраці не є вичерпним переліком тих, що мали місце впродовж зазначеного періоду, тому його продовження становить чималий інтерес та мету подальшого дослідження.

Література

1. Гуров А. Иван Федорович Леваковский (некролог) // Записки Императорского Харьковского университета. Типография А.Дарре. – 1893. - № 3. – с.93-98.
2. Жовтобрюх В.Ф., Муромцева О.Г. Культура мови вчителя: курс лекцій/ За ред. О.Г.Муромцевої. – Харків: Гриф, 1998. – 208 с.
3. Микитюк В.О. Формування професійно-педагогічної майстерності викладачів вищих освітніх закладів Слобожанщини у другій половині XIX – XX століття: Дис. кан. пед. наук: 13.00.01./ М-во освіти і науки України: ХНПУ ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2004. – 201 с.

Архівні матеріали

I. Центральний державний історичний архів України (м.Київ)

Фонд 707. Управление Киевского учебного округа

4. Оп. 31, дело № 1 «Статьи учителей гимназий и уездных училищ о преподавании учебных предметов и воспитании учащихся указанных, учебных заведений. Из циркуляров по управлению Киевским учебным округом 1865-1867г». - 1865г. – 386с.
5. Оп. 317, дело № 485 «Об улучшении методов преподавания в средних и начальных учебных заведениях Округа, рассмотрении учебных пособий

введение для изучения новых учебников, изменение программ преподавания предметов». 1860-1904, 1909гг. - 19с.

II. Харківський державний історичний архів

Фонд 265. Первая Харьковская мужская гимназия

6. Оп. 1, дело № 332 «Деятельность начальствующих лиц и воспитательного персонала. Отчёт за 1905г.». 1905г. – 23с.

Фонд 266. Канцелярія директора народных училищ Харківської губернії

7. Оп. 1, дело № 807 «Журнал заседаний педсовета Богодуховского 3^{го} городского училища. Об открытии педагогических курсов для приготовления учителей и учительниц начальных училищ». 1900г. – 146с.

Лях О.

аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК [37.015.31 : 172.4]"19"

**ПЕДАГОГІЧНІ ВИМОГИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ
ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ
(60–80-ТІ РОКИ ХХ СТ.)**

У статті на основі аналізу історико-педагогічної літератури узагальнені педагогічні вимоги до організації інтернаціонального виховання школярів у 60–80-ті рр. ХХ ст. Підкреслюється, що інтернаціональне виховання у радянські часи було складовою ідейно-політичного виховання та передбачало виховання у школярів інтернаціоналістських переконань, почуття дружби до усіх народів СРСР і солідарності з народами соціалістичної співдружності. Наголошується, що дотримання педагогічних вимог до організації інтернаціонального виховання забезпечувало ефективність виховного процесу.

Ключові слова: *ідейно-політичне виховання, інтернаціональне виховання, педагогічні вимоги, 60–80-ті рр. ХХ ст.*

Лях О.

аспірантка кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ
ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ
(60–80-Е ГОДЫ ХХ В.)**

В статье на основе анализа историко-педагогической литературы обобщены педагогические требования к организации интернационального воспитания школьников в 60–80-е гг. ХХ в. Подчеркивается, что интернациональное воспитание в советские времена было частью идейно-политического воспитания, и его эффективность во многом зависела от соблюдения педагогических требований к его организации.

Ключевые слова: идейно-политическое воспитание, интернациональное воспитание, педагогические требования, 60–80-е гг. XX в.

Lyakh O.

post-graduate student of the department of Theory of Education of Slovyansk State Pedagogical University

PEDAGOGICAL REQUIREMENTS TO THE ORGANIZATION OF THE INTERNATIONAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN IN THE 60–80-S YEARS OF THE XXTH CENTURY

Pedagogical requirements to the organization of the international education of schoolchildren in the 60–80-s years of the XXth century are summed up in the article. It is emphasized that the international education in the soviet times was a part of the ideological and political education and its effectiveness was depended on the keeping to the pedagogical requirements to its organization.

Key words: *ideological and political education, international education, pedagogical requirements, the 60–80-s years of the XXth century.*

Постановка проблеми. У другій половині ХХ ст. в умовах протидії двох систем – соціалістичної та капіталістичної – особливої ваги набувало ідейно-політичне виховання підростаючого покоління. В умовах подальшого зміцнення держави – СРСР і загострення ідеологічної боротьби Комуністична партія поставила перед школою завдання – формування у школярів інтернаціоналістських переконань, почуття дружби до усіх народів СРСР і солідарності з народами соціалістичної співдружності, з трудящими капіталістичних держав, гордості за свою Батьківщину – СРСР. У 60–80-тих рр. ХХ ст. було нагромаджено величезний досвід інтернаціонального виховання учнівської молоді. У всіх школах діяли клуби інтернаціональної дружби, проводилися мітинги солідарності, форуми, фестивалі дружби, бесіди, зустрічі, політінформації тощо. Активно розвивалася теорія цього напрямку виховання. Проводилися науково-практичні конференції, друкувалися монографії, статті, у яких автори ділилися досвідом організації інтернаціонального виховання у школі, місті, селі, узагальнювали методи і форми інтернаціонального виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми інтернаціонального виховання школярів висвітлювали у своїх працях В. Заслуженюк, В. Мушарова, Г. Непримерова, О. Опаленик, В. Панібудьласка, В. Сухомлинський, З. Шнекендорф та інші. У працях цих педагогів знаходимо вимоги до організації інтернаціонального виховання, дотримання яких забезпечувало його ефективність.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у тому, щоб на основі аналізу історико-педагогічної літератури виявити й узагальнити

педагогічні вимоги до організації інтернаціонального виховання у 60–80-ті рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. У працях радянських педагогів простежується думка про те, що інтернаціоналізм виявлявся як у відносинах між громадянами СРСР, які належали до різних націй та народностей, так і між трудящими братніх соціалістичних країн, між трудящими країн усього світу [4]. Тому внутрішнє (у дусі дружби народів СРСР) і зовнішнє (у дусі пролетарського інтернаціоналізму) інтернаціональне виховання ґрунтувалося на єдиних теоретичних положеннях.

Аналіз літератури з інтернаціонального виховання показав, що вся система виховання мала ідейну спрямованість, тобто виховні заходи повинні були віддзеркалювати положення Програми КПРС, рішення з'їздів КПРС та КПУ, Конституції СРСР та УРСР, розкривати ідейні та духовні основи дружби і солідарності народів СРСР та світу, формувати чітку ідейну позицію школярів. Основним завданням було навчити підростаюче покоління аналізувати суспільні явища на основі історичного, класового підходу, щоб кожна справу вони могли оцінювати з точки зору суспільної значущості.

Будучи складовою комуністичного виховання, інтернаціональне виховання здійснювалося на основі комплексного підходу, що передбачало урахування об'єктивних і суб'єктивних факторів у виховній роботі, єдність змісту і форм усіх напрямків виховання (ідейно-політичного, трудового, морального), спрямованість виховного процесу на формування активної життєвої позиції особистості, комплексне використання усіх засобів, форм і методів виховної роботи.

Основними структурними елементами комплексного підходу до інтернаціонального виховання були єдність мети, завдань, змісту виховання, його методів та організаційних форм; планування та координація виховного процесу; єдність впливу на свідомість, почуття і поведінку учнів; єдність навчальної, позакласної та позашкільної роботи; поєднання навчання та ідейно-морального гарту в процесі навчальної, трудової, суспільної інтернаціонально-патріотичної діяльності; тісна взаємодія школи, сім'ї та громадськості, засобів масової інформації та пропаганди й інших суспільних факторів виховання; організація урахування та оцінювання результатів виховної роботи, визначення критеріїв ефективності процесу виховання.

Комплексний підхід також був зумовлений тим, що у процесі виховання формувалася весь комплекс рис особистості. Це досягалося за рахунок єдності слова та діла, поєднання знань, переконань і практичних дій, зв'язку з моральним, трудовим та іншими напрямками виховання.

Бесіди на морально-етичні теми, трудові справи, політичні акції, різноманітні змагання – усе це сприяло формуванню у молоді інтернаціоналістських рис.

В організації інтернаціонального виховання підростаючого покоління педагоги дбали про те, щоб воно було пов'язане з життям і трудовою діяльністю народів СРСР. Тільки за такої умови можливе ефективне виховання справжніх інтернаціоналістів. Адже головним було не засвоєння певних теоретичних положень і гасел, а втілення їх у практику – у справах, спрямованих на зміцнення дружби між народами і миру у світі. Так, теоретичні знання школярів про дружбу народів СРСР знаходили підтвердження та вияв в активній участі школярів у суспільно корисній, воєнно-патріотичній, інтернаціональній та трудовій діяльності. Така діяльність сприяла перетворенню почуття дружби народів СРСР у невід'ємний елемент духовного світу школяра. Виховний процес відбувався таким чином, щоб уся інтернаціональна діяльність школярів усвідомлювалася ними як виконання свого інтернаціонального обов'язку, щоб залучати їх до життя та діяльності радянського народу, партії, комсомолу. Це формувало в учнів почуття поваги і вдячності людям старшого віку, які своєю працею сприяли розвитку всієї країни та кожної республіки, сумлінне ставлення до праці, готовність працювати на благо Вітчизни. Таким чином, у ході інтернаціонального виховання реалізовувалися також завдання морального і трудового виховання учнівської молоді.

Характерною рисою інтернаціонального виховання було виховання особистості у колективі та через колектив. Ця вимога утвердилася в радянській педагогічній теорії та практиці на основі педагогічного спадку Н. Крупської, А. Макаренка, С. Шацького, В. Сухомлинського і стала одним з найважливіших принципів радянської педагогіки.

У школі створювалися різні типи колективів: класи, піонерські загони, комсомольські організації, спортивні секції, клуби за інтересами та ін. В інтернаціональному вихованні основну роль відігравали клуби інтернаціональної дружби. Це особливий тип колективу, що складався із школярів різного віку і мав специфічну діяльність.

У працях радянських педагогів простежується думка про те, що колективістські якості пов'язані з інтернаціоналістськими [1; 4; 5]. Особливо сприятливими для інтернаціонального виховання школярів були багатонаціональні колективи, в яких діти перебирали один в одного те найкраще, що було у представників інших національностей. Розвиток у вихованців інтересу до пізнання духовних цінностей інших народів, знайомство з традиціями, звичаями народів сприяли зміцненню дружби між школярами різних національностей, формуванню в них

інтернаціоналістських якостей, робили життя колективу цікавішим, різноманітнішим. У такому колективі створювалася відповідна ідейно-моральна атмосфера, яка єднала його, активізувала виконання суспільно корисних справ. Правильне та вміле педагогічне керівництво колективом сприяло подоланню негативного ставлення дітей до представників інших національностей, що було одним із завдань інтернаціонального виховання.

Досвід шкіл України з багатонаціональним складом учнів – Закарпатської, Львівської, Донецької областей, педагогічні дослідження на матеріалах різних шкіл республік та регіонів країни (А. Жумаканов, О. Опаленик, М. Терентій, З. Шнекендорф) довів, що, незважаючи на певні педагогічні труднощі, багатонаціональний колектив учнів уже сам по собі є засобом інтернаціонального виховання і має більше виховних можливостей у порівнянні з однонаціональним колективом [2, с. 88].

Важливим у процесі інтернаціонального виховання було досягнення єдності інтернаціонального та національного. Вчителі на уроках та у позакласній роботі, виховуючи у школярів любов до свого, рідного, близького, радянського, формували у них загальнонаціональну радянську гордість, виховували любов та повагу до всіх народів СРСР, досягали переростання почуття національної гордості за свій рідний край, республіку в почуття гордості за досягнення всього радянського народу. В. Заслуженюк підкреслював: „Виховуючи любов до свого рідного краю, ми прищеплюємо учням глибокі інтернаціоналістські переконання, почуття поваги до всіх народів Союзу РСР” [1, с. 9]. Отже, інтернаціональне виховання повинно ґрунтуватися на любові до свого народу, так само як і на повазі до кожної національності.

З цього випливала необхідність поєднання інтернаціонального виховання і патріотичного. Як справедливо відзначала О. Опаленик, „виховання патріотизму й інтернаціоналізму має спільну ідеологічну і моральну основу. Інтернаціональне виховання збагачує патріотичні прагнення і почуття учнів і має на меті розширити і поглибити їхні знання про роль міжнародної єдності трудящих у боротьбі за мир, проти капіталізму й експлуатації, сформуванню готовності відстоювати справу миру, дотримуватись принципів братерських відносин між народами [3, с. 38].

Отже, патріотичне та інтернаціональне виховання, хоча і відрізнялися цільовими установками та змістом, мали одну й ту саму мету – формування свідомості і переконань, спрямованих на успішне вирішення завдань у галузі будівництва матеріально-технічної бази комунізму. Так, В. Панібудьласка переконаний, що „не можна виховати справжнього інтернаціоналіста без урахування патріотичних переконань і почуттів, національної самосвідомості. Людина не може по-справжньому поважати інші народи, їх прогресивні традиції і культуру, якщо в неї не вихована

любов до своєї соціалістичної Вітчизни. Так само не можна виховати інтернаціоналіста без урахування патріотичних почуттів, національної свідомості” [5, с. 66].

Більшість педагогів були переконані у тому, що „інтернаціональне виховання підростаючого покоління збагачує патріотичні прагнення і почуття, розширює і поглиблює знання школярів про роль міжнародної єдності трудящих у боротьбі за мир, проти капіталізму й експлуатації; формує готовність відстоювати справу миру, дотримуватися братерських відносин між народами” [4, с. 50].

В інтернаціональному вихованні враховувалися вікові особливості школярів. Відповідно до них педагоги конкретизували загальну виховну ціль відповідними завданнями по формуванню інтернаціоналістських ідей, почуттів і переконань як у всього колективу, так і окремого вихованця, пред’являли оптимальні вимоги, застосовували відповідні засоби і форми виховної роботи, створювали особливі педагогічні ситуації та умови для проведення виховної роботи. При цьому виходили з життєвого досвіду вихованців, рівня їхньої національної свідомості та інтернаціональної вихованості, що формувалися під впливом багатонаціонального і національного середовища, навчання і виховання. Так, для учнів III–IV класів це була переважно практична діяльність, що відповідала їхньому життєвому досвіду, для учнів середнього і старшого шкільного віку – підготовка і проведення більш складних інтернаціоналістських заходів, що потребувала певних знань, умінь і навичок, а також переконань. Зокрема, старшокласникам доручалося проведення масових (загальношкільних) інтернаціоналістських заходів, а також заходів для підлітків.

В інтернаціональному вихованні надзвичайно важливим було правильне, рівне ставлення вихователів до всіх школярів, що не припускало нетактовності, байдужості, переваги по відношенню до представників іншої нації. Вчителі повинні створювати доброзичливу атмосферу у класному і шкільному колективі і показувати доброзичливе, чуйне, уважне ставлення до всіх учнів, незалежно від їхньої національної належності, вважає В. Заслуженюк [2, с. 92].

У процесі своєї життєдіяльності, під впливом середовища у школярів формувалися як позитивні, так і негативні інтернаціоналістські судження та поведінка. Тому слід було у кожного школяра відшукати те цінне, позитивне, що приховувалося під негативними нашаруваннями. Здійснюючи інтернаціональне виховання, з метою подолання неправильних настроїв та поглядів, педагоги використовували приклади героїзму воїнів, трудівників різних національностей, які викликали у дітей позитивні емоції. Цьому також сприяли доброзичливі стосунки між

учасниками виховного процесу, що сприяли довірі, щирості, викликали бажання школярів позбутися негативних якостей, вселяли віру у свої сили.

Підвищенню ефективності інтернаціонального виховання школярів сприяли системність, послідовність, безперервність, а також наступність цілей, завдань, змісту виховання, послідовний підхід до використання форм і методів виховання. Один захід, як би добре він не був підготовлений, не міг вирішити завдань виховання патріота-інтернаціоналіста. Тому проводилися різноманітні заходи – і бесіди, лекції, конференції, диспути, і зустрічі, мітинги, вечори, свята, і трудові справи. Вихователі, комсомольська організація намагалися так організувати виховну роботу, щоб старшокласники відгукувалися на всі міжнародні події, вчилися правильно оцінювати їх, робили свій внесок у вирішення проблем. Саме такий підхід дозволяв послідовно та систематично розвивати в учнів знання про дружбу народів СРСР, солідарність із народами світу, формувати їхні інтернаціоналістські переконання, навички і звички поведінки.

Крім цього, слід враховувати і те, що виховання – процес безперервний. Тому інтернаціональне виховання забезпечувалося взаємодією процесу навчання, позакласної та позашкільної роботи, діяльності комсомольської та піонерської організацій, сім'ї та громадськості. Так, на уроках історії, літератури учні отримували знання про національні відносини, дружбу народів СРСР, національну політику ЦК КПРС, а у позакласній та позашкільній роботі формувалися, закріплювалися та виявлялися у дії почуття і переконання інтернаціоналіста, розвивалася творча самодіяльність та ініціатива учнів. Отже, єдність урочної та позаурочної форм роботи сприяла не тільки формуванню у школярів почуттів, переконань, а й виробленню поведінки патріота-інтернаціоналіста [1, с. 13].

Інтернаціональна діяльність надавала значні можливості для розвитку активності та самостійності учнів, що поєднувалося з педагогічним керівництвом. Це знаходило вияв у педагогічно спрямованій ініціативі та самодіяльності школярів спонуканні їх до активних дій, до участі в роботі шкільного КІДу, організації фестивалів, свят дружби, до листування з дітьми з інших республік та ін. Така робота дозволяла формувати у вихованців їхні потреби, інтереси, розвивати мотиви, установки у відповідності до принципів інтернаціоналізму та ідеології дружби народів багатонаціонального суспільства СРСР, до інтересів партії, держави, на подальший розвиток і зміцнення дружби між народами.

Висновки. Аналіз праць педагогів другої половини ХХ ст. дозволив виокремити вимоги до здійснення інтернаціонального виховання учнівської молоді: комплексний підхід до інтернаціонального виховання,

ідейна спрямованість, зв'язок з життям і трудовою діяльністю народів СРСР, виховання особистості у колективі та через колектив, досягнення єдності інтернаціонального та національного, органічна єдність інтернаціонального та патріотичного виховання, врахування вікових особливостей школярів, поєднання поваги до учнів з розумною вимогливістю, виховання з опорою на позитивне, системність і послідовність розвитку активності та самостійності учнів, що поєднувалося з педагогічним керівництвом. Ці вимоги забезпечували ефективність виховного процесу, відповідно до них відбувався вибір форм, методів та засобів виховної роботи.

Література

1. Заслуженюк В. С. Виховання в учнів інтернаціоналістських почуттів і переконань / В. С. Заслуженюк // Радянська школа. – 1982. – № 10. – С. 9–14.
2. Заслуженюк В. С. Воспитание учащихся на идеях и традициях дружбы народов СССР / Под ред. В. А. Чирко. – Киев: Радянська школа, 1983. – 215 с.
3. Опаленик О. В. Героїко-патріотичне та інтернаціональне виховання учнів / О. В. Опаленик // Радянська школа. – 1983. – № 9. – С. 38–43.
4. Опаленик О. В. Єдність патріотичного та інтернаціонального виховання / О. В. Опаленик // Радянська школа. – 1986. – № 1. – С. 50–53.
5. Панібудьласка В. Ф. Патріотичне та інтернаціональне виховання учнівської молоді / В. Ф. Панібудьласка // Радянська школа. – 1983. – № 10. – С. 63–69.

Мартиненко С.

аспірантка Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37.01(09)"08/12"

ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В КИЇВСЬКІЙ РУСІ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розкрито сутність та зміст трудового виховання в Україні-Русі. Визначено його особливості в умовах становлення української державності. Висвітлено питання методів, прийомів і засобів виховання трудівника у давніх слов'ян. Обґрунтовано нерозривний зв'язок між розвитком працьовитості і духовності у молоді Київської Русі. Доведено, що трудове виховання молоді у період князівської доби отримало релігійне забарвлення.

***Ключові слова:** праця, відношення до праці, сімейне виховання, релігійне виховання, трудове виховання.*

Мартынченко С.

аспірантка Славянського державного педагогічного університету

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ В КИЕВСКОЙ РУСИ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье раскрыты суть и содержание трудового воспитания на Украине-Руси. Определены его особенности в условиях становления украинской государственности. Освещены вопросы методов, приемов и способов воспитания труженика у древних славян. Объяснена неразрывная связь между развитием трудолюбия и духовности у молодежи Киевской Руси. Доказано, что трудовое воспитание молодежи периода княжеств обрело религиозный характер.

Ключевые слова: *труд, отношение к труду, семейное воспитание, религиозное воспитание, трудовое воспитание.*

Martynenko S.

graduate student of Slavyansk State Pedagogical University

LABOUR EDUCATION OF YOUNG PEOPLE IS IN KIEVAN RUSSIA: THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

The essence and maintenance of labour education in Ukraine-Russia are exposed in the article. It's features are certain in the conditions of becoming of the Ukrainian state system. The question of methods, receptions and facilities of education of worker for old slavs are reflected. The indissoluble connection between development of industriousness and spirituality in the young people of Kievan Russia is explained. It is proved that labour education of young people in the period of princely days got the religious colouring.

Keywords: *labour, perception of labour, domestic education, religious education, labour education.*

Постановка проблеми. Соціально-економічний розвиток нашої країни на сучасному етапі та інтеграція освіти в міжнародне освітянське товариство посилюють вимоги до людського чинника як у сфері освіти, так і в галузі виробництва. Аналіз державних освітніх документів суверенної України (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Національна доктрина розвитку освіти» тощо) дає підстави для висновку, що одним із завдань сучасної освіти є створення фундаментальної бази для подальшого професійного становлення молоді, що супроводжується постійним самовдосконаленням, духовним і інтелектуальним розвитком особистості, плідною працею на благо Батьківщини. Отже, вельми необхідно звернутися до історії питання становлення трудівника часів першої української державності.

Аналіз останніх досліджень. Професійний розвиток особистості став предметом досліджень психологів і педагогів тільки наприкінці XIX ст., як результат пошуку шляхів підвищення ефективності виробництва. Отже, вести мову саме про професійне становлення молоді Київської Русі є недоречним, у зв'язку із відсутністю цього поняття в ті часи. Виходячи з цього ми дослідимо проблему трудового виховання молоді часів першої

української державності, як підґрунтя для професійної самореалізації особистості.

Над проблемами відношення до праці, виховання трудівника, залучення дітей до роботи дорослих, навчально-професійної діяльності молоді працювали такі науковці у галузі історії школи і педагогіки, як О.Сухомлинська, О.Любар, В.Мосіяшенко, Л.Артемова, М.Левківський, Д.Латишина, Н.Заглада, Б.Галузинський, М.Євтух, В.Живодьор, А.Сбруєва, М.Рисіна, П.Дроб'язко, С.Ликов, С.Єгоров, М.Гриценко, М.Стельмахович, Д.Федоренко та ін.

Окремі аспекти трудового виховання молоді у різні етапи становлення української державності (переважно XVI-XX ст.) було досліджено у роботах І. Кареля, М. Корфа, М. Котляренко, В. Родникова, В. Фармаковського, К. Ціруль, С. Ананьїна, Т. Лубенця, Б. Манжоса, О. Музиченка, І. Бугаєвича, В. Нечипорука, І. Пашенко, Д. Сметаніна, Д. Сергієнко, В. Струманського, М. Ярмаченко, М. Ярошенко, Ю. Руденко, О.Губко. Недостатньо висвітленими залишаються питання виховання ментального ставлення до праці молоді періоду України Русі (IX-XIII ст.), монголо-татарської навали (1240-1340 р.), литовсько-польської доби (кінець XIII – XV ст.)

Метою нашої статті є аналіз сутності та змісту трудового виховання в Україні-Русі, визначення його особливостей в умовах становлення української державності.

Виклад основного матеріалу. В результаті об'єднання східнослов'янських племен утворилася могутня держава з центром у місті Києві. Першими давньоруськими князями були Аскольд і Дір (роки правління 850 – поч.880). «При кінці IX віку багато вже земель належало до Києва: не тільки землі українські (Уличів, Деревлян, Дулібів, Тиверців, Сіверян) та білоруські (Дреговичів, Радимичів), але й великоруські (Кривичів, Вятичів, Новгородських Словен); крім того Русь держала тоді Азовське море і Подоне. Таким чином на початку X в. Київ опанував вже мало не всі ті землі, що з них складалася Руська держава, і ті землі теж почали зватися руськими» [1, с.22].

Перший період української державності на думку М. Грушевського, М.Аркаса, П.Толочко, М.Тихомирова припадає саме на IX-XIII ст. Про ці славетні часи М.Аркас писав: «Другий період буде Самостійно-державний. В ці часи Український народ виступає нарівні з іншими великими державами; має свою власну державу, своїх князів, приймає християнство, шириться в народі освіта, незвичайно збагачується українська культура й тоді ж з'являється вперше панство, купці, шириться торгівля, селяне порядкують самі собою в громадах» [1, с.4].

Повсякденне життя і побут мешканців України-Русі були плідним ґрунтом для формування етнічної групи слов'ян, їх світогляду, суттєво вплинули на систему виховання молоді. Селянські родини були великими і багатодітними, склалися від чотирьох до шести поколінь, що жили разом в одній хаті. М. Грушевський зазначає, що «З поміж слов'янських народів... найбільше й найживіше задержалися сі ширші родини ... звуться вони звичайно «задругами», ... означають ширші родини, що складаються з більшого числа властивих родин, спільного походження по мужеській лінії — до третього, четвертого, часом п'ятого коліна.

Посторонні особи також можуть увійти до такої ширшої родини через оженення або через умову, але взагалі така чужородна домішка незначна і такі мішані задруги стрічаються рідше, се передовсім союз рідних по батьку. Його члени мають спільне майно, провадять спільне господарство й мешкають вкупі, в хатках, зібраних наоколо хати, де мешкає голова — домачин; в середніх задругах буває 15-20 люда, найбільше, виїмково велике число, якого вони досягають, се 50-60.

Править задругою звичайно старший віком — батько або старший в роді, але не конче; часом домачином буває хтось молодший, особливо до того здібний; вибирає його задруга; коли нема дорослих мужчин, домачином може бути й жінка (особливо мати — удова), навіть дівчина. Домачин заступає задругу перед всякими посторонніми, кермує господарством; однак права його ограничені: у всіх важніших випадках він не може рішати сам, а ціла задруга» [3, Розділ VI, с.4].

Діти були свідками прийняття родиною рішень щодо посіву зернових культур, збирання врожаю, придбання худоби, тобто усіх життєво важливих подій сім'ї. Із самого раннього дитинства малюк поступово поглинав у трудову атмосферу, що була сповнена любов'ю до своєї роботи, повагою до трудящих, наполегливістю, пошаною до праці інших [6, с.105-107].

Давньоруські батьки, враховували вікові особливості розвитку малюка (бажання повторювати дії оточуючих, копіювання емоційної поведінки дорослих і їх ставлення до виконання певних побутових обов'язків), і завдяки цьому переводили їх у рушійну силу трудового розвитку [6, с.111-115].

Н. Заглада у своїй книзі «Побут селянської дитини» пише: «Діти, як дівчата, так і хлопці, допомагають матері й батькові в хатньому господарстві. Є такі роботи, що виконують їх виключно дівчата, наприклад, миють посуд, замітають у хаті, хлопці цієї праці ніколи не роблять; то не хлоп'яча робота, кажуть люди... Більшість дівчат років з 8-ми привчають коноплі м'яти, прядсти, нитки мотати, полоти, вони колишують і тішають немовлят. Хлопці рубають дрова й лучину; взимку

годують і напувають худобу; допомагають молотити (у 8-14 років). У 9 років допомагають в'язати сітки. Як їздять по дрова, то батько рубає дрова, а хлопець підносить. Як орють, то діти водять воли, щоб ішли по розорі. Як батько сіє, то хлопець отходить: намічає, поки падає зерно... Як закінчать сіяти й волочити, то хлопчик чи воли водить, чи підкидає борону. У сінокіс, як хлопцеві 12 років, то він допомагає сіно гребти, допомагає копиці тягати. Воли придержать, як батько копицю підкопичує мотузкою. Як вітер не дає копиці класти, то його посилають наверх, він придержує, притоптує. У жнива дівчата коло колиски, що висить на триногах, тішать немовлят... Увечері допомагають снопи зносити до полукіпків... Восени стережуть діти просо...»[2, с.104].

Виходячи з цього можна говорити про те, що хлопці та дівчата у віці від чотирнадцяти до шістнадцяти ставали самостійними, впевнено і з натхненням починали довільну роботу, поводитися більш серйозно, міркували як дорослі зрілі люди.

З хрещенням України-Русі, як свідчать історичні пам'ятки давньої української літератури («Повчання» Феодосія Печерського, «Правда Руська» Ярослава Мудрого, «Повчання дітям» Володимира Мономаха), відданість своїй роботі і працелюбність отримали релігійне забарвлення.

Дуже важливим для християнина був правильний підхід і емоційний стан під час виконання трудових обов'язків. Невід'ємною частиною життя праведного християнина була робота на полі, яка годувала його і родину, але при грішних думках, як свідчить Феодосій Печерський, Бог карає людину через негаразди у природних умовах, кліматичних змінах.

«Тому-то через пророка (Ісайю) Господь і говорить нам: «Я знаю, — указав Він, — що ти впертий еси, і залізні жили шії твоєї». Через те «удержував Я од вас дощ, один наділ одощив, а другий не одощив, і він висох, і поразив Я вас спекою і різними карами, але й тоді не навернулись ви до Мене. Через те сади ваші і смокви ваші, ниви і діброви ваші Я вигубив, — говорить Господь, — а пророків ваших не зміг вигубити. Посилав Я на вас різні недуги і смерті тяжкі, і на скот ваш кару Свою посилав. ... Тож навернітесь до Мене, і Я навернуся до вас, — говорить Господь, — і Я відкрию вам потоки небесні і одверну від вас гнів Свій, допоки не буде усього в Достатку у вас, і не виснажуватимуться сади ваші і ниви» [7, с.286].

Звідси випливає, що трудове виховання молоді періоду першої української державності було спрямоване на гармонізацію життя людини з природою і Творцем, зміцнення родового устрою, формування творчого і сумлінного ставлення до роботи, показ єдності держави через колективну працю.

У процесі трудового виховання молодь навчали нести відповідальність перед собою і Богом спочатку за свої вчинки, а

згодом і за все життя. На різних етапах залучення до роботи родини дитина поступово навчалася цінувати результати праці, шанувати трудящих, з повагою ставитися до рідної землі, наближалася до праведного життя по заповідях божих. Досягти царства небесного після смерті, за християнською релігією, можливо у випадку смиренної праці і дотримання заповідей [7, с.285-289].

Відсутність у дитини хисту до роботи, проява лінощів, у Київській Русі розуміли як наслідок несправедного сімейного виховання або розпусти душі, що пояснюється існуванням міцного зв'язку між духовністю, моральною поведінкою і працьовитістю у ті часи. Так Володимир Мономах повчав: «У домі своїм не лінуйтеся, а за всім дивіться. Не покладайтесь на тивуна, ні на отрока, щоби не посміялися ті, які приходять до вас, ні з дому вашого, ні з обіду вашого... Лінощі ж — усьому [лихому] мати: що [людина] вміє — те забуде, а чого ж не вміє — то того не вчиться» [8, с.17].

Отже, трудове виховання молоді України-Русі — це процес залучення молоді до різноманітних педагогічно організованих видів суспільно корисної праці з метою передання їй трудового досвіду, розвитку в неї творчого практичного мислення, свідомості працьовитої людини, виховання прагнення жити плодами своєї праці, пошани праці інших, формування трудової моралі, виховання трудової ініціативи, наполегливості, бережливості та ощадливості [10, с.48].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. В результаті аналізу сутності та змісту трудового виховання в Київській Русі ми прийшли до висновку, що останнє є результатом такої педагогічної діяльності, що полягає у формуванні широї, смиренної, працелюбної, сповненої любові і поваги до Бога, себе, оточуючих людей, особистості, що працює на користь своєї Батьківщини.

Спираючись на першоджерела («Повчання» Феодосія Печерського, «Правда Руська» Ярослава Мудрого, «Повчання дітям» Володимира Мономаха) ми довели, що виховання трудівника в Україні-Русі було спрямоване на зміцнення родового устрою, узагальненням якого був державний устрій, формування творчого і сумлінного ставлення до роботи, показ єдності держави через громадську працю.

У процесі дослідження ми виявили такі особливості трудового виховання молоді в період першої української державності: його спрямованість на єдність людини з природою, нерозривний зв'язок між працею і духовністю, переважним було формування особистості трудівника у родині, громаді, гармонічне поєднання дохристиянського досвіду і нового релігійного вчення у системі трудових відносин.

Література

1. Аркас М. Історія України-Русі. Видання друге. Накладом Ольги Аркасової. – Краків, 1912. – 424 с.
2. Артемова Л.В. Історія педагогіки України – [підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл]/ Артемова Л.В. – К.: Либідь, 2006. – 419 с.
3. Грушевський М. Історія України-Русі. [у 10 т.] – К.: Наукова думка, 1991. –Т.1. – 625 с.
4. Заглада Н. Побут селянської дитини. Матеріали до монографії с. Старосілля. – К.: Київ – Друк, 1926. –206 с.
5. Історія української школи і педагогіки: навч. посіб. /О.О.Любар, М.Г.Стельмахович, Д.Т.Федоренко. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2003. – 450 с.
6. Латышина Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): учеб. пособие. / Латышина Д.И. – М.: Гардарики, 2005. – 603 с.
7. Тисяча років української суспільно-політичної думки. [у 9 т.]— К.: Дніпро, 2001. — Т. I. — С.285-302.
8. Літопис руський (Іпатський список)/ Пер. з давньорус. Л. Є. Махновця; Відп. ред. О. В. Мишанич. — К.: Дніпро, 1989. —591 с.
9. Повість минулих літ: Літопис / Переклад В.С.Близнеця. – К.: Веселка, 1982. – 320 с.
10. Українська етнопедагогіка: навч. посіб. / Мосіяшенко В.А. – Суми: ВТД «Університетська книга»,2005.-176 с.

Рацлав Н.

лаборант кафедри алгебри та ОТ Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.51 (477)''19''

**ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ НА ЗАОЧНОМУ
ВІДДІЛЕННІ СЛОВ'ЯНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
ІНСТИТУТУ В 50-ИХ РОКАХ ХХ СТ.**

У даній статті зібрана, проаналізована і висвітлена історія організації методичної підготовки вчителів математики на заочному відділенні Слов'янського державного педагогічного інституту в 50-их роках ХХ ст.

Ключові слова: *підготовка вчителів математики, заочна форма навчання, навчальні плани, учительський інститут, педагогічний інститут.*

Рацлав Н.

лаборант кафедры алгебры и ВТ Славянского государственного педагогического университета

**ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В ЗАОЧНОМ ОТДЕЛЕ
СЛАВЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИНСТИТУТА В 50-Х ГОДАХ ХХ ВЕКА**

В данной статье собрана, проанализирована и отображена история организации методической подготовки учителей математики на заочном отделении Славянского государственного педагогического института в 50-ых годах XX века.

Ключевые слова: *подготовка учителей математики, заочная форма обучения, учительский институт, педагогический институт.*

Ratslav N.

*Laboratory Technician Department of Algebra and computer technology
Slavyansk state pedagogical university*

**TRAINING TEACHERS OF MATHEMATICS AT CORRESPONDENCE
DEPARTMENT IN THE SLAVYANSK STATE PEDAGOGICAL
INSTITUTE IN 50TH YEARS OF XX CENTURY**

In this article In this article collected, analyzed and displayed the history of methodical training teachers of mathematics at the correspondence department of the Slavyansk State Pedagogical Institute in 50th years of XX century.

Keywords: *mathematics teacher training, correspondence courses, teachers 'institute, teachers' training institute.*

Постановка проблеми. Процес модернізації освіти в сучасних умовах розвитку суспільства спрямовується на підготовку високо кваліфікованого працівника відповідного рівня, який має достатній рівень компетентності, володіє своєю професією, конкурентоздатного на ринку праці, готового до постійного професійного вдосконалення. Тому, одним із головних завдань вищої педагогічної освіти України у професійній підготовці майбутніх вчителів математики є формування висококваліфікованого педагога, який має володіти не тільки певною сумою ґрунтовних знань з відповідних дисциплін, а й здатний до самостійної роботи над собою для постійного професійного самовдосконалення. Ірек Біккін казав, що «у того, хто не знає свого минулого, не має майбутнього», тому дуже важливим є вивчення попереднього досвіду підготовки вчителів математики в педагогічних інститутах на денному та заочному відділеннях. У статті ми звертаємось до попереднього досвіду підготовки вчителів математики на заочному відділенні у Слов'янському державному педагогічному інституті (СДП). Сьогодні у Слов'янському державному педагогічному університеті (СДПУ) немає заочного відділення на фізико-математичному факультеті і вчителів математики готують за денною формою навчання. Оскільки заочне навчання в 50-их роках ХХ ст. було однією із основних форм підготовки педагогічних кадрів, то звернення до попереднього досвіду підготовки вчителів математики у 50-их роках ХХ ст. на заочному відділенні в СДП вважаємо актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У нашій попередній статті було проаналізовано історію методичної підготовки вчителів математики денної форми навчання в СДП у 50-их роках ХХ ст.. Підготовка вчителів математики на заочному відділенні мала багато особливостей, які будуть розглянуті у цій статті. Основними джерелами стали архівні документи і спілкування з викладачами, які мають досвід роботи в СДПУ, зокрема фізико-математичного факультету.

Формування цілей статті. Основним завданням даної статті є розкриття історії організації методичної підготовки вчителів математики на заочному відділенні СДП у 50-их роках ХХ ст., з метою виділення позитивного досвіду та використання його у процесі створення ефективної, адаптованої до нових умов розвитку освіти в Україні системи методичної підготовки вчителів математики.

Виклад основного матеріалу дослідження. СДП був заснований у 1939 році як учительський інститут і мав 2 факультети: історичний і мовно-літературний та 6 кафедр. Фізико-математичний факультет відкрився у 1946 році. Нажаль, у Донецькому обласному архіві документи щодо СДП до 1954 року відсутні, тому у статті розглянуто період 1954-1960 рр.

На підставі Постанови СМ СРСР від 23.08.1954р. № 9274 Слов'янський учительський інститут було реорганізовано в Слов'янський державний педагогічний інститут.[1, с.2]

У 1954-1955 навчальному році науково-педагогічні кадри кафедри математики: Вольперт Арон Якович (доцент, канд. фіз-мат. наук, зав. кафедри), Каган С.Я., Купіна М.М., Шибалкіна Н.І., Мовчан В.О., Шевченко В.Е. і кафедри фізики: Лещенко П.М., Сергієнко М.П., Білик Ф.І., Кравцов О.В., Петренко І.Т..[2]

Вся академічна робота на заочному відділенні проводилася педагогічним колективом стаціонару під керівництвом кафедр інституту.

У зв'язку із значним збільшенням кількості шкіл і дедалі зростаючою потребою в учительських кадрах у 50-і роки ХХ ст. великого поширення набуває підготовка спеціалістів з вищою освітою без відриву від основної роботи. Колектив інституту всі свої зусилля спрямував на покращення підготовки спеціалістів з середньою і вищою освітою, поліпшення якості навчально-виховної роботи, планування та проведення екзаменаційних сесій.

Завдання, які завідувачі кафедр і педагогічний колектив СДП ставили перед собою на заочному відділенні фізико-математичного факультету:

– приблизити роботу кафедр інституту до роботи заочного відділу, покращити якість академічної роботи на сесіях і міжсесійних консультаціях;

– вивчити причини другорічництва та провести заходи щодо покращення успішності;

– забезпечити заочників навчальними планами, програмами і навчальною літературою;

– створити сприятливі побутові умови заочників в період сесії.[3]

Як зазначалося вище, на заочному відділенні у 1954-1955 навчальному році існувало 2 інститути: учительський і педагогічний. Реорганізація інституту не вплинула на другий і третій курси, вони продовжили працювати за навчальним планом учительського інституту, а торкнулася лише нового набору.

Для забезпечення набору студентів на перший курс заочного відділення фізико-математичного факультету на початку 50-их років ХХ ст. використовувалися такі методи: друкувалися листівки-об'яви, які були розіслані в усі райони і міські відділи народної освіти в Сталінській, Харківській і Ворошиловградській області, а також їх отримували випускники СДП, які проводили бесіди у своїх школах, викладачі інституту виїжджали в міста і райони, проводячи необхідну роботу для пояснення про умови прийому на заочне і денне відділення.[4]

Пізніше у звіті про роботу заочного відділу 1959-1960 навчального року проводилася така робота для набору студентів:

– переписка з абітурієнтами (починаючи з березня 1960р.);
– роздрукування листів-відповідей з вказаними даними про набір, умови прийому студентів на заочний відділ;

– викладачі від'їжджали до різних міст для пояснення про набір студентів у СДП на заочний відділ і стаціонар;

– відповідна робота проводилася з студентами-випускниками під час березневої сесії, щоб ті, в свою чергу, проводили роз'яснювальну роботу про інститут, про його факультети, про умови вступу до нього у своїх школах, в своєму районі.

Контингент студентів-заочників на початок навчальних років відображено у таблиці 1.

Таблиця 1

Контингент студентів-заочників на початок навчального року

	Учительський інститут				Педагогічний інститут					
	Курси			Всього	Курси					Всього -го
	I	II	III		I	II	III	IV	V	
1954-1955рр.	66	102	120	288	78	–	–	–	–	78
1955-1956рр.	13	56	158	227	116	50	–	–	–	166
1956-1957рр.	–	15	136	151	101	59	82	–	–	242
1957-1958рр.	–	–	–	–	14	147	231	46	–	438
1958-1959рр.	–	–	–	–	56	108	233	141	42	580
1959-1960рр.	–	–	–	–	68	81	214	181	156	700

Майже всі заочники працювали вчителями, вихователями, піонервожатими, лаборантами у школах. У звіті 1955-1956 навчального

року вказано що, крім першокурсників, приймалися студенти-заочники на III курс в особливу групу на базі учительського інституту. Вони вчилися за новими навчальними програмами і випускалися на V-ому курсі вчителями математики середньої школи.

Протягом кожного навчального року на заочний відділ переводилися з інших інститутів, поверталися з річної відпустки або відновлялися студенти, тому контингент заочників протягом року змінювався.

У 1956-1957 навчальному році учительський інститут перестав існувати, контингент студентів-заочників на наступний рік припинив свою роботу, оскільки набору не було. Залишені на другий рік на математичному факультеті 14 чоловік, мали можливість ліквідувати свою заборгованість до січня 1958 року, також було поставлено питання про їхнє відрахування, якщо заборгованість не буде ліквідована, оскільки на третій рік залишати їх на одному і тому ж курсі не має сенсу.[5, с.17-18]

У цьому ж навчальному році спочатку 18 заочників II курсу фізико-математичного факультету було переведено на II курс математичного факультету педагогічного інституту згідно із “розпорядженням” міністерства освіти УРСР від 8.10.1956 року за №08/507. Останні (21 студент) були відраховані з інституту, оскільки вони або не з’явилися на сесію, або не виконали робочий план.

Нових програм для педагогічного інституту з багатьох дисциплін не було, тому навчальна робота сесій 1954-1955 навчального року, в основному, проходила за старими планами з деякими змінами. Відсутність програм відображалась на успішності підготовки студентів-заочників і порушувало правильне планування навчальної роботи під час сесій.

Таблиця 2

Показники учительського інституту

Факультет	Курс						Всього	
	I		II		III			
	План	Викон	План	Викон	План	Викон	План	Викон
Фізико-математичний	420	350	318	170	260	160	998	680

Таблиця 3

Показники педагогічного інституту

Факультет	Курс						Всього	
	I		II		III			
	План	Викон	План	Викон	План	Викон	План	Викон
Математичний	294	234	–	–	–	–	294	234

У вище зазначеному році виконання контрольних робіт було за старою програмою учительського інституту, їх результати відображені у таблицях 2 та 3.

З таблиць видно, що не виконаних контрольних робіт більше на відділені учительського інституту. Пояснюється це тим, що навчальні плани є застарілими, адже затверджені були 7 років тому. Контрольні роботи виконувалися з деяких дисциплін, які студенти повинні вивчати самостійно, а екзамени або заліки повинні складати в наступному навчальному році. Саме тому, заочники не дуже поспішали з виконанням контрольних робіт з цих дисциплін, що також знижувало рівень підготовки студентів до сесій.

Виконання контрольних робіт за наступні навчальні роки показано у таблиці 4.

Таблиця 4

Якість виконання контрольних робіт, у %

Навчальний рік	План	Виконано	% виконаних робіт
1955-1956	426	366	86
1956-1957	1910	1739	91
1957-1958	3048	2644	87
1959-1960	2950	2619	89

Кожного року більше 10% контрольних робіт не зараховувалося, оскільки студенти частину робіт просто переписували з підручників, не правильно розв'язували задачі, переписували один у одного, роблячи однакові помилки у формулах або в обчисленнях математичного характеру.

Контрольні роботи з математичного аналізу студенти писали у період сесій, інші – вдома у міжсесійний період, готуючись таким чином до сесій.

Методичними питаннями заочного відділу кафедри інституту займалися недостатньо. З деяких дисциплін педагогічний інститут не мав програм і не мав чіткості у питанні, які розділи тієї чи іншої дисципліни потрібно було читати заочникам на сесіях, а які розділи необхідно студентам вивчати самостійно. Необхідно було, щоб навчально-методичний кабінет заочного навчання вчителів математики на основі нових програм розробив і видав вказівки з кожної дисципліни, які саме розділи вивчати під час сесій, а які самостійно, вказавши при цьому і рекомендовану літературу, як це було зроблено по учительському інституту у 1951 році. [6, с.7]

У таблиці 5 проаналізовано навчальні плани для педагогічного інституту заочного відділення.

I. затверджений 20 червня 1955 року міністерством освіти, строк навчання 5 років, зі спеціальності «математика» [7].

II. затверджений заступником міністра освіти УРСР Русько О.М. 31 жовтня 1955р., внесені виправлення та уточнення 15 листопада 1957 року (для осіб, які закінчили учительський інститут), строк навчання 3 роки, зі спеціальності «вчитель математики середньої школи».[8]

**Загальна кількість годин з дисципліни відповідно
до навчальних планів**

Назва дисципліни	I	II
Основи марксизму-ленінізму	100	–
Історія КПРС	–	–
Політична економія	46	46
Діалектичний і історичний матеріалізм	46	46
Психологія	20	–
Педагогіка	36	–
Історія педагогіки	24	20
Загальна фізика	220	–
Математичний аналіз	184	168
Вища алгебра	84	84
Аналітична геометрія	68	48
Проективна і нарисна геометрія	52	52
Елементарна математика	176	114
Методика викладання математики	56	24
Основи геометрії	36	34
Теорія чисел і основи арифметики	36	36
Креслення	26	–
Теорія функцій дійсного і комплексного числа	52	50
Астрономія	28	28
Методика навчального кіно	–	12
Методика викладання фізики і техніка шкільного експерименту	64	–
Практикум у навчальних майстернях з елементами технології матеріалів	–	54
Математичний практикум з моделювання, обчислення та вимірювання на місцевості	60	60
Основи атеїзму	–	14

У I навчальному плані більше на 62 години елементарної математики, методики викладання математики на 42 години, аналітичної геометрії на 20 годин, математичного аналізу на 16 годин і т.д., ніж у II навчальному плані. Це пояснюється тим, що деяку кількість годин студенти особливої групи вже вивчали під час навчання в учительському інституті, або в училищах. Їх навчання 3 роки, тому програма за обсягом менша, ніж у заочників, які навчалися за I навчальним планом.

Курсові роботи студенти виконували з елементарної математики (8 семестр) і методики викладання математики (10 семестр).

На державні екзамени виносились такі дисципліни: основи марксизму-ленінізму (історія КПРС за особливою програмою), педагогіка, математика (за особливою програмою) з методикою викладання математики, фізика (за особливою програмою).

Педагогічну практику обов'язково необхідно проходити тим студентам, які не працюють вчителями математики, або вчителям I-IV класів.

Значну роль в організації самостійного навчання студентів-заочників в міжсесійний період відіграло створення широкої мережі консультаційних пунктів.

Консультаційна робота для студентів проводилася по неділях 2 рази на місяць за особливим розкладом, який складався на семестр. На консультації виносилися ті дисципліни, курс яких вже був прочитаний, а екзамени і заліки повинні складатися на сесії. Кожному заочнику такий розклад видавався особисто, починаючи з 1957-1958 навчального року. Окрім консультацій, по неділях приймалися також екзамени і заліки у боржників, або якщо курс потрібно було пройти достроково.

У 1954-1955 навчальному році СДПІ обслуговував навчання студентів-заочників з 6 областей України, що дуже ускладнювало міжсесійну консультаційну роботу. Тому було вирішено відряджати викладачів інституту до 6 найближчих районів від міста Слов'янська з консультаціями.

Сесії на заочному відділенні фізико-математичного факультету проходили 2 рази на рік: взимку(січень) і влітку(червень). До початку сесії всі робочі програми узгоджувалися з усіх дисциплін, обиралися викладачі, які будуть працювати під час сесії, орендувалися школи для академічних занять, знаходилися приватні квартири для проживання студентів, складався розклад академічних занять, екзаменів, заліків та державних екзаменів, а також проводилася підготовка необхідної документації для обліку роботи сесії тощо.

Підготовка до зимової сесії в СДПІ починалася з жовтня, а літньої – з березня місяця. До цього часу кафедри інституту повинні мати точні і повні розрахунки кількості годин лекцій, практичних, і лабораторних занять з кожної дисципліни на кожному курсі і в кожній групі.

Кафедрам повідомлялася кількість екзаменів і заліків, які складатимуть студенти у період сесії. Вся підготовча робота до сесії закінчувалася за 10-15 днів до її початку.

У 50-х роках академічні заняття сесій проходили таким чином: в першій половині дня лекції, потім перерва 2 години, у другій половині дня – практичні, семінарські або лабораторні заняття, у вечірній час консультації, екзамени і заліки. Бібліотека працювала з 14.00 до 22.00 години. [3]

У звіті про роботу заочного відділу 1957-1958 навчального року вказано, що для академічних занять математичного факультету орендовано вечірню середню школу, яка знаходилася поряд з інститутом, що дозволило проводити лабораторні заняття з фізики, астрономії в кабінетах СДПІ, а практикум по дереву і металу в навчальних майстернях інституту. В інституті проводилися консультації, приймалися екзамени і заліки, а також студенти самостійно займалися у кабінетах, лабораторіях і читальні,

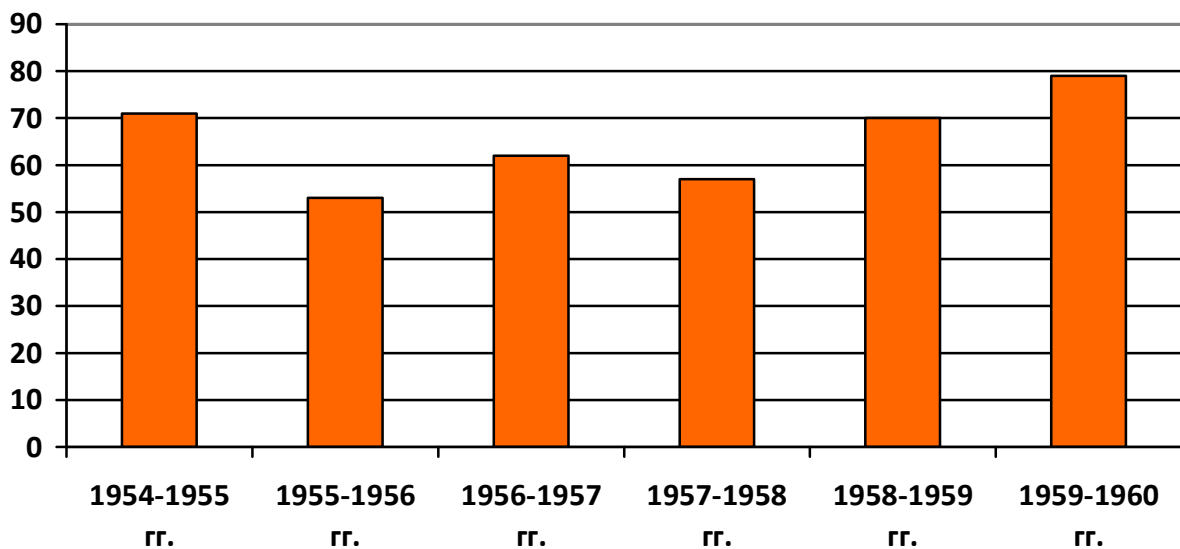
які працювали до 22.00 години вечора. Лекції і практичні заняття для заочників проводилися у школі.

У наступному році СДПШ починає об'єднувати групи та потоки студентів для читання лекцій, проведення практичних занять, оскільки значно зменшено погодинний фонд на заочному відділі. [9, с.12]

Період сесій студент-заочник, окрім прослуховування лекцій і виконання практичних занять, використовував і на підготовку складання екзаменів і заліків за рахунок не відвідування академічних занять.

Тому політико-масова робота проводилася на дуже низькому рівні, колективних зборів щодо походів у кіно і театр не було, оскільки вся увага студентів була зосереджена на виконанні навчального плану. Заочники лише приймали участь у зборах членів і кандидатів КПРС, щодо вирішення різних питань, а також зборів з питань академічної успішності студентів, другорічництва, міжсесійній консультаційній роботі. Окремі збори проводилися для випускників з питань державних екзаменів, для ознайомлення з інструкцією їх проведення. [5, с.16]

Успішність студентів-заочників на літній сесії відображено у наступному графіку:



Графік 1. Успішність студентів-заочників на літній сесії у відсотковому відношенні (1954–1960 рр.)

З графіка видно, що рівень успішності на фізико-математичному факультеті низький і лише підвищується в кінці 50-х років ХХ ст.

Причини низького рівня успішності серед заочників фізико-математичного факультету є такі:

- не вміння опрацювати матеріал самостійно;
- недостатньо підручників з деяких математичних дисциплін;

– перенавантаження навчального плану в період сесій, оскільки екзамени і заліки проходять паралельно з академічними заняттями;

– конкурс для вступу на цей факультет не великий;

– багато студентів закінчували педагогічні училища, де не вивчався курс тригонометрії, без знання якої важко засвоїти курс аналітичної геометрії і диференціального числення, що вивчаються на I курсі математичного факультету особливої групи і за які заочники отримували найбільшу кількість незадовільних оцінок.

Після літньої сесії дуже багато заочників залишалися другорічниками. Наприклад, у 1958-1959 навчальному році – 172 студента. Велику кількість чоловік відраховували з причин:

- переведено в інші педагогічні інститути;
- взяли відпустку на рік за сімейними обставинами;
- звільнилися за власним бажанням;
- не з'явилися на сесії;
- не виконали навчальний план;
- не вчасно заплатили за навчання.[9]

Проміжок між окремими дисциплінами державних екзаменів складав 7-10 днів, у залежності від складності предмету. В цей період читалися оглядово лекції «по потокам», а самі екзамени приймалися по групам [6].

У наступній таблиці показано, яка кількість чоловік склала екзамени задовільно, відповідно до кожної дисципліни, яка кількість студентів-заочників була допущена до державних екзаменів, та кількість випускників, які отримали дипломи.

Таблиця 6

Кількість випускників, які склали державні екзамени

Дисципліна	Учительський інститут			Педагогічний інститут		
	Навчальні роки			Навчальні роки		
	1954-1955рр.	1955-1956рр.	1956-1957рр.	1957-1958р.	1958-1959рр.	1959-1960рр.
Основи марксизму-ленінізму	69	71	80	–	–	51
Педагогіка	69	62	79	–	–	51
Елементарна математика	69	69	78	–	–	51
Фізика	69	66	79	–	–	–
Всього допущено студентів	69	73	81	–	–	52
Випуск студентів	69	62	77	–	–	51

У кінці 1956-1957 навчального року учительський інститут зробив свій останній випуск і на цьому припинив свою роботу, а педагогічний (у своєму складі III курси) не дійшов ще до повного курсового складу (V курсів). Наступного навчального року випуску студентів математичного факультету (так він називався в педагогічному інституті) не було. Випуск 1958-1959 навчального року було перенесено на січень 1960 року. Тому 51 заочників стали першими випусниками V курсу математичного факультету педагогічного інституту. Це була особлива група студентів після закінчення учительського інституту. Екзамен з математики показав, що випускники мають задовільну теоретичну підготовку з усіх математичних дисциплін і вміють застосовувати теорію на практиці.

Висновки. Рівень успішності студентів з кожним роком збільшувався, оскільки викладачі вже добре ознайомлені з новими планами для педагогічних інститутів.

З кожним наступним навчальним роком покращувалася навчальна і методична робота кафедр на заочному відділенні. Наприклад, готувалися всі матеріали для друкування двох збірок методичних вказівок для заочників про самостійну роботу в міжсесійний період [9, с. 24].

У місті Слов'янську існував навчально-консультаційний пункт, де приймалися екзамени і заліки не тільки у заочників СДП, а і у студентів інших інститутів, які проживали у віддалених районах. У консультпункті в недільні дні проводилися консультації з дисциплін, з яких студенти повинні скласти екзамени і заліки у наступній сесії, а також можна було ліквідувати заборгованість. Заочники Слов'янського педагогічного інституту одержували консультації в Горлівському, Мелітопольському, Сталінському, Харківському педагогічних інститутах. [4, с. 4]

Другорічників багато, оскільки майже половину вступників на математичний факультет мали середню освіту педагогічного училища, де курс елементарної математики, фізики, хімії викладався в недостатній кількості годин. Тому викладачі для заочників нового набору на факультет у березні обов'язково викладали курс тригонометрії за програмою середньої школи.

Навчальної літератури було недостатньо, що також негативно відображалось на підготовці вчителів математики заочного відділення, оскільки бібліотека комплектувалась багато років для учительського інституту і тому не була забезпеченою літературою для педагогічного інституту. Літературою в бібліотеці користувалися лише під час сесій. На довгий період надавалися ті підручники, яких було вдосталь і їх вистачало студентам стаціонару.

Якщо студент-заочник виконав повністю навчальний план, то до його відпустки з місця роботи додавалося 20 днів відпочинку на рік.

Література

1. Опись №1 – на документальные материалы постоянного срока хранения по основной деятельности Славянского государственного педагогического института за 1954-1970 годы. Донецкий областной архив.
2. Отчёт о работе Славянского государственного педагогического института за год. Даты: 1954-1955 учебный год. Донецкий областной архив. – 19 с.
3. Отчёт о работе заочного отдела Славянского государственного педагогического института за год. Начато: октябрь 1954 года. Окончено: август 1955 года. Донецкий областной архив. – 19 с.
4. Отчёт о работе заочного отдела Славянского государственного педагогического института за год. Начато: 1 октября 1957 г. Окончено: 1 августа 1958 г. Донецкий областной архив. – 17 с.
5. Отчёт о работе заочного отдела Славянского государственного педагогического института за год. Начато: 1 октября 1956 года. Окончено: 1 августа 1957 года. Донецкий областной архив. – 18 с.
6. Отчёт о работе заочного отдела Славянского государственного педагогического института за 1955-1956 год. Донецкий областной архив. – 21 с.
7. Навчальний план для педагогічного інституту заочного відділення зі спеціальності «вчитель математики середньої школи», затверджений 20 червня 1955 року міністерством освіти, строк навчання 5 років.
8. Навчальний план для педагогічного інституту заочного відділення зі спеціальності «вчитель математики середньої школи», затверджений заступником міністра освіти УРСР Русько О.М. 31 жовтня 1955р., внесені виправлення та уточнення 15 листопада 1957 року (для осіб, які закінчили учительський інститут), строк навчання 3 роки.
9. Отчёт о работе заочного отдела Славянского государственного педагогического института за год. Начато: октябрь 1958 года. Окончено: август 1959 года. Донецкий областной архив. – 26 с.
10. Отчёт о работе заочного отдела Славянского государственного педагогического института за год. Начато: октябрь 1959 года. Окончено: август 1960 года. Донецкий областной архив. – 42 с.

Решетова І.

кандидат педагогічних наук, асистент кафедри маркетингу Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.112

**ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ВЧЕНИХ РАД ВІТЧИЗНЯНИХ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ (1958-1963 РР.)**

Стаття присвячена теоретичному аналізу організаційно-педагогічної діяльності Вчених рад вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладів 1958-1963 рр. Автор довів, що особливості організаційно-педагогічної діяльності Вчених рад досліджуваного періоду склали державні нормативні документи щодо освітньої галузі УРСР.

Наукові висновки свідчать, що всі політичні, соціальні, економічні перетворення в державі здійснювали прямий вплив на перебіг організаційно-педагогічної діяльності Вчених рад вітчизняних педагогічних вузів і обумовлювали їх специфіку.

Ключові слова: особливості організаційно-педагогічної діяльності, Вчені ради, вітчизняні вищі педагогічні навчальні заклади, 1958-1963 рр.

Решетова І.

кандидат педагогических наук, ассистент кафедры маркетинга

Славянского государственного педагогического университета

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНЫХ СОВЕТОВ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ
ВЫСШИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ
(1958-1963 ГГ.)**

Статья посвящена теоретическому анализу организационно-педагогической деятельности Ученых советов отечественных высших педагогических учебных заведений 1958-1963 гг. Автор доказывает, что особенности организационно-педагогической деятельности Ученых советов отечественных высших педагогических учебных заведений исследуемого периода составляют государственные нормативные документы относительно образования УССР. Научные выводы свидетельствуют, что все социальные, политические, экономические преобразования в стране оказывали прямое влияние на ход организационно-педагогической деятельности Ученых советов отечественных высших педагогических учебных заведений и ее специфику.

Ключевые слова: особенности организационно-педагогической деятельности, Ученые советы, отечественные высшие педагогические учебные заведения, 1958-1963 гг.

Reshetova I.

*candidate of pedagogical sciences, assistant of department of marketing of
Slovyansk State Pedagogical University*

**FEATURES ORGANIZATIONALLY PEDAGOGICAL TO ACTIVITY
OF SCIENTISTS OF ADVICES OF DOMESTIC HIGHER
PEDAGOGICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS (1958-1963)**

The article is devoted a theoretical analysis organizationally pedagogical to activity of Scientists of advices of domestic higher pedagogical educational establishments 1958-1963. An author proved that features organizationally pedagogical state normative documents were made activity of Scientists of advices of the probed period in relation to educational industry of Ukraine. Scientific conclusions testify that all political, social, economic transformations to the state carried out direct influence on motion organizationally pedagogical

to activity of Scientists of advices of domestic pedagogical institutes of higher and stipulated their specific.

Keywords: features organizationally pedagogical to activity, Scientists of advice, domestic higher pedagogical educational establishments, 1958-1963.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасні проблеми модернізації системи вищої педагогічної освіти України та трансформації освітньої системи країни здійснюються за умов Болонського процесу. Соціокультурний статус соціалізаційного процесу, вимоги транзитивного суспільства до системи освіти, тенденції розвитку приватного сектору освіти, особливості модульного навчання, продукують необхідність трансформації й оновлення діяльності Вчених рад вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладів як колегіальних органів внутрішнього управління.

Необхідність пошуку способів вирішення означеної проблеми актуалізує питання глибокого вивчення, узагальнення та систематизації досвіду організаційно-педагогічної діяльності Вчених рад вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладів радянського періоду, що уможливить виокремлення позитивної практики внутрішньої координації ВНЗ минулого, дасть змогу оновити шляхи реформування сучасної системи вищої педагогічної освіти в цілому.

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. Набуття Україною незалежності уможливило створення наукової школи дослідників, які опікуються переоцінкою освітніх парадигм, їх цілей і цінностей, питаннями реформування вітчизняної вищої освіти зокрема в умовах входження в європейський освітній простір.

Варто зазначити, що питання вищої освіти України періоду ХІХ століття детального та ґрунтовного вивчені провідними вітчизняними науковцями, а саме: О. Микитюк «Теорія і практика організації науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти України в ХІХ ст.» (дис. д-ра пед. наук): здійснено системний аналіз теорії та практики організації науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти України, відтворено її генезу в ХІХ ст., визначено та науково обґрунтовано етапи і тенденції її, розкрито діяльність університетів як центрів науково-дослідної роботи в ХІХ ст., узагальнено та охарактеризовано умови успішної організації науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах України в ХІХ ст.; О. Соболева «Організація науки в пореформованій Росії» (монографія): розкрито урядову політику в галузі науки, відбито мережу наукових установ, визначено шляхи підготовки наукових кадрів у Росії в другій половині

XIX ст.; В. Яблонський «Вища освіта України на рубежі тисячоліть»: показано історію розвитку української вищої освіти, починаючи від Київської Русі і до наших днів, її сучасний стан, успіхи й невдачі перших кроків реформування: давньоруські школи книжного вчення, перші українські університети, стан та напрями розвитку освіти в період між першою та другою світовими війнами, вища освіта Незалежної України, наведено деякі особливості освіти, в тому числі, сільськогосподарської, в окремих зарубіжних країнах і зроблено критичні узагальнення.

Відсутність комплексного історико-педагогічного дослідження зумовили вибір теми наукової статті «Особливості організаційно-педагогічної діяльності Вчених рад вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладів (1958-1963 рр.)».

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета дослідження полягає у здійсненні системного аналізу організаційно-педагогічної діяльності Вченої ради вітчизняного вищого педагогічного навчального закладу з 1958 р. до 1963 р. та з'ясуванні її особливостей.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. З метою вирішення вищезазначеної проблеми пропонуємо здійснити діяльності Вчених рад вітчизняних вищих навчальних закладів 1958-1963 рр. Необхідно зазначити, що в процесі детального вивчення архівних матеріалів, а саме: протоколів засідань Учених рад досліджуваного періоду нами було з'ясовано, що до компетенції Вчених рад належали: науково-дослідна, навчально-методична, виховна й організаційна діяльності.

У 1958-1963 рр. формування освітнього простору вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладів в умовах часткової лібералізації основою організаційно-педагогічної діяльності Вчених рад стало рішення XXII з'їзду КПРС, на якому було прийнято нову Програму і Статут КПРС. У матеріалах XXII з'їзду КПРС наскрізним поставало схвалення заходів по ліквідації шкідливих наслідків культу особи Й. Сталіна, питання реформування системи вищої педагогічної освіти. З цією метою всім педагогічним ВНЗ необхідно було докорінно перебудувати роботу в світлі рішень XXII з'їзду КПРС і нової Програми КПРС, значно поліпшити якість підготовки вчителів для шкіл, вихователів для шкіл-інтернатів та інших дитячих установ, які б могли навчати й виховувати «будівників комунізму». В основу політико-виховної роботи педагогічні вузи повинні були покласти принципи «морального кодексу будівника комунізму», сформульовані в програмі КПРС.

У цей час організаційно-педагогічна діяльність Учених рад вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладів у навчально-методичній, виховній, організаційній (у навчально-виховному процесі) сферах була спрямована на виконання вищезазначеного рішення. Так, Учені ради зобов'язувалися:

- широко обговорити на засіданнях підсумки роботи ХХІІ з'їзду КПРС, завдання поліпшення подальшої підготовки вчителів згідно рішень цього з'їзду і нової Програми партії та накреслити відповідні заходи;
- провести загальні факультетські збори викладачів і студентів;
- заходи по виконанню рішень ХХІІ з'їзду КПРС скласти як загальноінститутські, так і по всіх факультетах і кафедрах;
- переглянути плани ідейно-виховної роботи вітчизняних педвузів відповідно до рішень ХХІІ з'їзду КПРС;
- організувати глибоке вивчення викладачами, студентами рішень ХХІІ з'їзду КПРС, забезпечити підвищення ідейно-теоретичного рівня викладання всіх навчальних дисциплін, поліпшення виховної роботи, а також організувати систематичний контроль за якістю лекцій, практичних і семінарських занять;
- провести розширені засідання рад, наукові сесії, теоретичні конференції з проблем, що знайшли своє вирішення в Програмі і Статуті КПРС;
- переглянути і доопрацювати роботи всіх кафедр, робочі та індивідуальні плани викладачів, плани предметних комісій;
- обговорити плани науково-дослідної роботи викладачів, підпорядкувати їх завданням, які були висунуті на ХХІІ з'їзді КПРС;
- провести студентські наукові конференції, тематику яких наблизити до матеріалів ХХІІ з'їзду КПРС, пожвавити роботу наукових і предметних гуртків з суспільних наук, проконтролювати широке використання в навчально-виховному процесі консультації, посібників тощо;
- у поза навчальний час широко розгорнути пропагандистську роботу і агітаційно-масову роботу серед студентів, викладачів, трудящих і школярів:
- включити матеріали і рішення ХХІІ з'їзду КПРС у екзаменаційні білети з суспільних наук;
- переглянути всю навчально-методичну документацію ВНЗ та оновити її відповідно до рішень ХХІІ з'їзду КПРС;
- переглянути фонди навчальної і допоміжної літератури та вилучити з загального користування застарілу літературу [1; 9-11].

Пріоритетність у сфері координації Вченою радою наукової діяльності ВНЗ на цьому етапі був Наказ Міністра вищої освіти СРСР №636 від 10.07.1957 р. «Про введення в дію Положення про аспірантуру при вищих навчальних закладах і науково-дослідних установах» [3; арк.11-15] і Наказ Міністра вищої освіти СРСР № 747 від 18.07.1957р. «Про затвердження Правил прийому до аспірантури при вищих навчальних закладах або науково-дослідних установах» [3; арк.21-23]. Згідно цього

Положення основою підготовки аспіранта була його самостійна діяльність. Аспірант повинен був працювати за індивідуальним планом, затвердженим Ученою радою вищого навчального закладу або науково-дослідного інституту протягом усього періоду перебування в аспірантурі. Індивідуальний план та тема наукової роботи аспіранта повинні були затверджуватися не пізніше ніж 3-4 місяці після зарахування до аспірантури. Вищезазначене Положення передбачало періодичне звітування аспіранта про виконання індивідуального плану на засіданнях кафедри та щорічного атестування керівником. Атестація розглядалась атестаційною комісією або Вченою радою ВНЗ і затверджувалась ректором ВНЗ (директором науково-дослідної установи). Положення регламентувало наприкінці зазначеного терміну перебування в аспірантурі обов'язкову оцінку проведеної аспірантом наукової роботи на засіданні Вченої ради ВНЗ (науково-дослідної установи). Важливою складовою документа було виокремлення прав та обов'язків аспірантів. Аспірант повинен за період перебування в аспірантурі під керівництвом наукового керівника глибоко оволодіти обраною спеціальністю, методичним веденням науково-дослідної та навчально-методичної роботи, скласти іспити в обсязі кандидатського мінімуму та виконати наукову роботу в межах зазначеного терміну та отримані результати представити на засіданні Вченої ради ВНЗ (науково-дослідної установи) чи науковій конференції та презентувати їх до друку. Згідно Положення тими, які закінчили аспірантуру вважаються особи, що виконали затверджений індивідуальний план аспірантської підготовки і отримали позитивну оцінку своєї наукової роботи, результати якої докладені на засіданні Вченої ради ВНЗ чи науково-дослідної установи. В контексті нашого дослідження цікавим є посилання в документі «Про введення в дію Положення про аспірантуру при вищих навчальних закладах і науково-дослідних установах» на пункт 5 Постанови ЦВК СРСР від 23.11.1931 р. де було зазначено, що зарахування до аспірантури здійснювалось рішенням Вченої ради ВНЗ [3; арк.1-15].

Згідно Правли прийому до аспірантури особи, які закінчили ВНЗ з теоретичних спеціальностей і виявили здібності до науково-дослідної діяльності у разі виключення можуть бути допущені до конкурсних іспитів в аспірантуру після закінчення ВНЗ за рекомендацією Вченої ради ВНЗ. При цьому рекомендація, як правило, давалася лише для вступу в аспірантуру цього вищого навчального закладу і діяла протягом 2 років [3; арк.1-15].

Необхідно зазначити, що це Положення про аспірантуру при вищих навчальних закладах і науково-дослідних установах та Правила прийому до аспірантури при вищих навчальних закладах або науково-дослідних установах регламентували всю організаційно-педагогічну діяльність

Вчених рад вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладів у радянський період у сфері науково-дослідної роботи аспірантів.

Організаційно-педагогічна діяльність Учених рад вітчизняних вищих педагогічних закладів у сфері науково-дослідної роботи студентів також регламентувалась наказами, розпорядженнями, директивними вказівками Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти СРСР, союзно-республіканського Міністерства освіти СРСР (1967 р.), Міністерства освіти УРСР. Про це свідчать фонди Центрального державного історичного архіву України (м. Київ), зокрема, нами було знайдено Наказ Міністра вищої освіти СРСР №1141 від 29.10.1957 р. «Про затвердження Положення про Всесоюзний конкурс на кращу наукову роботу студентів ВНЗ СРСР, зразка й опису медалі» [3; арк.58-60]. Згідно цього документа на конкурс могли бути представлені наукові роботи студентів, виконані протягом попередніх двох років, які були надруковані або отримали позитивну оцінку Вченою радою ВНЗ [3; арк.58-60].

Необхідно зазначити, що в радянський період стан науково-дослідної роботи студентів був на досить високому рівні, безпосередньо Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти опікувалося цим питанням. Підтвердженням цьому ми знайшли у фондах Центрального державного історичного архіву України (м. Київ). У проаналізованих нами матеріалах містяться відомості щодо існування студентського активу наукових товариств вищих навчальних закладів, результати роботи якого оприлюднювалися на Всесоюзних нарадах. Про це свідчить Наказ Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти №и-140 від 08.04.1960 р. «Про Всесоюзну нараду активу наукових товариств вищих навчальних закладів і подальший розвиток науково-дослідної роботи студентів вищих навчальних закладів» [6; арк.141-142]. Згідно цього документу, ЦК ВЛКСМ і ЦК профкому Вчені ради вищих навчальних закладів зобов'язували обговорити на засіданнях Ради питання роботи студентського наукового товариства, наблизити тематики студентських наукових робіт до проблем виробництва, сприяти підвищенню якості наукового керівництва студентськими роботами з боку професорсько-викладацького складу ВНЗ, залученню більшої кількості студентів до науково-дослідної роботи [6; арк.141-142].

З метою підвищення мотивації студентів до відмінного навчання та науково-дослідної діяльності на засіданнях Учених рад вищих навчальних закладів освіти висувалися кандидатури на отримання іменних стипендій (Наказ Міністра вищої і середньої спеціальної освіти №269 від 05.05.1960 р. «Про затвердження Положення про порядок призначення іменних стипендій» [6; арк.165-166].

Організаційно-педагогічна діяльність Учених рад у навчально-методичній сфері, а саме: координації навчальної діяльності, навчально-

методичного забезпечення навчально-виховного процесу (публікації, навчальні плани, програми, педагогічна практика, іспити та заліки), в радянський період обумовлювалася Наказом Міністра вищої освіти СРСР №335 від 26.03.1958 р. «Про затвердження Положення про курсові іспити та заліки у вищих навчальних закладах» [4; арк.56-59]. Відповідно до наказу результати екзаменів і пропозиції щодо поліпшення навчального процесу повинні були виноситися на обговорення Вченої ради вітчизняного вищого навчального закладу або Вченої ради факультету.

У галузі координації методичною роботою Вчені ради педагогічних вищих навчальних закладів керувалися директивними вказівками Управління підвідомчих установ з питань методичної роботи педагогічних вузах. З 1956 р. у педагогічних ВНЗ було запроваджено педагогічну практику студентів у літніх піонерських таборах. Протягом досліджуваного нами радянського періоду освітнього простору вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладів досвід педагогічної практики студентів у літніх піонерських таборах обговорювався на засіданнях Ученої ради ВНЗ. Тексти доповідей кафедр педагогіки та протоколи засідань Ученої ради вузи надсилали до Міністерства освіти УРСР [2; арк.29].

У зв'язку з виходом у світ і активним запровадженням «Правил російської орфографії і пунктуації», затверджених Академією наук РСРС, Міністерством вищої освіти СРСР і Міністерством РРФСР, Управління підготовки вчителів Міністерства освіти УРСР вітчизняним вищим педагогічним закладам було рекомендовано на засіданнях Учених рад ВНЗ і курсових зборах ознайомити професорсько-викладацький склад педагогічних вузів з порядком переходу на уніфіковані написання в педагогічних інститутах (директивна вказівка №08-518 від 17.10.1956 р.) [2; арк.209-210].

У галузі координації виховною роботою вітчизняного вищого педагогічного навчального закладу Вчена рада керувалася наказами Міністра вищої освіти СРСР щодо вивчення і пропаганди у вищих навчальних закладах рішень і матеріалів всесоюзних з'їздів КП СРСР. Так, у Центральному державному історичному архіві (м. Київ) нами був знайдений наказ датований 1959 р., а саме: Наказ Міністра вищої освіти СРСР №140 від 07.02.1959 р. «Про вивчення і пропаганди у вищих навчальних закладах рішень і матеріалів всесоюзних з'їздів Комуністичної партії Радянського союзу» [5; арк.1-4]. У матеріалах наказу Вчена рада зобов'язувалася протягом 1958-1959 навчального року провести розширені засідання, наукові сесії, теоретичні конференції щодо проблем, які поставлені рішенням XXI з'їзду КПСС [5; арк.1-4].

Подібного змісту наказ містився і в матеріалах фонду за 1960 р., а саме: Наказ Міністра вищої освіти СРСР №629 від 15.12.1960 р. «Про вивчення і пропаганду у вищих і середніх спеціальних навчальних закладах

матеріалів Народи представників комуністичних і робітничих партій, яка відбувся в Москві в листопаді 1960 р.» [6; арк.252-253]. Відповідно до цього документу Вчені ради на сіданнях протягом року зобов'язувалися після розгляду запланованих питань висвітлити головні питання, виголошенні на Раді голів комуністичних і робітничих партій [6; арк.252-253]. Необхідно зазначити, що регламентацію організаційно-педагогічної діяльності Вчених рад у сфері виховної роботи студентів керівництво СРСР здійснювало і директивними вказівками. Так, у матеріалах фондів Центрального державного історичного архіву України (м. Київ) нами було знайдено директивну вказівку №08-128 від 12.03.1956 р, згідно якої Вчені ради вищих навчальних закладів освіти повинні були проводити розширені засідання, теоретичні конференції з питань обговорення головних завдань, висунутих XX з'їздом Комуністичної партії Радянського Союзу [2; арк.32].

Організаційно-педагогічна діяльність Учених рад у сфері організації діяльності структурних підрозділів, яка спрямовувалась на підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, порядок заміщення вакантних посад науково-педагогічними працівниками, в радянський період обумовлювався Наказом Міністра вищої та середньої спеціальної освіти СРСР №28 від 14.07.1959 р. «Про зміну п.15 Інструкції «Про порядок проведення конкурсів на заміщення штатних посад завідуючих кафедрами, професорів, доцентів, викладачів і асистентів у вищих навчальних закладах», затвердженої Наказом Міністром вищої та середньої спеціальної освіти СРСР №744 від 17.07.1957 р. [5; арк.67-68].

Відповідно до цього документу на засіданнях Вченої ради шляхом таємного голосування (бюлетені) завідуючі кафедрами, професори, доценти, викладачі й асистенти обиралися з кількості всіх осіб, які брали участь у конкурсі на заміщення певної посади, при чому всі особи, які брали участь у конкурсі на певну вакантну посаду, включалися в один бюлетень для таємного голосування. У вищих навчальних закладах, які мали у своїй структурі Вчені ради факультетів, вибори на конкурсній основі на заміщення вакантних посад доцентів, викладачів й асистентів, відбувалися на засіданнях Учених рад факультетів, прийняті рішення не затверджувалися на засіданнях Ученої ради ВНЗ. Вибори завідуючих кафедрами і професорів проходили тільки на засіданні Вченої ради вищого навчального закладу. Особи, які претендували на заміщення означених вакантних посад, мали змогу бути присутніми на засіданні Вченої ради. Рішення Вченої ради вважалося дійсним, якщо в голосуванні брали участь не менше ніж 2/3 членів затвердженого (списочного) складу Ради. Обраним вважався кандидат, який отримав більше половини голосів від загальної кількості присутніх членів засідання [5; арк.67-68].

Важливим документом, який регламентував організаційно-педагогічну діяльність Учених рад у сфері організації діяльності структурних підрозділів, спрямовану на підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, необхідно зазначити Наказ Міністра вищої та середньої спеціальної освіти СРСР №75-а від 11.02.1960 р. «Про заходи щодо підвищення якості дисертаційних робіт і порядок присудження вчених звань і ступенів». Варто наголосити, що у другому додатку до цього документа містилося Положення «Про вищу атестаційну комісію з питань присудження вчених ступенів і звань пари Міністерстві вищої та середньої спеціальної освіти СРСР» [6; арк.25-38].

Учена рада здійснювала координацію кафедрми вищого навчального закладу на основі Наказу Міністра вищої та середньої спеціальної освіти СРСР №537 від 21.10.1960 р. «Про затвердження Положення щодо кафедр вищих навчальних закладів» [6; арк.238-239]. Відповідно цього документу кафедри організовувалися та ліквідувалися за проханням Ученої ради ВНЗ: у вищих навчальних закладах союзного підпорядкування цей процес відбувався на основі наказу Міністерства (відомства) СРСР, у підпорядкуванні якого знаходилися ВНЗ; у вищих навчальних закладах республіканського підпорядкування перебіг організації та ліквідування кафедр визначався Радою Міністрів Союзних Республік [6; арк.238-239].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, організаційно-педагогічна діяльність Учених рад вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладів протягом 1958-1963 рр. мала незмінну структуру і складалася з: науково-дослідної, навчально-методичної, виховної й організаційної діяльності.

Варто зазначити, що особливості організаційно-педагогічної діяльності Вчених рад досліджуваного періоду складали державні нормативні документи щодо освітнього галузі УРСР. Всі політичні, соціальні, економічні перетворення в державі здійснювали прямий вплив на перебіг організаційно-педагогічної діяльності Вчених рад вітчизняних педагогічних вузів і обумовлювали їх специфіку.

Література

1. Завало С. «Про вивчення в педагогічних інститутах республіки рішень і матеріалів XXII з'їзду Комуністичної партії Радянського Союзу» / С. Завало // Збірник наказів та директив Міністерства освіти УРСР. – 1961. – №24. – С. 3-6.

Архівні матеріали

Центральний державний історичний архів (ЦДІА м. Київ):

2. Ф. 166 «Накази Міністерства вищої освіти СРСР». – Оп. 15. Спр. 1855. – 339 арк.
3. Ф. 166 «Накази Міністерства вищої освіти СРСР». – Оп. 15. – Спр. 2080. – 227 арк.
4. Ф. 166 «Накази Міністерства вищої освіти СРСР». – Оп. 15. – Спр. 2294. – 129 арк.
5. Ф. 166 «Накази Міністерства вищої освіти СРСР». – Оп. 15. – Спр. 2520. – 334 арк.
6. Ф. 166 «Накази Міністерства вищої освіти СРСР». – Оп. 15. – Спр. 2754. – 333 арк.

Саяпіна С.

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

УДК 373.24 «19»

ДИТЯЧИЙ САДОК ЗА МЕТОДОМ ЛУЇЗИ ШЛЕГЕР: ВИКЛИКИ Й ЗДОБУТКИ

Статтю репрезентовано як історико-педагогічне дослідження науково-методичного внеску відомого вітчизняного педагога, діяча в галузі дошкільного виховання Луїзи Карловни Шлегер. Наведено конкретні матеріали досліджень, до яких вдавалася педагог щодо організації та методики науково-дослідної роботи із залученням досвіду дитячих садків і практичних робітників системи дошкільної освіти.

Ключові слова: дошкільна педагогіка, методичні прийоми, педагогічний процес, дитячий садок, виховання.

Саяпина С.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

ДЕТСКИЙ САД ПО МЕТОДУ ЛУИЗИ ШЛЕГЕР: ВЫЗОВЫ И ДОСТИЖЕНИЯ

Статья представлена как историко-педагогическое исследование научно-методического вклада известного отечественного педагога, деятеля в области дошкольного воспитания Луизы Карловны Шлегер. Приведены конкретные материалы исследований, по организации и методике научно-исследовательской работы с привлечением опыта детских садов и практических работников системы дошкольного образования.

Ключевые слова: дошкольная педагогика, методические приемы, педагогический процесс, детский сад, воспитание.

Sayapina S.

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Chair of Pedagogics, Slovjan'sk State Pedagogical University

KINDERGARTEN BY LOUISE SHLEHER: CHALLENGES AND ACHIEVEMENTS

This article is represented as a historical and pedagogical study of the methodological contribution of domestic famous teacher, leader in the field of early childhood education Louise Karlovny Shleher. Concrete materials research, which employed a teacher for the organization and methods of research involving kindergarten experience and practical working system of preschool education.

Keywords: *preschool education, teaching methods, teaching process, kindergarten education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Підвищення якості дошкільної освіти є важливим завданням, що вимагає мобілізації зовнішніх і внутрішніх ресурсів. У Законі України «Про дошкільну освіту», положеннях Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст. визначено сучасні орієнтири розвитку системи дошкільної освіти, наголошено на необхідності широкого впровадження освітніх технологій.

За цих умов 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. З урахуванням накопиченого досвіду освітництва в державі слід зазначити, що останнім часом помітно посилилась увага до проблематики відродження та становлення дошкільного виховання в Україні.

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.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у висвітленні педагогічних поглядів і конкретних матеріалів досліджень Л.Шлегер організації навчально-виховної роботи у дитячому садку.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Вивчаючи педагогічні ідеї Л.К.Шлегер і її величезний досвід практичної роботи з дітьми, ми повинні особливо високо оцінити її діяльність, яка зробила істотний внесок у розвиток радянської дошкільної педагогіки.

Л.К.Шлегер створила прогресивно-демократичний і самобутній напрямок у дошкільній педагогіці. Вона теоретично розробляла і практично здійснювала всебічне виховання дітей у демократичному дусі й підготовку вихователів для народних дитячих садків, озброюючи їх педагогічною майстерністю й культурою.

Усе передове, створене колективом дитячого садка під керівництвом Л.К.Шлегер, як із виховної роботи з дітьми, так і з підготовки керівниць

дитячих садків надало реальну допомогу в розвитку теорії та практики перших радянських дитячих садків і в підготовці перших дошкільних кадрів [3].

Деякі педагогічні погляди Л.К.Шлегер й особливо розроблені нею методичні прийоми освітньо-виховної роботи в дитячому садку не втратили свого значення й дотепер. Це такі положення:

1. Нерозривність виховання і навчання в дошкільному віці і в школі.
2. Вивчення дитини в процесі безпосередньої роботи з нею і спостереження її в різноманітній активній діяльності, як основної умови правильно поставленої педагогічної роботи.
3. Побудова всієї роботи дитячого садка й кожної окремої групи на основі знань вікових особливостей.
4. Продумане й ретельне обладнання педагогічного процесу, що спирається на дані анатомії, фізіології і психології дитини.
5. Необхідність суспільного виховання дітей дошкільного віку і єдність його з сімейним вихованням.

Прагнучи створити систему роботи народного дитячого садка, Л.К.Шлегер сміливо висувала і практично творчо розв'язувала основні питання виховної та освітньої роботи в дитячому садку, над якими вона працювала протягом багатьох років свого життя.

Центральне місце у виховній роботі дитячого садка Л.К.Шлегер відводила фізичному вихованню, турботі про здоров'я дітей, стверджуючи, що весь подальший розвиток дитини залежить від стану її здоров'я. Вона поставила низку актуальних завдань і розробила умови, що забезпечили нормальний фізичний розвиток дітей, вимоги до обстановки і режиму дитячого садка відповідно до вікових особливостей дітей. Уведення раціонального харчування, денного сну, народних рухливих ігор тощо. Особливо цінними були її прагнення встановити зв'язок фізичного виховання з усіма іншими сторонами розвитку дитини й налагодженням співпраці з сім'єю зі зміцнення здоров'я дітей [4].

Моральному вихованню Л.К.Шлегер надавала виняткового значення, висуваючи на перше місце виховання в дітях колективізму: виховання колективістичних почуттів, дружби, товариства, відповідальності перед колективом за свою поведінку й роботу. Виховання колективізму вона вважала основою для формування інших позитивних рис характеру: вольових якостей, дисциплінованості. Л.К.Шлегер наполягала на вихованні внутрішньої дисципліни, що впливає з усього порядку й устрою життя, створеного в дитячому садку, і заперечувала зовнішню дисципліну, засновану на наказі й залякуванні.

Заслугує на особливу увагу думка Л.К.Шлегер про те, що методи морального виховання дітей дошкільного віку мають бути дієвими й емоційно захоплюючими для дітей і в жодному разі не повинні зводитися до

моралізування. Розроблена методика заснована на визнанні та повазі прав й особистості дитини, любові до неї, на визнанні вирішальної ролі особистості вихователя й педагогічного впливу у вихованні моральних якостей і етичних норм поведінки. Поряд із різноманітною активною діяльністю використовують і духовну культуру народу – народне мистецтво та підпорядкування його практичній задачі морального виховання.

Невід'ємною частиною морального виховання, на переконання Л.К.Шлегер, був дитячий труд, на основі якого виховували працьовитість, повагу до праці та прищеплювали трудові навички. Л.К.Шлегер вважала працю справжнім засобом і розумового виховання. Особливу роль у розумовому розвитку дитини, розвитку її мислення вона відводила ручній праці. Проте високо поцінуючи значення ручної праці у вихованні дітей, Л.К.Шлегер розглядала її, як процес дитячої творчості, який необхідно оберігати. Звідси обмеження керівної ролі педагога, зведення її до організації умов для дитячої праці. Керівництво працею дітей у природі Л.К.Шлегер вважала обов'язковим. Вона високо оцінювала значення цієї праці як в розумовому, так і в моральному вихованні дітей.

Здійснюючи розумове виховання, Л.К.Шлегер стверджувала, що основою формування особистості й розвитку свідомості є враження навколишньої дійсності, сприйняті чуттєво. Звідси Л.К.Шлегер великого значення надавала розвитку органів чуття, як одному з необхідних умов правильного й більш повного сприйняття дітьми реальної дійсності. Невипадково вона не давала дітям штучного дидактичного матеріалу, подібно Фребелю й Монтесорі, а брала його з життя.

Л.К.Шлегер правильно визначила завдання і зміст розумового виховання дітей дошкільного віку: розширення кругозору дитини, розвиток розумових здібностей (допитливості, спостережливості тощо) й особливого значення надала розвитку мислення й мовлення дітей. Основну увагу приділено ознайомленню дітей з явищами і предметами навколишнього світу. Звідси велике місце відводилося спостереженнями та екскурсіям, тісно пов'язаним із попередніми й наступними бесідами. Бесідам у розумовому вихованні дитини Л.К.Шлегер надавала особливого значення. На її думку вони не лише скеровують дітей на спостереження, а й допомагають привести в систему результати спостережень і надати дітям правильні уявлення й поняття. Висловлені Л.К.Шлегер думки про значення й роль бесід і конкретні методичні вказівки вносили нове в постановку цього питання й були тим цінним спадком, який було широко використано радянською дошкільною педагогікою, і не втратило своєї цінності і в наші дні.

Розумове виховання дітей Л.К.Шлегер нерозривно пов'язувала з навчанням. Розуміння Л.К.Шлегер навчання було прогресивно для того часу в боротьбі з наявним трафаретом і шаблоном у навчанні. Її поняття

навчання співзвучно з висловлюваннями К.Ушинського про навчання маленьких дітей, який указував, що маленьких дітей треба вчити граючи і вправляти в спостережливості [2].

Здійснюючи розумове виховання, Л.К.Шлегер вважала за необхідне будити самостійну думку дитини, її активність та ініціативу. Вона підкреслювала необхідність великої обережності та поступовості в розумовому просуванні маленьких дітей і вимагала не поспішати з новим, спиратися на знайоме. Але сама Л.К.Шлегер не завжди дотримувалася цих вимог, що особливо видно з розроблених нею бесід. Проте правильно визначаючи зміст розумового виховання, Л.К.Шлегер помилково заперечувала можливість установити певне коло найелементарніших знань, якими діти можуть і повинні оволодіти в певному віці до школи.

Теоретично заперечуючи програму для дітей дошкільного віку, Л.К.Шлегер практично розробила конкретний зміст розумового розвитку дітей, збила практичний матеріал до складання програм дитячого садка і брала активну участь у їх розробці.

Л.К.Шлегер, здійснюючи естетичне виховання в дитячому садку, високо оцінювала значення мистецтва в житті дітей, мотивуючи це тим, що в дитини-дошкільника емоції, почуття переважають над свідомістю й художній образ зрозуміліший і доступніший для дитини, ніж мудре навчання.

Однією з основних задач естетичного виховання Л.К.Шлегер вважала розвиток творчості дитини. Правильно розглядаючи розвиток творчості дитини в єдності з розвитком її мислення, приділяючи значну увагу вивченню дитячої творчості, розробивши нові матеріали для розвитку творчості дитини, педагог стверджувала помилкове положення про «невтручання у творчість дітей», тобто «заперечення прямого керівництва розвитком дитячої творчості». Саме його Л.К.Шлегер відстоювала в радянський період.

Визнаючи величезне значення гри в житті дитини та у виховній роботі з дітьми, Л.К.Шлегер підійшла до правильного розуміння гри, як властивої дітям діяльності, що відбиває їхній життєвий досвід і сприяє пізнанню дитиною довкілля. Гру, як і працю, Л.К.Шлегер розглядала як засіб усебічного розвитку дитини, проте встановлювала істотну відмінність між ними.

Здійснення всебічного виховання дітей Л.К.Шлегер нерозривно пов'язувала зі встановленням єдності виховного впливу на дитину сім'ї та дитячого садка. У радянський період вона зробила цінний внесок, розробивши зміст і методику роботи дитячого садка з сім'єю та громадськістю.

Безсумнівно, прогресивною була постановка й розв'язання Л.К.Шлегер питання про підготовку дошкільних кадрів на основі визнання провідної ролі теоретичних знань, озброєння їх практичними вміннями вивчення дитини, аналізу своєї роботи й безперервної роботи над собою.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, Л.К.Шлегер – прогресивний діяч у галузі дошкільного виховання протягом усього свого життя. Вона розробила передову методіку, сміливо висувала і творчо розробляла всі основні питання дошкільної педагогіки. За своїм змістом праці Л.К.Шлегер були цінною спробою практично здійснити суспільне виховання дітей. Розроблені і проведені педагогом організація та методика науково-дослідницької роботи із залученням масового досвіду дитячих садків і практичних працівників не втратили своєї актуальності й дотепер.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України; [наук. ред. та упоряд. О.Л.Кононко]. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
2. Лисенко Н.В., Кирста Н.Р. Педагогіка українського дошкілля: У 2 ч.: Навч. посібник. / Н.В.Лисенко – К.: Вища школа, 2006. – Ч. 1. – С. 3-19.
3. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: Навч. посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Т.І.Поніманська – К.: «Академ-видав», 2006. – 456 с.
4. 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. – 390 с.

Скорик Б.

аспірантка кафедри культурології та методики викладання культурологічних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

УДК 271.2 : 2 – 523.6 : [37 + 008] (477) «16/17»

НАПРЯМИ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАВОСЛАВНИХ МОНАСТИРІВ ЦЕНТРАЛЬНОЇ УКРАЇНИ (XVII-XVIII СТ.)

Розглядаються напрями просвітницької діяльності монастирів кінця XVII-XVIII ст. як проповідників і розповсюджувачів християнства, які в означений період мали монополію на збереження та передачу історико-культурної традиції.

Ключові слова: *духовна культура, просвітництво, православний монастир, чернецтво, чернечі методики пізнання світу, монастирська освіта, літописання.*

Скорик Б.

аспірантка кафедри культурології та методики преподавания культурологических дисциплин Полтавского национального педагогического университета имени В.Г. Короленко

НАПРАВЛЕНИЯ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАВОСЛАВНЫХ МОНАСТЫРЕЙ ЦЕНТРАЛЬНОЙ УКРАИНЫ (XVII-XVIII вв.)

Рассматриваются направления просветительской деятельности монастырей конца XVII-XVIII вв. как просветителей и распространителей христианства, которые в означенный период имели монополию на сохранение и передачу историко-культурных традиций.

Ключевые слова: *духовная культура, просветительство, православный монастырь, монашество, монашеские методики познания мира, монастырское образование, летописание.*

Skoryk B.

postgraduate student of culture and cultural methods of teaching subjects department of the Poltava National Pedagogical V.G. Korolenko University

AREAS OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE ORTHODOX MONASTERIES OF CENTRAL UKRAINE (XVII-XVIII CENTURIES)

Considered ways of outreach monasteries end of the seventeenth and eighteenth centuries. as preachers and disseminators of Christianity, which was grounded had a monopoly on the preservation and transmission of historical and cultural traditions.

Keywords: *spiritual culture, education, Orthodox monastery, monk, monastic techniques discovering the world, monastic education, chronicle.*

Актуальність проблеми. Історія просвітництва християнської Церкви значною мірою є історією її монастирів як центрів віри і духовності, які за тривалий період свого існування накопичили вагомий науковий і культуротворчий потенціал, що вимагає свого вивчення, наукового узагальнення й осучаснення. При монастирях існували багаті бібліотеки світської і релігійної літератури, шпиталі, майстерні літописців, іконописців і різьбярів, які зробили вагомий внесок у царині просвітництва і розвитку масової школи та духовної освіти, особливо у XVII-XVIII ст. в Україні.

Аналіз публікацій. До окремих аспектів просвітницької діяльності православних монастирів зверталися сучасні науковці: І. Ломачинська розглядала просвітницьку діяльність київських монастирів та питання ролі цих монастирів у розвитку друкарської справи в Україні у XVII-XVIII ст. [3;4;5]; В. Климів працював над визначенням позиції українських православних монастирів та чернецтво в національній історії [1]; М. Яременко виявив засади формування та основні характеристики

чернецтва Київських чоловічих монастирів у 20-і - середині 80-х рр. XVIII ст.); А. Яртись та А. Васьків визначили монастирі як осередки духовної культури українського народу другої половини XVII – кінця XVIII ст. [8]; Заслужують на увагу праці істориків-релігієзнавців (В. Пащенко, Ю. Волошина, Ю. Вільхового) та краєзнавців (О. Розсохи, В. Жук, В. Ревеука, О. Нестулі та ін., у яких досліджуються різноманітні аспекти діяльності православної церкви у різні історичні періоди.

Метою даного дослідження є визначення напрямів просвітницької діяльності православних монастирів Центральної України XVII-XVIII ст. як осередків духовності і просвітництва.

Виклад основного матеріалу. З прийняттям християнства східні слов'яни набули не лише нового релігійного світогляду, а й увійшли в лоно нової культурної традиції, набагато вищої за попередню. Це призвело до перебудови ціннісно-орієнтаційної парадигми слов'ян: на зміну ідеалу воїна-язичника прийшов ідеал аскета-мудреця, втіленням якого виступало чернецтво [3, с. 132].

Чернеча обитель як духовний інститут вимагає повного зречення світського життя, самозаглиблення та особистісного спілкування з Богом (грецьк. *monasterion* – відособлене житло). Чернецтво є певним надреальним способом життя, що не підлягає визначенню в рамках загально визнаних суспільних стандартів. Водночас монастир як соціальний інститут і обитель чернецтва змушений виступати як діяльна соціальна сила у складних політичних колізіях вітчизняної історії [4, с. 45].

Чернецтво на Русі знало два способи співжиття – келіотство та кіновітство. Келіотство – чернеча методика спасіння і самопізнання, що впливає з усвідомлення людиною неможливості вистояти проти зваб навколишнього життя; буквально – це метод втечі зі світу в пустелю. Там, маючи у край обмежені засоби до існування, кожен чернець, який мешкав окремо, не мав змоги вдаватися для якихось надмірностей. Але вважалося, що не маючи нікого поруч із собою, чернець найбільше думає про власне «Я» і може впасти в гординю. Келіотство, сенс якого полягав у пустельництві (і в цьому вигляді його захищав Ніл Сорський), у соціумі перетворювалось на зручне користування земними благами, стаючи своєрідним відображенням того суспільного середовища, в межах якого воно існувало.

Альтернативою келіотству стало кіновітство, або життя спільножиттє, засновниками якого на Русі вважаються преподобні Антоній та Феодосій, фундатори знаменитого Києво-Печерського монастиря. Певна демократичність устрою та побуту печерних монастирів, їх незалежність від церковної і державної влади досить часто призводили до значних конфліктів з властями. Зокрема, лише в Печерському монастирі протягом XI ст. такі конфлікти виникали неодноразово: з приводу

неузгодженого посвячення в ченці князівських слуг, незаконного проживання на князівських землях, удаваного пособництва великокнязівській опозиції тощо. Так, за князя Ізяслава до Антонія, прохаючи постригу, прибули блаженний Варлаам, син боярина Івана, та Єфрем, євнух князівський. Никон з волі преподобного постриг пошукачів, за що боярин Іван зі слугами розігнав чернечу обитель і забрав сина, а князь Ізяслав пригрозив відправити братію з Антонієм у в'язницю, а печеру «розкопати» [5].

Ці конфлікти, що іноді закінчувалися вигнанням ченців із печер, руйнуванням їхніх жител тощо, мали примусити печерне чернецтво шукати заступництва в державних інституціях. Такі заходи подекуди мали успіх – зрештою Кирилівський та Видубецький монастирі, що свого часу починалися як печерні, перетворювались на звичайні ктиторські князівські обителі. Переслідували відлюдників і в часи пізнього середньовіччя, подекуди до кінця XVIII ст., коли в рамках загальнодержавної програми розцерковлювання Російської імперії було видано наказ про заборону затворництва та пустельництва [5].

Багато дослідників церкви доводять, що провідну роль у поширенні освіти і просвітництва на Україні відіграло духовенство. Дійсно, на Україні була значна кількість монастирів. На Волині: Корецько-Вознесенський (XII), Загорівський (XV ст.), Дерманський (XV ст.), Хрестовоздвиженський (Дубно, XVI ст.), Мілецько-Миколаївський (1542), Тригорський (біля Житомира, 1586), Почаєвський (1597), Загаєцький (1636), Любарський (1616); на Київщині: Печерська лавра (XI), Златоверхо-Михайлівський (XI ст.), Видубецький (X ст.), Вознесенсько-Флоровський (1566), Богуславсько-Миколаївський (XVI ст.), Медведовський (XVI ст.), Мотронівський (XVI ст.), Жаботинський (XVII ст.), Мошногорський (XVII ст.), Чигиринський (XVII ст.) та ін.

Крім монастирів Правобережної України, значна кількість була розташована і на Лівобережжі. Так, на Полтавщині – Хрестовоздвиженський (1650), Густинський (1674); Мгарський Лубенський Спасо-Преображенський (XVII-XVIII ст.); Сорочинський Святомихайлівський (XVII-XVIII ст.); Чернігівщині – Елецький (1069), Ільїнський (1079), Домницький (XVII ст.), Петропавлівський (1230), Спасо-Преображенський (XII ст.), Рихловський (1666), Каменський (1687), Батуринський (XV ст.) і ін. [6].

Монастирі стали головними проповідниками і розповсюджувачами християнства, а також закріпили за собою монополію на збереження та передачу історико-культурної традиції. Завдяки тісному зв'язкові з візантійською культурною традицією на Русі набирало сил книгописання, поширювалася перекладна богослужбова література, книги, що вміщували

відомості зі світової історії, географії, астрономії, філософські та юридичні трактати, публіцистичні та розважальні тексти. Це: хроніки Георгія Амартола і Георгія Сінкелла, «Історія іудейської війни» Іосифа Флавія, «Християнська топографія» Козьми Індікоплова, «Джерело знання» Іоанна Дамаскіна, «Повість про Акіра Премудрого» та інші. Не пізніше XI ст. на Русь потрапив твір болгарського екзарха Іоанна «Шестоднев», в якому подаються тлумачення біблійних оповідей про шість днів творення світу.

Найпоширенішим жанром літератури, яка створювалась в монастирях, були патерики. Патериками у греків називались збірники творів аскетичного спрямування – коротких повістей про подвижників тієї чи іншої знаменитої чернецтвом місцевості, що здійснили багато чудес, або коротких повчальних творів отців Церкви.

Історично продуктивним явищем, що виникло й існувало на чернечих теренах Київської Русі, було *літописання*. Найдавнішим Київським зводом є літописний звід, створений при Софіївському соборі в 1039 році.

У Густинському монастирі в I пол. XVII ст. створено видатні пам'ятки української історіографії: Густинський літопис та Густинський монастирський літопис. Оригінал Густинського літопису не зберігся. Деякі дослідники вважають, що його склав у 1623-1627 рр. відомий церковний і культурний діяч З. Копистенський. Відомі дві редакції літопису: «Літописець» і «Кройніка». Перша створена в I пол. XVII ст., друга переписана в 1670 р. ієромонахом М. Лосицьким. «Кройніка» викладає історію України з часів Київської Русі до 1597 року включно. Детально розповідається про внутрішнє становище України, її взаємини з Литвою, Польщею, Кримом, Туреччиною. Закінчується літопис трьома самостійними розділами: «Про походження козаків», «Про запровадження нового календаря», «Про початок унії». Написаний літопис мовою, близькою до тогочасної української народної мови. Густинський монастирський літопис («Літописець про заснування і створення монастиря Густинського») охоплює період 1600-1640 рр. Написаний невідомим автором, літопис висвітлює історію Густинського монастиря як одного з осередків ідейної боротьби проти унії й католицизму, розповідає про події того часу, зокрема, про діяльність П. Сагайдачного.

Пам'яткою XVII-XVIII ст. є літопис Мгарського Лубенського Спасо-Преображенського монастиря. Автором частини літопису за 1728-1775 роки був копіїст полкової Лубенської канцелярії Г. Галич. У літописі містяться документи, що стосуються монастиря з 1668 до 1775 року. Тут наведено багато цінних відомостей про спорудження мурованих церков в Україні. Відомо також, що з 1737 року ігуменом, а з 1744 року архімандритом монастиря був український освітній і церковний діяч,

письменник Й. Горленко (1705-1754). В розписах будівель монастиря брав участь український художник Іван Максимович, уродженець Пирятина (1679-1745).

У Мгарському монастирі протягом XVII - XVIII ст. складено літопис Мгарського Лубенського Спасо-Преображенського монастиря (1682-1775 рр.). Авторами літопису були ченці, а також цивільні особи. Різноманітні документальні розповіді містять відомості з історії монастиря.

Культурне і мистецьке життя Полтавщини кінця XVII-XVIII ст. пов'язане з іменем іконописця Герасима Німого, який написав 7 ікон, датованих 1676 роком, що знаходилися в Спаській церкві Полтави. У 30-х роках XVIII століття існувала майстерня з виготовлення іконостасів Василя Реклинського, він разом з учнями виготовив іконостас Полтавського Хрестовоздвиженського собору. В цьому ж монастирі жив і працював ієромонах Самуїл (рік народження невідомий – помер після 1769) – портретист та іконописець.

На поч. XVIII ст. на Полтавщині був створений класичний літописний твір Г. Граб'янки.

Г. Граб'янка народився на Полтавщині в сім'ї козака. Освіту здобув у Києво-Могилянській академії, вільно володів латинською, польською, німецькою мовами. З 1686 року перебував на службі в козацькому війську, посідав уряди гадяцького сотника, полкового осавула, полкового судді, полкового обозного і, нарешті, полковника (1729-1738 р.). Відзначився під час Кримських та Азовських походів 1680-1690 рр., брав участь у Північній війні та російсько-турецькій кампанії 1735-1739 рр. Зарекомендував себе сміливою і справедливою людиною. Перебуваючи у 1717-1728 рр. на посаді полкового судді, не побоявся виступити проти сваволі і здирств, що їх чинив сильний прихильністю до своєї особи самого царя полковник-сербин М. Милорадович. У 1723 р. в складі козацької депутації на чолі з П. Полуботком Г. Граб'янка добивався у Петербурзі скасування Малоросійської колегії та вільних виборів гетьмана, за що був ув'язнений у Петропавлівській фортеці. Повернувся на Україну після смерті Петра I. Загинув у Дністровському поході в 1738 році, прикриваючи зі своїм полком відступ російського війська.

На поч. XVIII ст. Г. Граб'янка написав історичний твір літописного характеру «Действия презельной й от начала поляков кровавой небывалой брани Богдана Хмельницкого с поляками ... Року 1710», де виклав історію козацтва від найдавніших часів до 1709 року. Оригінал твору не зберігся, але відомо понад 50 його списків, які мали великий емоційний вплив на читачів, нагадуючи колишню козацьку славу. Вперше літопис Граб'янки був опублікований 1793 році, 2-е видання було зроблено 1854 році, 3-є (український переклад) – у 1992 році.

Літописання в XVII-XVIII ст. було специфічною формою розвитку духовної культури українського народу, а літописці становили окрему групу високо освічених людей, які фактично були першими українськими істориками, попри всю тенденційність і деяку недосконалість їхніх творів. Вони зберігали і узагальнювали історичні події та визначали загальнокультурні ознаки українського народу, доносили їх до свідомості прийдешніх поколінь.

Розглядаючи просвітницьку діяльність православних монастирів, варто звернути увагу на те, що сама ідея чернецтва передбачає відхід від усього мирського, духовного самозаглиблення, самоспоглядання та самовдосконалення як альтернативу світському способу життя. А на українських теренах чернецтво займало досить активну політичну та культурно-просвітницьку позицію, заявивши про себе як про окремий соціальний клас, чия діяльність зрештою суттєво вплинула на розвиток держави.

Очевидною стала гостра необхідність у створенні власного друкарства для видання богослужбової та освітньої літератури.

Визначну роль у справі друку на українських землях стали відігравати диякон Іван Федорів та Петро Мстиславець, утікачі з Москви.

У березні 1575 р. Іван Федорів перебуває на службі у князя Острозького, де займався друкарською справою та видав Псалтиря, Новий Заповіт і знамениту Острозьку Біблію. У Львові ним була створена друкарня, що перейшла після його смерті до Львівського братства. Так народилося православне друкарство, яке згодом набуло розквіту.

Засновник Києво-Печерської друкарні в передмові до Часословця 1617 р. так охарактеризував мету книгодрукування: дуже корисними книгами вселити серця правовірних, зміцнювати їх у правій вірі та удобряти.

Тим-то найперше видає він невеличку книжку як предтечу великих, особливо з огляду на потреби шкіл київських і в інших місцях, щоб цим ділом догодити православним церквам. Ще ясніше висловлюють печерські ченці служебно-просвітній характер своєї книгодрукарської діяльності в передмові до Анфологіона 1619 р., радіючи тому, «що за ласкою божою, яка осіяє серця людей, не на кам'яних скрижалях, а на скрижалях тілесних сердець причиняти до добра людей, печатним ділом зображувати і подавати книги різних наук для користі нашого народу...»

Після смерті Плетенецького на архимандритію став Захарій Копистенський, галичанин за походженням, людина енергійна та освічена. Заслугою Копистенського є те, що він достойно підтримав друкарську справу свого попередника. При ньому працювала печерська академія друкарства. Копистенський зберігав установлену в Печерській друкарні

традицію: служити своєму народові, бути національним у своїх виданнях; ось чому так часто в тодішніх друках подається на берегах книжки переклад важких церковнослов'янських слів українською мовою, що любив робити й сам для потреб широких українських верств.

Справу книгодрукування розвинув митрополит Петро Могила. Ним була зроблена спроба друкувати перевиправлені книги.

Петро Могила був рішучим справником – редактором новодрукованих богослужбних текстів. Його зусиллями було видано «Літургіаріон» (1629 р.), що включав у найбільш повному викладі церковні служби. При його виданні Могила користувався грецькими оригіналами і древніми руськими виданнями. «Літургіаріон» П. Могили мав особливе значення ще й тому, що представляв собою богослужбну книгу, схвалену собором західноруських ієрархів.

Вершиною книгодрукарської діяльності Києво-Печерської Лаври стали видання Службника (1639 р.) і Требника (1646 р.), за якими в багатьох виданнях ішли пізніші видавці цих дуже важливих богослужбних книг.

Особливістю київських видань було оформлення книг дереворитами – якісними копіями із сучасних ікон, виконаними, очевидно, самими іконописцями. Київські ченці-друкарі щоправда не дуже високо цінували свою дереворитну ілюстраційну роботу.

Виникнення друкарства на Чернігівщині пов'язане з іменем Кирила Транквіліона Ставровецького. Близько 1625 р. він був призначений архімандритом Єлецького монастиря в Чернігові. Наприкінці життя Транквіліон влаштуовував там друкарню й 1646 р. видрукував у ній збірку своїх віршів та прозаїчних статей під назвою «Перло многоцѣнное». Після його смерті друкарню було закрито [4].

У стінах Чернігівського Троїцько-Іллінського монастиря теж працювала друкарня, яка виникла на основі Новгород-Сіверської друкарні. Ідея її створення належала чернігівському єпископу Лазарю Барановичу, який хотів таким чином забезпечити богослужбовими книгами свою єпархію й видавати власні літературні твори. Спочатку Л. Баранович друкував свої книги у Києво-Печерській лаврі («Меч духовний» (1666), «Lutnia Appolinova» (1670), «Ziwoty swietych» (1671), але це дорого коштувало й забирало багато часу. Тому в кінці 1679 р. було організовано друкарню в Чернігові. Сюди Л. Баранович запросив друкаря з Вільна Лукаша, який і навчив троїцьких ченців відливати літери та готувати друкарська фарби.

Діяльність друкарні тривала й після смерті Лазаря Барановича (1693). 1699 р. тут було надруковано панегірик П. Артамашенка на честь Мазепи, а в перші десятиліття XVIII ст. виходили друком численні твори

відомого письменника І. Максимовича. При чернігівській архієпископській кафедрі з дозволу І. Мазепи було організовано паперову фабрику, що повністю задовольняла потреби друкарні.

Слід зазначити, що в той час залежність українських друкарень від московських духовних властей була номінальною. З 1688 р. завдяки турботам Лазаря Барановича Чернігівська єпархія стала незалежною від київського митрополита, а Москва у справі друкарні не втручалася. Але після подій у Києво-Печерській друкарні ситуація погіршилась. За наказом Священного Синоду було проведено слідство і встановлено, що тут надрукували кілька старообрядницьких книг [4].

Києво-Печерська лавра, як один із найбагатших монастирів в Україні, мала великий книжковий фонд. Стародавні бібліотеки лаври вмщували багато цікавих рукописів, стародруків, книг, хоча ми не можемо встановити, яких саме, бо найдавніша книгозбірня загинула в полум'ї пожежі 1718 р. Згодом у відбудовані приміщення надходили книги та рукописи з монастирських філій: Микольського лікарняного монастиря печерних церков, пустиней (Китаївської, Голосіївської), вотчинних церков і приватних колекцій.

Значна кількість книг, написаних і надрукованих латинською мовою, була помічена автографами представників вищого духовенства: Петра Могили, Йосипа Тризни, Івана Максимовича, Панаса Миславського, Іларіона Негребецького, Антонія Радивиловського та ін.

Книгодрукарська справа Чернігівщини, Києво-Печерської Лаври, як і вся просвітницька діяльність монастирів, сприяли поширенню знань і освіти серед українського народу, зміцненню духовних засад української нації, зростанню національної самосвідомості.

Отже, просвітницька діяльність монастирів кінця XVII-XVIII ст. полягала в тому, що вони мали монополію на збереження та передачу історико-культурної традиції. При монастирях існували багаті бібліотеки світської і релігійної літератури, шпиталі, майстерні літописців, іконописців і різьбярів, які зробили вагомий внесок у царині просвітництва і розвитку масової школи та духовної освіти.

Література

1. Климів В.В. Українські православні монастирі та чернецтво: позиція в національній історії. Монографія. – К.: Інститут філософії НАН України. – 2008. – 883 с.
2. Л.А., Черниговский коллегиум в начале XVIII в. // Киевская старина. – 1895. – №10. – С. 2-3.
3. Ломачинська І.М. Просвітницька діяльність київських монастирів / І.М. Ломачинська // Київська старовина. – 1997. - № 6. – С.132 –142

4. Ломачинська І.М. “Книгами веселити серця...”: Православні монастирі та друкарська справа в Україні XVI-XVIIст. / І.М. Ломачинська // Людина і світ. – 1999. - №7. – С. 37-43.
5. Ломачинська І.М. Монастирі між духом і світом. / І.М. Ломачинська // Людина і світ. – 1999. -№11-12. – С.45 – 49.
6. Митюрів Б. Н. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI и XVII вв. [ред. действ. чл. Акад. Пед наук. СССР проф. А.Р. Мазуркевича]. К., «Рад. Школа», 1968. – С. 38 – 40.
7. Яременко, М. В. Формування та основні характеристики чернецтва Київських чоловічих монастирів (20-і - середина 80-х рр. XVIII ст.). 07.00.01- історія України [Текст] : Автореф. дис. канд. історич. наук / М. В. Яременко ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К, 2003. – 15 с.
8. Яртісь А.В., Васьків А.Ю. Духовна культура українського народу другої половини XVII – кінця XVIII ст. // Лекції з історії світової та вітчизняної культури / За ред. А.В. Яртіся, В.П. Мельника. – Львів, 2005. – Лекція 18. – С. 441-472.

Фатальчук С.

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

Астахова Н.

студентка 3 курсу фізико-математичного факультету Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 373 (477.61+477.62) «18/19»

**ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ В ЧОЛОВІЧИХ
ГІМНАЗІЯХ М. МАРІУПОЛЯ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)**

У статті проаналізовано зміст, форми і методи навчання у гімназійних закладах м.Маріуполя другої половини ХІХ – початку ХХ століття, показано зміни в організації процесу навчання у вітчизняних гімназіях протягом зазначеного періоду.

Ключові слова: *гімназія, гімназійна освіта, зміст, форми і методи навчання.*

Фатальчук С.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

Астахова Н.

студентка 3 курсу фізико-математичного факультета Славянського державного педагогічного університету

**СОДЕРЖАНИЕ, ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В МУЖСКОЙ
ГИМНАЗИИ г. МАРИУПОЛЯ
(вторая половина ХІХ - начало ХХ века)**

В статті проаналізовано содержание, форми и методы обучения в гимназических заведениях Мариуполя второй половины XIX - начала XX века, показано изменения в организации процесса обучения в отечественных гимназиях в течение указанного периода.

Ключевые слова: гимназия, гимназическое образование, содержание, формы и методы обучения.

Fatalchuk S.

- candidate of pedagogical sciences, an associate professor of department of Pedagogics of Slovyansk State Pedagogical University.

Astakhova N.

- 3rd year student physical and mathematical faculty of Slovyansk State Pedagogical University

CONTENT, FORMS AND METHODS OF A GYMNASIUM MARIUPOL (the second half of XIX - XX century)

The article analyzes the content, forms and methods of teaching high-school institutions in Mariupol late nineteenth - early twentieth century, shows the changes in the organization of teaching in local schools during the given period.

Keywords: high school, secondary education, content, forms and methods of teaching.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Одним із головних завдань, що стоять перед сучасною українською історико-педагогічною наукою, є історіографічний аналіз накопичених знань, узагальнення досвіду вітчизняної науки з дослідження тих чи інших проблем, виявлення рівня їх розробки.

Друга половина XIX – початок XX століття ознаменувалися для розвитку вітчизняної освіти і педагогічної думки як один з найдинамічніших періодів в її розвитку. Особливо значущим він був в історії південно-східної України (сучасні межі Луганської та Донецької областей), яка за досить короткий час перетворилася з провінційного аграрного регіону Російської Імперії в її індустріальний центр. Розвиток промисловості стимулював ріст чисельності населення та процес урбанізації. Так, наприклад у Маріупольському повіті Катеринославської губернії кількість мешканців виросла більше ніж у 10 разів, з 22470 чоловік у 1816 р. до 251810 чоловік у 1897 р.; у повітовому м. Маріуполі з 3333 чоловік до 31772 чоловік відповідно [2, с. 639, 640; 5, с. 83-88].

Соціальні, економічні, політичні зміни, які проходили в Імперії у досліджуваний період вимагали підготовлених фахівців з різних спеціальностей, що і стало імпульсом для розвитку мережі загальноосвітніх і спеціалізованих навчальних закладів. Серед них чільне місце посідали

гімназії. З огляду на вищевказане ми вважаємо за доцільне дослідити теорію і практику навчання у гімназіях м.Маріуполя та з'ясувати відповідність змісту освіти вказаних навчальних закладах потребам регіону. Вибір регіону дослідження пов'язаний з тим, що саме м. Маріуполь в зазначений період дослідження було одним із освітніх центрів південно-східної України, а досвід навчально-виховної роботи маріупольських гімназій був взірцем для наслідування.

Основна мета, яку ставило суспільство перед гімназійною освітою, – підготовка підростаючої молоді до повноцінного життя (служіння Богу, Царю і Батьківщині). Незважаючи на те, що мета завжди залишалася незмінною, засоби досягнення її постійно коригувалися в залежності від соціально-економічних і політичних міркувань.

Аналіз змісту освіти, форм і методів навчання у вітчизняних гімназіях завжди були предметом досліджень науковців-педагогів. На сучасному етапі над дослідженнями історії розвитку загальної освіти в Україні працюють: В. Галузинський, М. Євтух, С. Золотухіна, В.Курило, В.Майборода, І. Прокопенко, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко та ін. Серед праць, у яких порушується питання специфіки становлення та розвитку змісту навчання, організації навчально-виховного процесу в гімназіях різних регіонів України, відзначимо дослідження В. Боброва, І.Петрюк, І. Курляк, Т. Лутаєвої, О. Бабіної, Л. Терських. Але, у жодному з перелічених досліджень майже не розкрито специфіку організації навчально-виховного процесу в гімназіях м. Маріуполя.

Аналіз стану дослідженості проблеми засвідчує, що значну частину історичних-педагогічних джерел, особливо архівних матеріалів, що стосуються розвитку системи освіти досліджуваного регіону у другій половині XIX – на початку XX століття, висвітлено недостатньо.

Актуальність проблем, її практична значущість і відсутність історико-педагогічних досліджень з даної проблеми визначили тему даної праці: „Зміст, форми і методи навчання в чоловічих гімназіях м.Маріуполя (друга половина XIX – початок XX століття)”.

Об'єкт дослідження: навчально-виховний процес у гімназіях України другої половині XIX – початку XX століття.

Предмет дослідження: теорія і практика навчання в чоловічих гімназіях м. Маріуполя другої половині XIX – початку XX століття.

Мета дослідження полягає у вивченні історико-педагогічної спадщини в контексті модернізації національної системи освіти.

Завдання дослідження:

1. Виявити передумови виникнення гімназійної освіти в м. Маріуполі.

2. Узагальнити досвід, з'ясувати динаміку змісту освіти у вітчизняних гімназіях другої половини ХІХ – початку ХХ століття.

3. Виокремити методи і форми навчальної діяльності в гімназіях м.Маріуполя досліджуваного періоду.

Виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Інтенсивний економічний розвиток сучасної території південно-східної України у другій половині ХІХ – початку ХХ століття вимагав підготовлених фахівців з різних спеціальностей, що і стало імпульсом для розвитку мережі загальноосвітніх і спеціалізованих навчальних закладів.

Серед таких нагальних потреб досліджуваного регіону слід відзначити недостатню кількість учителів, лікарів, інженерів, бухгалтерів, юристів та інших важливих для суспільства спеціальностей. Підготовку фахівців цієї категорії було покладено на загальноосвітні середні та вищі навчальні заклади, до яких належали гімназії (чоловічі і жіночі), реальні училища та університети. На території південно-східної України в досліджуваній період не було жодного вищого навчального закладу, а тому весь тягар у цій справі був сконцентрований на роботі гімназій і реальних училищ. Випускникам цих навчальних закладів після складання додаткових іспитів надавалося право займати різні посади в залежності від обраної спеціальності, а також право вступу до вищих загальноосвітніх і спеціальних навчальних закладів, де і завершувалася відповідна підготовка [10, с.28].

Як відомо, мета гімназійної освіти досягалася за допомогою змісту освіти, який у чоловічих гімназіях визначався теоретичною спрямованістю. Протягом досліджуваного періоду змінювалося не тільки саме поняття гімназійної освіти, а й її зміст, форми і методи викладання. Ураховуючи суспільні вимоги, Міністерство народної освіти корегувало мету і завдання гімназійної освіти, а також форми, методи і засоби, за допомогою яких вони повинні були досягатись.

Зміст освіти відображається в навчальних планах, програмах, підручниках і посібниках. Зазначимо, що перші навчальні програми з'явилися в гімназіях наприкінці 20-х – на початку 30-х років ХІХ ст. До цього часу зміст навчальних курсів визначали самі вчителі, які опиралися на прослухані ними у свій час університетські лекції. У педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ ст. було зроблено спробу теоретично обґрунтувати зміст шкільної освіти. Зокрема, однією з найважливіших проблем вважався вибір дисциплін, які необхідно ввести до навчальних планів гімназій; визначення загальноосвітньої цінності окремих наук, співвідношення науки та навчальної дисципліни.

З 1871 р., класична гімназія стала по суті єдиним типом загальноосвітнього середнього навчального закладу та набувала статус державної елітарної школи [3; 4; 9].

Головними предметами, що визначалися навчальними планами, були стародавні мови та математика. Російська мова, література, історія, які мали навчальну, виховну та розвивальну функції, втратили своє пріоритетне значення. І цьому ж році вчителі отримали єдині навчальні плани та програми [1, с. 129].

Нові умови життя і виробництва вимагали від випускників ґрунтовних знань і творчості, ініціативи, самостійності у вирішенні проблем. Вирішенню цих завдань сприяє зміст освіти, а також форми і методи навчання.

У гімназійних закладах м. Маріуполя широко використовувалися словесні методи навчання: бесіда, пояснення, розповідь. Вихованці маріупольських гімназій самостійно готували реферати з історії культури, наукових відкриттів з власним аналізом, які зачитувалися і обговорювалися не тільки на навчальних заняттях, але й на спеціально організованих навчально-виховних заходах. При вивченні загальної історії в Маріупольській Олександрійській гімназії протягом 1895–1896 навчального року викладач Ключев практикував проведення диспутів за написаними учнями рефератами. З цією метою він роздавав одним учням необхідні посібники з бібліотеки, на основі яких вони повинні були представити письмові відповіді. Два учні з іншого класу призначалися опонентами і під час прочитання реферату відбувалася дискусія, у якій брали участь учні двох класів. Протягом 1897–1898 навчального року вихованці вищезгаданого навчального закладу на позакласних заняттях зі стародавніх мов обговорювали наступні реферати: з латинської мови – “Римське державне управління”, написаний учнем VII класу Гофманом; “Про військову справу у римлян” учня VIII класу Семенова; грецької мови – “Про грецьких філософів до Арістотеля” учня VIII класу Єрамішенцева [6, с. 69; 7, с. 65].

Учителі Маріупольських гімназій досить активно використовували практичні активні форми і методи навчання: демонстрування та спостереження, лабораторні, практичні і дослідні роботи. Наприклад, у Маріупольській Олександрівській гімназії для учнів молодших класів проводилися практичні заняття, які склалися з проведення елементарних фізичних і хімічних дослідів, а також з фізіології рослин. Учні ознайомлювалися з анатомією (будовою) тварин різних груп, у лабораторних умовах проводили їх розтин. Крім цього, учні готували різні розчини і препарати, розглядали їх під мікроскопом [8, с. 40–41]. Вихованці старших класів проводили практичні роботи з фізики, а також здійснювали метеорологічні спостереження. Викладач математики та фізики Маріупольської чоловічої гімназії Кустовський паралельно з теоретичним

курсом фізики і космографії проводив практичні заняття з цих предметів; вони були двох видів: загальнообов'язкові та спеціальні необов'язкові.

Широко використовувалися позашкільні форми навчання: факультативні заняття, домашня навчальна робота, практикуми, екскурсії. Так, на загальних заняттях з космографії, що проводилися раз на тиждень (переважно по п'ятницях о 8 чи 9 вечора) учні VIII класу гімназії під керівництвом викладача вивчали сузір'я, зірки першої величини, кольорові зірки, туманності, планети. Також оглядали Сонячну поверхню. Заняття ці проводилися за допомогою гімназійного рефрактора.

Спеціальні заняття з космографії проводилися з окремими учнями за бажанням останніх. Так, у 1894 р. учень VI класу Яков Волосов за порадою викладача протягом двох тижнів кожного дня спостерігав сонячні плями та робив їх малюнки, при цьому досить детально вимальовував їх на сонячному диску. Визначення положень плям на Сонці та на кресленні проводилося так: диск Сонячний та зображене коло креслення ділилися вертикальними та горизонтальними лініями на клітини; переведенням оптичної вісі труби з нижнього краю диску на верхній визначалося, у якому горизонтальному полюсі знаходилася група плям, що вивчалася. Те ж робилося і в горизонтальному напрямку, таким чином, визначалася клітинка положень плям, ряд же положень давали форму шляху плям. Волосов прослідив хід деяких груп плям від одного краю диску до іншого і намалював зруйнування одних і створення інших. Таким чином, він власноруч побачив те, що до цього часу тільки знав: „життя” плям, факт обертання Сонця навколо своєї вісі, приблизний час цього обертання. Зошит спостережень зберігався і демонструвався при проходженні курсу космографії [6, с.70–72].

Інший учень VIII класу займався спостереженням за допомогою телескопа за виглядом місячної поверхні (морів, кратерів, гірських ланцюгів) у різних її фазах. Для кожної фази зробив малюнки її вигляду, заносючи на папір напрямок, довжину тіней, що пояснює фазу й говорить про висоту і глибину впадин. Значення роботи полягало в повторенні й закріпленні теоретичних знань, розширенні інтересів до вивчення космографії. Окрім того, ця практична робота повинна була заохочувати інших учнів до дослідницької роботи.

Позакласні загальні заняття з фізики проводилися для кожного класу в певні дні. Для проведення цих занять класи розподілялися на групи по 3-4 учні в кожній. Ці групи по черзі з'являлися напередодні дня дослідів у кабінет фізики та з викладачем готували досліди. Запропоновані вчителем досліди розподілялися між учнями групи так, щоб на уроках ці ж учні їх і проводили перед класом з поясненнями. Викладач на уроках виправляв

незначні неточності у поясненнях учнів, доповнював їх, коли це було необхідно, та підводив підсумок.

Спеціальні заняття з фізики проводилися в декількох напрямках, а саме: метеорологія, гальванопластика і гальваностегія, фотографія. Заняття з цих дисциплін розпочалися тільки з листопада 1894 р. та мали здебільшого ознайомчий характер. Так, з 1894 р. у Маріупольській чоловічій гімназії розпочато спеціальні заняття з гальванопластики і гальваностегії. Було придбано один набір з гальванопластики та один набір з гальваностегії, а для нікелювання придбано також значну кількість матеріалів та інструментів. З гальванопластики, незважаючи на нетривалий термін вивчення, були отримані гарні копії монет, а також декілька бюстів.

Аналізуючи соціально-економічні передумови розвитку гімназійної освіти досліджуваного регіону, ми дійшли висновку, що вони стали можливими тільки у контексті нової державної політики в соціальному і культурному житті країни. Нові суспільно-економічні відносини в країні сприяли ефективному розвитку промисловості Імперії у другій половині XIX на початку XX століття, що викликало потребу в підвищенні рівня освіти населення. Зацікавленість суспільства в отриманні якісної загальної і професійної освіти ініціювала створення і розширення мережі початкових, середніх і спеціалізованих навчальних закладів.

Грунтовне вивчення науково-педагогічної літератури, періодичних видань дозволяє констатувати, що у другій половині XIX – на початку XX століття у вітчизняних гімназіях проходили апробацію нові форми, методи і прийоми навчання. З огляду на це досить повчальним і корисним є досвід роботи гімназійних закладів м. Маріуполя, які в досліджуваній період були відкриті одними із перших на території південно-східної України. Позитивний досвід їх навчально-виховної роботи був прогресивним і пропагувався для інших вітчизняних гімназійних закладів.

Також слід зазначити, що в гімназійних закладах м. Маріуполя широко використовувалися словесні методи навчання: бесіди, диспути, пояснення, розповіді. Для кращого засвоєння навчального матеріалу пропонувалося застосовувати наочний метод, екскурсії, ознайомлення з музеями.

За даними архівних джерел встановлено, що вчителі Маріупольських гімназій досить активно використовували практичні активні форми і методи навчання: демонстрування та спостереження, лабораторні, практичні і дослідні роботи. Як підкреслювалося в пояснювальних записках до навчальних програм, вони мали сприяти розвитку в учнів самостійності, мислення, творчості. Досить ефективними були позашкільні форми навчання: факультативні заняття, домашня навчальна робота, практикуми, екскурсії.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, ми можемо стверджувати, що

гімназійна освіта в досліджуваний період вважалася найгрунтовнішою, адже тільки вона давала право вступу до університетів, а значить і до вищої освіти. Тому, у досліджуваний період і спостерігається пильна увага наукової громадськості до розробки змісту гімназійної освіти. Під впливом об'єктивних і суб'єктивних факторів (соціального замовлення, вимог громадськості) відбувається наближення суто класичного формального напрямку освіти до загальноосвітнього курсу з вивченням гуманітарних, природничих, фізико-математичних і суспільних наук.

До перспективних напрямків наукового пошуку, як на нашу думку, належить опрацювання досліджень змісту, форм і методів навчання у реальних і комерційних училищах.

Література

1. Алешинцев И. А. История гимназического образования в России (XVIII-XIX) : Монография / И. А. Алешинцев. – СПб. : Изд. Богдановой, 1912. – 346 с.
2. Большой энциклопедический словарь : в 22 т. / [под ред. С. Н. Южакова]. СПб. : Т-во - “Просвещение” Т. 12. – 1902. – 795с.
3. Езерский И. К вопросу о реформе гимназий / И. Езерский // Русская школа. – 1900. – № 12. – С. 107–113.
4. Езерский И. К вопросу о реформе гимназий / И. Езерский // Русская школа. – 1900. – № 10–11. – С.116–149.
5. Мариуполь и его окрестности взгляд из XXI века / [Р. П. Божко, Т.Ю.Були, Н. Н. Гашенко и др.]. Мариуполь : Издательство “Рента”, 2006. – 356 с.
6. Отчет о состоянии Мариупольской Александровской мужской гимназии за 1895 г. – Мариуполь : Типо-литография А. А. Франтова, 1896. – 103 с.
7. Отчет о состоянии Мариупольской Александровской мужской гимназии за 1897 г. – Мариуполь : Типо-литография А. А. Франтова, 1898. – 97 с.
8. Отчет попечителя Одесского Учебного Округа о состоянии средних и низших учебных заведений Одесского Учебного Округа за 1913 г. – Одесса : Типография общества “Русская речь”, 1914. – 60 с.
9. Учебные заведения (список всех учебных заведений в России – высших, средних и низших, с указанием условий приема, прохождения курса, программ и прав окончивших у них курс). – М., 1908 г. – 319 с. + 68
10. Фатальчук С. Д. Становлення та розвиток гімназійної освіти Східноукраїнського регіону (друга половина XIX – початок XX століття) : [Монографія] / Сергій Дмитрович Фатальчук. – Слов'янськ : Видавець Б.І.Маторин, 2010. – 206 с.

Фатальчук С.

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

Прийменко Л.

студентка 4 курсу філологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 373

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК СИСТЕМИ ОСВІТИ В МІСТІ СЛОВ'ЯНСЬКУ (XVIII – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

У статті проаналізовано становлення системи освіти в м.Слов'янську в XVIII на початку XX століття. Обґрунтовано етапи розвитку системи освіти в досліджуваному регіоні.

Ключові слова: *система освіти, загальна освіта, професійна освіта, парафіяльні школи, початкові народні училища, церковноприходські школи, реальні і комерційні училища, гімназії.*

Фатальчук С.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

Прийменко Л.

студентка 4 курса филологического факультета Славянского государственного педагогического университета

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ГОРОДЕ СЛАВЯНСКЕ (XVIII - начало XX века)

В статье проанализировано становление системы образования в г.Славянске в XVIII начале XX века. Обоснованы этапы развития системы образования в исследуемом регионе.

Ключевые слова: *система образования, общее образование, профессиональное образование, приходские школы, начальные народные училища, церковноприходские школы, реальные и коммерческие училища, гимназии.*

Fatalchuk S.

candidate of pedagogical sciences, an associate professor of department of Pedagogics of Slovyansk State Pedagogical University.

Pryuymenko L.

4th year student of the faculty of philology of Slovyansk State Pedagogical University

FORMATION AND DEVELOPMENT OF EDUCATION IN THE SLOVYANSK (XVIII - XX century)

The article analyzes the development of education in Slovyansk in eighteenth to early twentieth century. Described stages of the education system in the studied area.

Key words: *education, general education, vocational education, parish schools, primary public schools and commercial real school, high school.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Успішність реформування в освітній галузі значною мірою залежить від того, наскільки повно і ефективно будуть використані ті позитивні надбання, які базуються, передусім, на національному і регіональному педагогічному досвіді. Ці обставини спонукають до опрацювання матеріалів з історії шкільництва в цілому по Україні і, зокрема, в окремих її регіонах і містах.

Розвиток педагогічної думки в Україні в у XIX – на початку XX століття був тісно пов'язаний з прогресивними змінами в російському та українському соціальному і економічному житті. Перетворення Російської імперії (в дослідний період було включено Донецьку область) з відсталого аграрної країни в культурний індустриальний центр Європи, стало можливим завдячуючи комплексу реформ і заходів, що були проведені в цей час. Вагоме місце серед них було відведено реформі шкільництва і як наслідок створенню значної кількості різного роду навчально-виховних закладів.

Як правило зародження системи освіти в дослідний період здійснювалося у великих губернських освітніх центрах (м.Харків, м.Київ, м.Катеринослав) і розповсюджувалося по повітових містах і заштатних містечках. Саме на периферії, як на нашу думку, проходила їх практична апробація на суспільно-економічну доцільність. На території сучасної Донецької області одним із таких освітніх осередків стало м. Слов'янськ, як одне з найстаріших і найбільш заселених міст південного сходу України. З огляду на вищевикладене ми вважаємо за доцільне здійснити аналіз становлення і розвитку системи освіти в м.Слов'янську.

Аналіз змісту освіти, форм і методів навчання у вітчизняних гімназіях завжди були предметом досліджень науковців-педагогів. На сучасному етапі над дослідженнями історії розвитку загальної освіти в Україні працюють: В.Галузинський, М.Євтух, С.Золотухіна, В.Курило, В.Майборода, І.Прокопенко, О.Сухомлинська, М.Ярмаченко та ін. В коло наукових інтересів даних дослідників включені питання специфіки становлення та розвитку змісту навчання, організації навчально-виховного процесу в освітніх закладах різних типів що діяли на території сучасної України.

Аналіз стану дослідженості проблеми засвідчує, що значну частину історичних джерел, особливо архівних матеріалів, що стосуються розвитку

системи освіти сучасної території південно-східної України в XVIII – на початку XX століття, висвітлено недостатньо.

Актуальність проблем, її практична значущість і відсутність історико-педагогічних досліджень з даної проблеми визначили тему даної праці: „Становлення та розвиток системи освіти в місті Слов’янську (XVIII – початок XX століття)”.

Об’єкт дослідження: процес розвитку освіти в Україні у XVIII – на початку XX століття.

Предмет дослідження: становлення і розвиток системи освіти в м.Слов’янську у XVIII – на початку XX століття.

Мета дослідження: виявити етапи становлення і розвитку системи освіти в м.Слов’янську у XVIII – на початку XX століття та обґрунтувати чинники які впливали на них.

Завдання дослідження:

4. Виявити передумови виникнення системи освіти в м.Слов’янську.

5. Визначити етапи і тенденції розвитку системи освіти в м.Слов’янську у XVIII – на початку XX століття.

6. Дослідити процес формування мережі освітніх закладів у м.Слов’янську у XVIII – на початку XX століття.

Виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналізуючи історико-педагогічну літературу, архівні матеріали, які відображають стан розвитку освіти у досліджуваній період, дають нам можливість стверджувати, що на розвиток мережі освітніх закладів у м.Слов’янську впливали такі основні чинники:

– соціально-економічні умови розвитку країни в цілому і досліджуваного регіону зокрема;

– загальнодержавні процеси розвитку освіти та їх відповідність регіональним вимогам.

Однією з основних вимог інтенсивного економічного розвитку країни є впровадження передових технологій, що забезпечувалися як необхідними матеріальними ресурсами, так фахівцями, які могли б ці технології застосовувати у виробництві [2, с.127].

Проаналізувавши науково-педагогічну літературу, ми прийшли до висновку, що головною перешкодою яка гальмувала процес розвитку економіки країни, протягом досліджуваного періоду, був низький освітній рівень населення. Подоланню цього недоліку і зумовило, на наш погляд, відкриття і розвиток мережі загальноосвітніх і спеціалізованих навчальних закладів, як по всій країні, так і м.Слов’янську зокрема.

Для подальшого дослідження ми умовно виділили 4 етапи розвитку системи освіти в м. Слов’янську в досліджуваній період: 1-й етап 1732-

1801., 2-й етап – 1802-1863 рр., 3-й етап – 1864-1904 рр., 4-й етап – 1905-1917 рр.

Перший етап (1732 – 1801 рр.) верхня межа даного періоду пов'язана з першим письмовими відомостями про роботу навчального закладу в м.Слов'янську. Так у 1732 р., згідно перепису Слобідських полків Хрущова, в м. Тор (сучасний Слов'янськ) функціонувала школа [1, с.251].

На нашу думку це була парафіяльна-школа, яка давала елементарні знання з читання, письма та співу. Підручниками для навчання слугували: часослов, псалтир. Навчання в школах даного типу здійснювали дяки.

Другий етап (1802 – 1863 рр.) Верхня межа даного періоду характерна кардинальними реформами в системі освіти Російської імперії. Так вперше в історії вітчизняної освіти було створене Міністерство народної освіти (1802 р.) яке опікувалося суто питаннями освіти. Одним з перших розпоряджень міністерства стало прийняття Статуту навчальних закладів (1804 р.), який передбачав створення однотипної системи освіти з одноманітною організацією, однаковими програмами.

Так, система освіти Імперії мала будуватись " відповідно до обов'язків і користі кожного стану". Основними типами навчальних закладів були визначені: церковнопарафіяльні школи (1 рік навчання); повітові (2 роки навчання); гімназії (4 роки навчання); ліцеї; університети [11, с.29].

Опрацювавши значну кількість науково-педагогічної літератури, архівних матеріалів нами було з'ясовано, що протягом другого етапу нашого дослідження в м.Слов'янську не було відкрито жодного середнього, а тим паче вищого навчального закладу. Це відповідало вимогам тогочасного Статуту навчальних закладів (1804 р.), який передбачав сприяння держави по відкриттю (утриманню) середніх і вищих навчальних закладів тільки в губернських містах.

Керуючись розпорядженнями МНО (міністерство народної освіти) в м.Слов'янську розпочинає роботу другий навчальний заклад – Слов'янське церковнопарафіяльне училище лише в 1812 р. [6, с.4]. Даний навчальний заклад, призначався для елементарної освіти місцевого населення (ремісників, селян) і утримувався за кошти батьків. Термін навчання в цьому закладі складав 1 рік. Діти навчалися читати, писати, виконувати перші дії, обов'язковим було вивчення Закону Божого. На утримання шкіл даного типу уряд коштів не виділяв, саме тому, на нашу думку, він був відкритий тільки через 8 років з часу прийняття нового Статуту. Про брак фінансування говорить і той факт, що і на 1837 р. навчання проводив один учитель навчаючи одночасно 106 учнів [6, с.4].

Отже, другий етап нашого дослідження (1802 – 1863 рр.) характеризується освітніми реформами, які мали місце в Російській

імперії. Основними здобутками яких стали: створення міністерства народної освіти (МНО), відкриття і реорганізація існуючих навчальних закладів відповідно до нових освітніх вимог. За нашими даними, в м.Слов'янську функціонувало церковнопарафіяльне училище, що розпочало роботу у 1812 р. Цей навчальний заклад утримувався на кошти місцевої громади.

Третій етап (1864 – 1904 рр.) відзначався активною діяльністю повітових земств у галузі освіти, що сприяла створенню та розвитку мережі закладів освіти Російської імперії і м. Слов'янська зокрема.

У 1864 році в 34 губерніях Європейської Росії були засновані перші земства. Серед них земськими стали і деякі губернії України: Харківська, Одеська, Херсонська та Чернігівська.

Земства відігравали значну роль у розвитку народної школи. Згідно з земським положенням 1864 року земствам надавалося право піклування про кошти на народну освіту і затверджену законом участь у завідуванні навчальними закладами, які вони утримували [7, с.112].

Із скасуванням кріпацтва у 1861 р. з'явилася велика кількість вільного населення, яка потребувало певної освіти. Ці обставини змушували Уряд Імперії і місцеве навчальне керівництво здійснити ряд реформ у галузі початкової народної освіти.

Незважаючи на потреби регіону у нових навчальних закладах, державні освітні органи не могли відкривати і утримувати необхідну їх кількість. Тому почало обговорюватися питання про надання можливості приватним особам і педагогічним громадам відкривати з дозволу міністерства нові початкові і середні школи.

Так, у 1864 році було видано „Положення про початкові народні училища”, яке стало основою для подальшого розвитку народної освіти у Російській імперії та в Україні. Цим „Положенням” приватним особам та сільським громадам було дозволено відкривати народні училища [8, с.1728]. Так, за нашими даними, з 1864 по 1904 рр. в м. Слов'янську було започатковано роботу близько 10 приватних шкіл [9].

Протягом третього етапу нашого дослідження в м. Слов'янську функціонувало 6 державних початкових народних училища, (1 і 2 класних) і 1 міського чотирьохкласного училища.

Зміст навчання у міському чотирьохкласному училищі включав вивчення, Закону Божого, російської і французької мови, математики, географії, історії, чистописання. При цьому закладі було відкрито підготовчий клас. Учні даного класу вивчали 10 православних молитв, навчалися писати і переказувати російською мовою, множити і ділити до 100. [12].

Навчальний курс початкових народних училищ складав: Закон Божий (короткий катехізіс та священна історія), читання книги (громадянського та церковного друку), письмо, перші чотири дії арифметики, церковний спів (там, де можливо було викладати) [3, с.183].

Паралельно з початковими народними училищами в м. Слов'янську в цей період функціонувало 3 церковнопарафіяльні школи, які розміщувалися при трьох православних закладах (храмах і церквах). Зміст навчання у початкових народних училищах і церковнопарафіяльних школах практично не відрізнявся, відмінність була тільки у підпорядкуванні різним відомствам (Церковному Синоду і МНО).

Першим середнім загальноосвітнім закладом у м. Слов'янську стала жіноча прогімназія. Слов'янська прогімназія з підготовчим класом була створена на базі жіночого початкового училища, яке функціонувало з 1864р. У Слов'янській жіночій прогімназії вивчали: Закон Божий, російську, французьку мови, краснопис, математику, географію, історію, співи, а також рукоділля [11, с.50].

Таким чином, протягом третього етапу розвитку системи освіти в м.Слов'янську функціонувало: 1 - жіноча прогімназія, 1 - 4-х класне міське училище, 15 - початкових 1 і 2-х класних народних училищах державної і приватної форм власності, 3 - церковнопарафіяльні школи.

Четвертий етап (1905–1917 рр.) тісно пов'язаний з розвитком економіки регіону: важкої, видобувної та переробної промисловості. Збільшується кількість заводів, фабрик, прокладаються нові залізниці, виникають нові райони і міста, зростає кількість населення, насамперед міського. Щоб задовольнити потреби населення в освіті, виникають нові школи, училища, гімназії. Приватним навчальним закладам надаються певні пільги [4, с.112].

Починаючи з 1905 р., інтенсивно відкриваються приватні навчальні заклади. У ряді державних актів наголошувалося, що вони відкриваються задля сприяння уряду в справі народної освіти.

Так, в 1905 р. у м. Слов'янську розпочинає роботу перша приватна прогімназія, започаткована Ольгою Петрівною Янковською, яка одночасно виконувала і функцію начальниці цього закладу. Директор Слов'янського технічного училища Антон Романович Поплавський виконував у цій гімназії обов'язки голови педагогічної ради. В 1910 р. за піклуванням Сергія Степановича Орлова цей навчальний заклад було реорганізовано у другу жіночу гімназію [11, с.58].

На початку ХХ століття м. Слов'янськ поступово перетворюється в потужне промислове місто, відкриваються: керамічний, содовий, 4 цегляні заводи, декілька сучасний соледобувних підприємств.

Дані обставини стимулювали створення технічного училища яке готувало кваліфікованих працівників для промислових і видобувних підприємств. В технічному училищі значна увага приділялася вивченню математики, хімії, фізики, креслення, нових мов (німецька та французька). Точну дату заснування у м. Слов'янську технічного училища нам з'ясувати не вдалося.

В 1906 р. розпочало працювати державне реальне училище почесним піклувальником якого було призначено державного радника Юхима Юхимовича Язева. Дійсний статський радник Степан Фомич Мельников-Разведенков очолив цей навчальний заклад [3, с.72].

З огляду на зміст освіти і завдання, що стояли перед реальними училищами, вони отримували необхідну підтримку, як з боку держави, так і приватних осіб. Діяльність Слов'янського реального училища була досить важливою для промислового регіону, оскільки воно здійснювало практично-технічну підготовку до роботи у промисловості, на транспорті тощо. Термін навчання у реальному училищі складав 7 років (7 класів).

Слід зазначити, що з точки зору обладнання і методів навчання реальні училища були кращими, ніж гімназії. Кабінети фізики, природознавства, географії мали досить велику кількість наочних посібників, частіше застосовувалися екскурсії, обов'язковими були лабораторні заняття. Кращою, ніж у гімназіях, була і організація графічної роботи на заняттях з математики, географії, природознавства [11].

У 1909 р. було відкрито Слов'янське гірничозаводське училище. Спільною рисою для нижчих гірничо-технічних училищ було те, що на загальноосвітні дисципліни часу відводилося менше, ніж на спеціальні предмети. Підготовка випускників була низькою. Загальноосвітні предмети (фізика, хімія, математика) викладалися з професійною спрямованістю [5, с.297].

Паралельно з реальним і технічними училищами в м. Слов'янську відкриваються керамічне та ремесляне училища. До навчального плану цих закладів входять нові предмети: вітчизняна історія, рахівництво, відомості з фізики та хімії. Значна увага приділяється практичній підготовці, задля чого навчальними закладами використовується сучасна матеріально-технічна база (пристрої, механізми), а також проводяться екскурсії на місцеві підприємства [5, с.294]

Як відомо, м.Слов'янськ було купецьким центром регіону, а тому виникла необхідність у підготовці фахівців для торгівельних підприємств. Окрім цього комерційні училища в цей період виконували функцію загальноосвітніх закладів з фінансово-економічним напрямком. Так, у 1914 - 1915 рр. започатковано роботу Слов'янського приватного семикласного комерційного училища Руцької, яке очолив Берьозкін Олександр Дмитрович.

Одним з останніх навчальних закладів, які були відкриті 1916 на початку 1917 рр. стали чоловіча гімназія Серебрянекової, та третя Слов'янська приватна жіноча гімназія Янковської. На жаль більш конкретних даних про ці навчальні заклади нам довідатись не вдалося.

Узагальнюючи історичні матеріали з розвитку системи освіти в м.Слов'янську, можна стверджувати, що тільки у XIX ст. в досліджуваному регіоні склалися сприятливі умови для її розвитку. Прискорений розвиток економіки країни, індустріалізації міст і селищ, встановлення капіталістичних виробничих відносин, скасування кріпацтва, земська, освітня, міська, судова реформи були рушіями, що стимулювали відкриття і розвиток мережі навчальних закладів. Необхідність їх поширення була зумовлена суспільною потребою в кваліфікованих працівниках, спеціалістах різних професій, а також підготовкою молоді до практичної та професійної діяльності, виховання громадянської позиції.

Умовно розділивши досліджуваний період на 4 етапи, ми брали за основу соціально-економічні та освітні чинники, які сприяли створенню та розвитку системи освіти в м.Слов'янську.

Так, 1-й етап – 1732-1801 рр. ми вважаємо підготовчим адже в цей період, за нашими даними, в м.Тор (сучасний Слов'янськ) функціонувала лише парафіяльна школа.

Другий етап – 1802-1863 рр. ми пов'язуємо з освітніми реформи початку XX століття, що мали місце в Російській Імперії до складу якої в досліджуваний період входило і м. Слов'янськ. Слід зазначити, що дані реформи не були підтримані місцевим населення м.Слов'янська, яке не було зацікавлене і не вважало за доцільне утримувати за власний кошти навчальні заклади. Так, Слов'янське церковнопарафіяльне училище розпочало роботу тільки у 1812 р. На нашу думку воно було створене на основі реорганізованщі парафіяльної школи.

Третій етап (1864-1904 рр.) відзначився активною діяльністю земств у галузі освіти, що сприяла створенню та розвитку мережі освітніх закладів у м.Слов'янську. Протягом третього етапу розвитку системи освіти в м.Слов'янську функціонувало: 1 - жіноча прогімназія, 1 - 4-х класне міське училище, 15 - початкових 1 і 2-х класних народних училищах державної і приватної форм власності, 3 - церковнопарафіяльні школи.

Четвертий етап (1905-1917 рр.) був тісно пов'язаний з розвитком економіки регіону – важкої, видобувної та переробної промисловості. Збільшуються кількість заводів, фабрик. Щоб задовольнити потреби населення в освіті, відкриваються нові школи, професійні училища, гімназійні заклади. Зміни, які розпочалися в 1905-1917 роках, зокрема активізація громадської та приватної ініціативи, сприяли поширенню мережі середніх загальноосвітніх і професійних навчальних закладів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. В результаті нашого дослідження було встановлено, що на початок 1917 р. в м.Слов'янську функціонували: 4 – церковнопарафіяльні школи, 13 – міських народних початкових училищ, 4-х класне міське училище, реальне, комерційне і ремесляне училище, 1 – чоловіча і 3 – жіночих гімназії. Ці дані дають нам підстави стверджувати, що м. Слов'янськ протягом досліджуваного періоду було одним з найпотужніших освітніх центрів південно-східного регіону України, яке забезпечувало підготовку спеціалістів для різних галузей народного господарства.

Серед перспективних розвідок у даному напрямі ми вважаємо за доцільне більш детальне дослідження роботи змісту навчання у середніх професійних навчальних закладах м.Слов'янська (комерційному і ремеслянному училищах).

Література

1. Багалій Д.І. Історія Слобідської України: монографія / Д.І.Багалій. – Х.: Видавництво «Союз», 1918. – 308 с.
2. Бокань В. Історія культури України: навч. посіб. / В. Бокань, Л.Польовий– К.: МАУП, 1998. – 227 с.
3. Вессель Н.Х. Очерки об общем образовании и системе народного образования в России: монографія / Н. Х. Вексель. – М.: Учпедгиз, 1894. – 320 с.
4. Коновець О.Ф. Просвітний рух в Україні: ХІХ – перша третина ХХ ст.: / монографія – К.: Хрещатик, 1992. – 120 с.
5. Курило В.С. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у ХХ столітті: монографія / – Луганськ: ЛДПУ, 2000. – 460 с.
6. Курило В.С. Образование в Донбассе (ХІХ – начало ХХ вв.): навч. посіб. / В.Курило , В.Подов – Луганск: ЛГПУ, 1999. – 114с.
7. Мусин – Пушкин А. А. Некоторые общие соображения по вопросу о задачах низшего, среднего и высшего образования: монографія / А. А. Мусин – Пушкин – СПб. : тип. Главного управления уделов, 1914. – 260 с.
8. Полный свод законов Российской империи. В 2-х книгах. – Кн.2. – Тома ІХ-ХVІ / [Под ред. А.А. Добровольского/ составил А.Л.Саатшан] – СПб. : Законоведение, 1911. – 4680 с.
9. Слов'янський краєзнавчий музей. Ф.; оп. 1 спр. 2
10. Список чиновников и преподавателей Харьковского учебного округа. – Х., 1886. С. 502–555.
11. Фатальчук С.Д. Становлення та розвиток гімназійної освіти Східноукраїнського регіону (друга половина ХІХ – початок ХХ століття): монографія / С.Д.Фатальчук. - Слов'янськ: Видавець Маторин Б.І., 2010. – 206 с.
12. Харьковский календар на 1895 г. – Х.: Изд. Харьк. губ. стат. ком., 1894.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА**Гончаренко О.**

*кандидат педагогічних наук, асистент кафедри фізичного виховання
Слов'янського державного педагогічного університету*

УДК 377.112.4**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ
ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО СЛУЖБИ В ЗБРОЙНИХ СИЛАХ
УКРАЇНИ**

У статті наведені основні закономірності формування у старшокласників позитивного ставлення до військової служби в збройних силах України в процесі позакласної роботи з фізичної культури.

Ключові слова. військово-патріотичне виховання, фізична підготовка старшокласників, система підготовки допризовників.

Гончаренко О.

кандидат педагогических наук, ассистент кафедры физического воспитания Славянского государственного педагогического университета

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ У
СТАРШЕКЛАСНИКОВ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К
СЛУЖБЕ В ВООРУЖЕННЫХ СИЛАХ УКРАИНЫ**

В статье приведены основные закономерности формирования у старшеклассников позитивного отношения к военной службе в вооруженных силах Украины в процессе внеклассной работы с физической культуры .

Ключевые слова: Военно-патриотическое воспитание, физическая подготовка старшеклассников, система подготовки допризывников.

Goncharenko O.

candidate of pedagogical Sciences, assistant of the Department of physical education of the of Slovyansk State Pedagogical University

**THEORETICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF THE POSITIVE
ATTITUDE TO THE SERVICE IN THE ARMED FORCES OF
UKRAINE**

In the article the basic regularities of the formation of the high school students a positive attitude to the military service in the armed forces of Ukraine in the process of out-of-school work with physical culture.

Keywords. Military-Patriotic education, physical training high school students, the preparation of pre-conscripts.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток системи військово-патріотичного виховання зумовлений історичною необхідністю захисту

держави від зовнішніх загроз. Ця система, по-перше має носити комплексний характер, оскільки формування патріотичної свідомості людини, є першоосновою виховної роботи навчальних закладів і громадських інститутів. По-друге, вона безперервна, оскільки діє на всіх етапах життя людини. По-третє, ця система зорієнтована на формування цілісної особистості людини, на найкращих традиціях безперервного єднання армії та народу [4]. Сучасна система підготовки допризовників до служби в Збройних силах України вимагає формування нового змісту допризовної підготовки відповідно до економічних, політичних, соціально-культурних умов розбудови української держави, сучасних науково-технічних досягнень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що проблема фізичної підготовки старшокласників допризовного віку можливо сформулювати так: з одного боку, армія не в змозі вирішувати питання фізичної підготовки призваних новобранців допомоги школи, а з іншого – школа, на жаль, ще не перестроїлася певним чином до виконання зростаючих потреб армії щодо фізичної підготовки допризовників, а ні в практичному, а ні в науково-методичному відношенні.

Така ситуація вимагає потреби в проведенні спеціального дослідження, яке дозволить визначити педагогічні умови фізичної підготовки школярів-допризовників в умовах сучасної загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення стану проблеми формування позитивного ставлення старшокласників до служби в армії у наукових дослідженнях та педагогічній літературі показало, що допризовна підготовка юнаків, військово-патріотичне виховання молоді на сучасному етапу розвитку нашої держави визначається дослідниками така, що має низьку ефективність через формалізм, заорганізованість, орієнтацію на «показник». Підготовка учнів до захисту держави розглядалося більшістю перших дослідників не як цілісний процес, а лише як частка складової формування особистості. Про це свідчать спеціальні дослідження окремих аспектів цієї проблеми: морально-політичний, військово-технічний, фізичний, допризовний, психологічний, формування у громадян почуття військового обов'язку тощо.

Вагоме теоретичне і практичне значення для наукового розв'язування проблеми військово-патріотичного виховання учнів мають роботи всіх етапах життя [1; 2; 3; 4; 5; 6] та інших. Вони свідчать не лише увагу педагогічної науки до питань військово-патріотичного виховання, але й про широке залучення до досліду цієї проблеми значної кількості навчальних закладів нашої держави.

У вище зазначених наукових дослідженнях детально вивчені питання сутності, ролі, місця та значення військово-патріотичного виховання у формуванні позитивного ставлення до служби в армії майбутніх

захисників Вітчизни. Автори розкривають зміст, форми і методи військово-патріотичного виховання молоді на різних етапах розвитку держави. Важливе місце в цих роботах належить обґрунтуванню положення про вирішальне значення процесу військово-патріотичного виховання учнів, визначення місця уроку як найважливішої ланки системи військово-патріотичного виховання допризовної молоді, робота зі старшокласниками в позаурочний час.

Проводячи дослідження процесу становлення у юнаків-старшокласників відповідального становлення до майбутньої військової служби науково обґрунтував взаємозв'язок заохочення самовиховання і самопідготовки з формування мотивації відповідального ставлення і збагаченням досвідом військово-патріотичної діяльності, організованої школою та позашкільними закладами [7]. Важливе значення про те, що необхідного кінцевого результату можна досягти лише за умови здійснення їх за певною системою, де кожен з них виконуватиме свою особливу виховну функцію, залишаючись складовою частиною єдиного виховного процесу. Чим чіткіше структурована система педагогічних впливів, точніше визначені її мета і функції, тим ефективнішим буде процес виховання особистості майбутнього воїна. Наявність такої системи дозволить вилучити протиріччя впливів на старшокласників, уникнути дублювання, створити специфічні умови для організації комплексних впливів, які доповнюють один одного, даватимуть найкращий педагогічний ефект. Центральним елементом структури відповідального ставлення старшокласника до служби в Збройних Силах, який забезпечує його цілісність і єдність є те, що він складається з мотиваційної та інтелектуальної сфер особистості старшокласників, активізацію їх настановлень на повну конкретну поведінку під час військово-патріотичної діяльності, орієнтація на досягнення життєво важливої мети – успішне оволодіння знаннями, вміннями та навичками, які необхідні майбутньому воїну .

В останні роки урядом країни була затверджена цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації» , а Міністерство освіти і науки України – програму «Допризовна підготовка юнаків» , узгоджену з Міністерством оборони України . У цих документах підкреслюється важливість подальшого удосконалення навчально-виховної роботи з юнаками-старшокласниками допризовного віку, тобто школа повинна стати організатором масової фізичної підготовки молоді до служби у Збройних Силах України.

Особливу роль відіграють методичні розробки, які дають змогу зробити процес прикладної фізичної підготовки (ПФП) значно глибшим і своєчасним. Потрібні наукові дослідження, спрямовані на підбір спеціальних способів, набути практичних знань, умінь і навичок майбутнім воїнам на початковому етапі військової служби.

У цій статті ми намагалися проаналізувати науково-педагогічну літературу з питань формування в учнівської молоді позитивного ставлення до військової служби, вивчався стан виховної роботи загальноосвітніх навчальних закладів з проблеми формування позитивного ставлення старшокласників до військової служби, визначено і обґрунтовано основні фактори впливу на формування у юнаків позитивного ставлення до служби в Збройних Силах України.

Висновки. Завдання подальшої роботи – це визначення напрямів формування позитивного ставлення старшокласників до військової служби у процесі загальноосвітнього, позакласного і позашкільного навчання через:

– поєднання методологічної основи, органічний взаємозв'язок військово-патріотичної діяльності та роботи на уроках та в позаурочний час з вивчення програмного матеріалу загальноосвітніх предметів, активність і самостійність старшокласників у військово-патріотичній діяльності;

– єдність виховних зусиль школи і сім'ї, оборонно-масових організацій, воїнських колективів, спрямованих на вирішення завдань формування позитивного ставлення старшокласників до служби в Збройних Силах України.

Таким чином, на сучасному етапі реформування всієї системи освіти і виховання в Україні постала нагальна потреба наукової розробки та впровадження комплексної системи національного військово-патріотичного виховання учнівської молоді з урахування набутого досвіду всіх поколінь українського народу.

Література

1. Аксёнова Н.П. Организационно-педагогические основы военно-патриотического воспитания старшекласников : Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1970. – 245с.
2. Безродный В.А. Военно-патриотическое воспитание молодёжи призывного и допризывного возраста по опыту Ленинграда и Ленинградской области : Дис. ... канд. пед. наук. – ЛГУ, 1970. – 286с.
3. Выршиков А.Н. Военно-патриотическое воспитание школьников: теория и практика. – М. : Педагогика, 1990. – 156с.
4. Ковальский В.В. Воспитание у старшекласников ответственного отношения к будущей воинской службе: дис. ... канд. пед. наук. – К., 1989. – 169с.
5. Куцман А.А. Воспитание у старшекласников в процессе внеклассной работы потребности и готовности выполнения воинского долга: дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 1972. – 237с.
6. Новосельский В.Ф. Военно-патриотическое воспитание школьников допризывного возраста в процессе занятий физической культурой: дис. ... канд. пед. наук. – К., 1977. – 173с.
7. Фаталиев Х.Г. Теория и практика военно-патриотического воспитания в средней общеобразовательной школе. – Баку, 1986. – 42с.
8. Чудный В.С. Военно-патриотическое воспитание учащихся старших классов во внеклассной и внешкольной работе: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1968. – 342с.

Чумак Л.

старший викладач кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

Дудіна Л.

вчитель трудового навчання

УДК 371 315 6.51

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В
ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ.**

В статті розглядаються окремі питання впровадження інтерактивних технологій в навчальний процес загальноосвітньої школи. Досліджуються та визначаються педагогічні умови їх ефективного використання на уроках трудового навчання.

Ключові слова: *інтерактивні технології, кооперативне навчання, колективно-групове навчання.*

Чумак Л.

старший преподаватель кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

Дудина Л.

учитель трудового обучения

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО
ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.**

В статье рассматриваются отдельные вопросы внедрения интерактивных технологий в учебный процесс общеобразовательной школы. Исследуются и определяются педагогические условия их эффективного использования на уроках трудового обучения.

Ключевые слова: *интерактивные технологии, кооперативное обучение, индивидуально-групповое обучение.*

Chumak L.

assistant Professor of the pedagogic department of Slavyansk State Pedagogical University

Dudina L.

teacher of labor training

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF USING OF INTERACTIVE
TECHNOLOGIES AT LABOR TRAINING LESSONS AT
COMPREHENSIVE SCHOOLS.**

The article deals with the problems of using of interactive technologies at labor training lessons at comprehensive school. Conditions of effective using of them are characterized.

Keywords: *interactive technologies, cooperative education, collective and group education.*

Постановка проблеми. Педагогіка як сфера людської діяльності, включає до своєї структури суб'єкти та об'єкти процесу. Сучасна педагогіка все частіше звертається до дитини як до суб'єкта навчальної діяльності, як до особистості, яка прагне до самовизначення та самореалізації.

Педагогіка суб'єкт- суб'єктних відносин стає все більш популярною, всі прогресивні освітні технології значною мірою спрямовані на реалізацію цієї ідеї.

Сьогодні акцент робиться на розвиток інноваційних освітніх технологій в навчальному процесі загальноосвітнього навчального закладу з метою забезпечення переходу освіти на нову, особистісно-орієнтовану парадигму.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Основним проблемам освітніх технологій в сучасній теорії і практиці присвячені роботи К. Баханова [1], Г.Бордовського [2], О.Єльнікової [4], М.Кларіна [6], О.Пометун [5], Г. Селевка [8], Г Хайруліної [9], А. Хуторського [10] та ін.

Ці роботи свідчать про те, що науково-педагогічна думка поступово йде шляхом пошуку та стимулювання розвитку освіти.

Метою даної статті є обґрунтування педагогічних умов використання інтерактивних технологій на уроках трудового навчання, необхідних та достатніх для підвищення ефективності навчально-виховного процесу та активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна технологія – набір процедур, які поновлюють професійну діяльність вчителя, і гарантують запланований остаточний результат. Технологія, на відміну від методики, не припускає варіативності. Для технологічного навчання обов'язковим є постійний зворотній зв'язок, коригування та зміни у подальшій діяльності [7,34].

Інтерактивні технології – це порівняно новий, творчий, цікавий підхід до організації навчальної діяльності учнів.

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання.

Отже, **інтерактивні технології** – це організація засвоєння знань і формування певних умінь та навичок через сукупність особливим способом організованих навчально-пізнавальних дій, що полягають у

активній взаємодії учнів між собою та побудові міжособистісного спілкування з метою досягнення запланованого результату [5,11].

Інтерактивні технології навчання включають в себе чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, та навчальні умови і процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів.

На відміну від методик, інтерактивні навчальні технології не обираються для виконання певних навчальних завдань, а самою своєю структурою визначають кінцевий результат.

За класифікацією О.Пометун та Л.Пироженко залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів інтерактивні технології можна розподілити на чотири групи:

- Інтерактивні технології кооперативного навчання.
- Інтерактивні технології колективно-групового навчання.
- Технології ситуативного моделювання.
- Технології опрацювання дискусійних питань [5,18].

Групова (фронтальна) форма організації навчальної діяльності учнів передбачає навчання однією людиною (здебільшого вчителем) групи учнів чи цілого класу. За такої організації навчальної діяльності кількість слухачів завжди більша, ніж тих, хто говорить. Усі учні постійно працюють разом чи індивідуально над одним завданням із наступним контролем.

Колективна (кооперативна) форма навчальної діяльності учнів – це форма організації навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою. За такої організації навчання вчитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи.

Парна і групова робота організується як на уроках засвоєння знань, так і на уроках застосування знань, умінь та навичок.

Робота в парах є різновидом роботи в малих групах. Ця форма роботи дає учням можливість подумати, обмінятися ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки перед класом. Вона сприяє розвитку навичок співробітництва, вміння висловлюватись, критичного мислення, вміння переконувати й вести дискусію.

Метою трудового навчання є формування технічно, технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя та активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства, життєво необхідних знань, умінь і навичок ведення домашнього господарства, забезпечення умов для професійного самовизначення учнів, вироблення в них навичок творчої діяльності, виховання культури праці.

Специфіка уроків навчальної праці полягає передусім в тому, що вони мають практичну спрямованість. Тому деякі інтерактивні технології, наприклад, симуляції або імітаційні ігри, громадські слухання, драматизації, ток-шоу, дебати та ін. недоцільно використовувати на цих уроках. Більш доречними в даному випадку є інтерактивні технології кооперативного навчання (робота в парах, трійках, карусель, синтез думок, спільний проект, раунд-робин (коло ідей) та інтерактивні технології колективно-групового навчання (мозковий штурм, «броунівський рух», ажурна пилка та ін.)

Сьогодні поширеною є думка про те, що для викладання трудового навчання на належному науково-методичному рівні, необхідно повернутися до технологій проектного навчання, в основу яких має бути покладена творча діяльність учнів, зорієнтована на вільний вибір ними об'єкта проектування.

Проектна діяльність на уроці трудового навчання може бути індивідуальною та груповою. Саме групова проектна діяльність передбачає використання інтерактивних технологій навчання (мозковий штурм, мікрофон та ін.).

Колективно - групова проектна діяльність дає можливість учням набути досвід у співпраці, командній роботі на загальний результат. Саме ці якості є дуже важливими у сучасному суспільстві, дають можливість успішно конкурувати на ринку праці. Суттєвими ознаками **методу проектів** є здійснення навчального процесу на засадах особистісного підходу до учнів та створення умов для їх саморозвитку і самонавчання, осмислене визначення ними своїх потенційних можливостей і життєвих цілей. Його використання вимагає глибокого осмислення і розуміння педагогами необхідності здійснення навчально-виховного процесу на засадах проектної технології [3,11].

Проектна технологія — практика особистісно зорієнтованого трудового навчання в процесі конкретної навчально-трудової діяльності учнів, на основі їх вільного вибору та з урахуванням інтересів.

Навчальне проектування орієнтоване передусім на самостійну діяльність учнів — індивідуальну, парну або групову, яку вони виконують протягом певного відрізка часу.

Метод проектів на уроках трудового навчання — це комплексний процес, який формує в школярів загально-навчальні вміння, основи технологічної грамоти, культуру праці і спрямований на оволодіння ними способами перетворення матеріалів, енергії, інформації, технологіями їх обробки.

Проектно-технологічна діяльність має визначену структуру, що містить у собі мету, мотиви, функції, зміст, внутрішні і зовнішні умови,

методи, засоби, предмет, результат та етапи виконання проектно-технологічної діяльності.

I. Організаційно – підготовчий етап.

- пошук проблеми;
- усвідомлення проблемної сфери;
- вироблення ідеї та варіантів;
- формування параметрів та вимог;
- вибір оптимального варіанту та обґрунтування;
- аналіз майбутньої діяльності.

II. Конструкторський етап.

- здійснення аналізу;
- добір матеріалів;
- вибір інструментів, обладнання;
- вибір технології обробки деталей, їх з'єднання, оздоблення;
- організація робочого місця;
- економічне та екологічне обґрунтування;
- маркетингові дослідження.

III. Технологічний етап.

- виконання технологічних операцій, передбачених технологічним процесом;
- самоконтроль своєї діяльності;
- дотримання технології, трудової дисципліни, культури праці;
- контроль якості.

IV. Заключний етап.

- аналіз виконаного виробу в порівнянні з прогнозованим;
- оформлення проекту;
- захист проекту;
- самооцінка якості та аналіз результатів проекту;
- оцінка проекту за категоріями;
- реалізація проекту.

Презентація проекту (пояснювальна записка) починається з висвітлення проблеми, яка спонукає до роботи над проектом.

У змісті проекту мають бути представлені зображення зразків, які коротко розкривали б еволюцію об'єкта проектування. Під час презентації учень може показати, чи відбулись еволюційні зрушення в його об'єкті відносно їхніх історичних попередників.

Також пояснювальна записка (портфоліо) проекту має містити зображення зразків виробів (вироби-аналоги), на основі яких відбувалося комбінування конструкції чи форми проектованого виробу.

Зазвичай проектна діяльність учнів є індивідуальною, але дуже важливо, щоб вони також привчалися працювати в групі, розподіляти

функції, обговорювати ідеї, досягати консенсусу, знаходити спільні оптимальні шляхи рішення проблеми.

В ситуації індивідуальних навчальних проектів учні працюють поодиноці, щоб досягти цілей, що ніяк не співвідносяться з цілями однокласників. Цілі, до яких прагнуть учні, незалежні одна від одної. Учні розуміють, що їхні успіхи ніякою мірою не залежать від діяльності товаришів. Як результат вони зосереджуються винятково на власних інтересах і персональному успіху, а успіхи і невдачі інших ігнорують як те, що не має ніякого значення.

Для організаційно-підготовчого етапу проекту можливо використання таких інтерактивних технологій кооперативного навчання, як «Пошук інформації» та «Синтез думок».

На наступних етапах (конструкторському, технологічному та заключному) проектна діяльність учнів може здійснюватись як традиційним шляхом, так і з використанням інтерактивних технологій кооперативного навчання (робота в малих групах).

Досвід використання інтерактивних технологій вказує на те, що співробітництво приводить до більш високих досягнень та більшої продуктивності, виникненню турботливих та чуйних взаємин, покращання психологічного здоров'я учнів, їх соціальної компетентності та самоповаги.

Необхідним елементом спільного навчання є особистісна взаємодія. Кожний член групи працює не тільки на свій успіх, а й на успіх товариша, допомагаючи, підтримуючи і радіючи досягненням товаришів.

Також необхідно спрямовувати учнів на те, що група несе відповідальність за досягнення своїх цілей, і кожен член групи повинен відповідати за свою частку роботи. Кожен член групи повинен реалізуватись як повноправна особистість.

В процесі правильно організованого групового навчання в учнів формуються навички міжособистісного спілкування. Справа в тому, що таке навчання є більш складним, ніж індивідуальне, оскільки учні повинні не тільки виконувати навчальні завдання, а й ефективно працювати як єдина група. Необхідно сприяти розвитку в учнів таких соціальних навичок і умінь, як навички керівництва, прийняття рішень, створення атмосфери довіри, вміння спілкуватись, конструктивно розв'язувати конфлікти.

Члени групи повинні навчитись обговорювати власну діяльність: наскільки успішно вони досягають своїх цілей і наскільки успішно підтримують свої робочі стосунки.

Групова навчальна діяльність позитивно впливає на розвиток у школярів вміння пристосовуватись до умов роботи в команді, сприяє

формуванню позитивної взаємозалежності, підвищенню загальної активності учнівського колективу.

Висновки. Успішне впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес можливе при дотриманні певних педагогічних умов:

1. Психолого - педагогічна корекція змісту та методичного забезпечення інтерактивних технологій, виходячи з вікових, особистісно-психологічних та типологічних особливостей школярів.

2. Орієнтація на рівень загального розвитку та підготовки школярів до навчальної діяльності, індивідуалізація та диференціація навчання.

3. Поступове включення елементів технології в навчальний процес. Створення плану впровадження освітньої технології.

4. Обов'язкове дотримання вимог до інтерактивної технології, її алгоритму в процесі впровадження.

5. Мотивація навчальної діяльності учнів, позитивна налаштованість на впровадження нової інтерактивної технології.

6. Емоційна насиченість навчального процесу; створення у шкільному колективі сприятливої морально-психологічної атмосфери, де б розкривались і реалізовувались навчальні можливості школяра, гуманні стосунки у взаємодії «учитель – учень», «учень – учень», які надають можливості ефективно реалізувати інтерактивні технології.

7. Педагогічний оптимізм: оптимізм по відношенню до пізнавальних і творчих можливостей вихованців, передача цього стану учням.

Література

1. Баханов К. О. Що ж таке технологія навчання? // Шлях освіти. – 1999. - №3.- 24 с.
2. Бордовский Г., Извозчиков В. Новые технологии обучения. Вопросы терминологии // Педагогика. – 1993.- № 5.
3. Губань О. Інтерактивні методи у виробничому навчанні учнів професійно-технічних училищ/ “Світло”. - 2003.- №1.-С.79-82.
4. Сельникова О.В. Інтерактивні методи навчання, їх місце у класифікації педагогічних інновацій // Імідж сучасного педагога. – 2001. – № 3-4 (14-15). – С. 71-74;
5. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. Посіб. Уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.Н.Н., 2002. – 136 с.
6. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта // Педагогика, 2000. - №7. – С. 12-18.
7. Освітні технології: навч.-метод. Посібник / О.Пехота, А.Кіктенко, О.Любарська та ін.; Заг. Ред.. О.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
8. Селевко Г. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
9. Хайруліна Т. Активні методи навчання та виховання // Відкритий урок. 2001. — №1-2. — С.64-76;
10. Хуторской А. Современная дидактика. – С.-Петербург, 2001.- 553с.

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

Чепіга В.

доцент кафедри музики і хореографії Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 373.3.063

**МУЗИКА ЯК ДЖЕРЕЛО ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ
МОЛОДШИХ КЛАСІВ**

У статті представлені шляхи реалізації педагогічних умов прилучання молодших школярів до духовних цінностей на уроках музики. Розглядається визначення таких понять як «цінність», «духовність», «духовні цінності».

Ключові слова: *духовна цінність, шляхи реалізації, основні компоненти: когнитивний, емоційно-чутливий, творчий метод.*

Чепіга В.

доцент кафедри музики і хореографії Славянського державного педагогічного університету

**МУЗЫКА КАК ИСТОЧНИК ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ
УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ**

В статье представлены пути реализации педагогических условий приобщения младших школьников к духовным ценностям на уроках музыки. Рассматривается определение таких понятий как «ценность», «духовность», «духовные ценности».

Ключевые слова: *духовная ценность, пути реализации, основные компоненты: когнитивный, эмоционально-чувственный, творческий метод.*

Chepiga V.

an Associate Professor of the department of Music and choreography of Slavansk State Pedagogical University

**MUSIC AS SOURCE OF SPIRITUAL DEVELOPMENT OF STUDENTS
JUNIOR CLASSES**

The article deals with the ways of realization the pedagogical conditions which acquaint the junior schoolchildren with spiritual values at music lessons.

Key words: *spiritual value, ways of realization, basic components: cognitive, emotionally-perceptible, creative method.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку освіти в Україні зазначено, що виховання особистостей, які, володіють високою моральністю, виявляють національну і релігійну

терпимість, поважають традиції і культуру інших народів, є основним завданням освіти в сучасному суспільстві. Вирішення цього завдання можливе лише шляхом внутрішніх змін особистості, переорієнтації людей на духовні цінності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Сучасні вчені (Е.Абдулін [1], О.Олексюк [3], Г.Падалка [4], О.Рудницька [7] та ін.) відзначають, що частиною глобальної кризи, яку переживає людство сьогодні, є криза в галузі теорії і практики виховання. Ця криза виявляється на всіх рівнях: ціннісно-смісловому, цільовому, змістовому, технологічному, результативному. В зв'язку з цим відбуваються зміни освітніх парадигм, що відображено в державних нормативних документах. Так, у Законі України «Про загальну середню освіту» підкреслюється, що основою реформування загальної середньої освіти є реалізація принципу гуманізації освіти, методологічна переорієнтація навчання на розвиток особистості учня, визнання її самобутності й самоцінності, формування компетентності учня як загальної здатності до суспільної діяльності на основі знань, досвіду, системи цінностей, здібностей, набутих під час навчання.

Важливу роль у духовному становленні особистості відіграє музичне виховання, яке спрямоване на розвиток духовного світу школяра.

Процеси духовного оновлення знаходять своє відображення у змісті уроків мистецтва і, зокрема, уроків музики в сучасній школі. Спілкування через художньо-естетичну діяльність в умовах навчально-виховного процесу стає одним з найефективніших засобів прилучення учнівської молоді до духовних цінностей. Але організація навчання і виховання на уроках музики відбувається на основі недосконалих програм з «Музики», у яких можна простежити суперечність між емоційно-образною природою музичних творів і раціонально-логічною освітньою парадигмою.

Аналіз філософської, психологічної і педагогічної літератури дав змогу обґрунтувати провідну роль духовних цінностей у формуванні художньо-творчого ставлення особистості до світу. У своєму дослідженні ми опираємось на концепцію О.Олексюк [3], яка розглядає духовний потенціал особистості в сфері музичного мистецтва як інтегральне явище, що відображає органічний взаємозв'язок вищих духовних цінностей Істини, Добра, Краси.

Проблему прилучення особистості до духовних цінностей, втілених у художній творчості, досліджено у філософському і соціологічному плані (М.Бахтін, М.С.Каган), важливі також психологічні аспекти одухотворення особистості в процесі її розвитку (дослідження Л.Виготського, О.Леонтєва, С.Рубінштейна). Крім того, значним внеском у реалізацію різних напрямів прилучення школярів до духовних цінностей є праці

музикантів-педагогів Н.Ветлугіної, Д.Кабалевського, Л.Коваль, О.Ростовського та ін.

Формування цілей статті (постановка завдання). Актуальність цієї проблеми та її недостатня розробленість для початкової освіти ставить за *мету* теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови прилучення молодших школярів до духовних цінностей на уроках музики.

Об'єкт дослідження – музично-естетичне виховання молодших школярів у загальноосвітніх школах.

Предмет дослідження – процес прилучення молодших школярів до духовних цінностей та педагогічні умови його ефективної реалізації на уроках музики.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На формуючому етапі дослідження основною метою була організація процесу прилучення молодших школярів до духовних цінностей на уроках музики. Експериментальна робота ґрунтувалася на таких *принципах*:

а) принцип інтегративного впливу різних видів музичної діяльності на духовно-ціннісну сферу особистості молодшого школяра;

б) принцип розвитку культури музичного сприймання, фантазії та уяви засобами музичного мистецтва;

в) принцип використання ігрових завдань з урахуванням вікових особливостей школярів.

Основними напрямками поетапного залучення молодших школярів до духовних цінностей на уроках музики були:

1. Стимулювання пізнавальної діяльності у процесі прилучення молодших школярів до духовних цінностей на уроках музики.

2. Збагачення емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів на основі міжхудожніх асоціативних зв'язків.

3. Активізація творчого самовираження молодших школярів у процесі інтеграції різних видів музичної діяльності на уроках музики.

Л.Виготський зазначав, що у молодшому шкільному віці інтелект набуває свого максимального розвитку, всі психічні процеси інтелектуалізуються, і потрібна особлива спрямованість навчального процесу, яка робить його ефективним для розвитку особистості. Спрямованість навчального процесу на уроках музики на появу у молодших школярів стійкої потреби у «споживанні» духовних цінностей – один з ефективних шляхів духовного розвитку особистості засобами мистецтва. Для виникнення цієї потреби необхідна «наявність відповідної інформації про об'єкт потреби» [2, 49]. Як показали психолого-педагогічні дослідження процесу розвитку молодших школярів, виникнення інтересу у тій чи іншій

галузі стає можливим на певному рівні нагромадження фактичних знань, а також певних умінь і навичок (Л.Божович, Л.Ельконін та ін.).

Враховуючи психічні особливості учнів молодшого шкільного віку, педагоги і психологи рекомендують вже у перших – других класах показати, виявити зв'язки, які існують між окремими предметами, відомостями і явищами. Учені вказують також на необхідність домагатися вміння поєднувати окреме у цілісну картину і розвивати аналітико-синтетичну діяльність.

Можливість встановлювати у процесі сприймання і художньої творчості вербальні, комунікативні, рухові, зорові і слухові асоціації розвиває творчу уяву і робить сприйняття творів мистецтва глибшим і емоційнішим, а творчість молодших школярів більш різноманітною і усвідомленою.

Побудовані на міжпредметних і міжхудожніх зв'язках знання молодших школярів стають міцнішими і глибокими, розвиваючи у свою чергу художньо-образне мислення, уяву й емоційну чутливість. «Лише вся сукупність окремих мистецтв може розвивати всю повноту людських потенцій, зробити особистість дійсно багатогранною, допомогти удосконалюванню всіх сторін її психіки і багатств внутрішнього світу» [5, 126].

Прикладом організації асоціативних міжхудожніх зв'язків можуть бути розробки уроків, присвячені своєрідності мови і виразності засобів різних видів та жанрів мистецтва, а також синтетичним видам мистецтва.

Наведемо приклад. Одна з тем, які вивчаються у третьому класі – «Музична інтонація», одна з найскладніших для дитячого усвідомлення й розуміння. Тому ми звернулися до форми інтегрованого уроку, уроку мистецтва. Для того, щоб зацікавити дітей, ми рекомендуємо використовувати казкові сюжети (літературні, музичні казки та ілюстрації до них). Так, на одному з уроків для домашньої творчості школярам було запропоновано зробити ілюстрації до казки Ш.Перо «Попелюшка» або до будь-яких інших улюблених казок. Як свідчить практика, діти, зазвичай, приносять ілюстрації, виконані фломастерами, серед них багато яскравих та цікавих, але тут слід звернути увагу учнів на те, яким різноманітним є світ фарб і що вибір їх художниками не є випадковим. У фарб, як і у музичних звуків, є власні особливі властивості. Наприклад, збираючись разом і нібито сперечаючись одне з одним або доходячи згоди, фарби утворюють особливий колорит, який наділяє картину певним настроєм, «звучанням». Це розуміння можна дати дітям у ігровій формі. Для створення необхідного колориту художники використовують теплі або холодні кольори. Діти пам'ятають з уроків зображального мистецтва та нагадують самі, що теплий колір – це колір вогню, сонця, яскравого осіннього листя тощо, а холодний колір – колір дощу, мокрого снігу та асфальту, туманного дня, зимового вечора та морської

хвилі. Прикладом, що підтверджує сказане, можуть бути не лише ілюстрації або репродукції з видатних картин видатних художників, а й ілюстрації, зроблені до цього уроку дітьми.

Тепер необхідно зіставити сказане про фарби з мовою музики – музичними звуками. Наприклад, у руслі означеної теми-бесіди можна провести цікавий розспів, побудований на зіставленні мелодій мажорного та мінорного ладів, на використанні поспівок різного характеру та настрою, на зіставленні забарвлення (тембрів) хлопчиків та дівчаток, учителя і музичного інструменту. Вирішуючи суто практичне завдання будь-якого уроку музики (підготовка голосового апарату, робота над звуковим ансамблем, виразністю музичного виконання, над чистотою інтонування та розвитком інших музичних умінь та навичок), ми намагалися розкрити перед дітьми особливі властивості та можливості музичного мистецтва.

Тепер слід перейти до усвідомлення поняття музичної інтонації. Слід показати, як можна засобами мелодії передати характер різних людей (наприклад, дівчинка радісно стрибає – мелодія рухлива, виконується відривчасто та легко; бабуся вже немолода – її характеризує спокійна, лагідна мелодія та ін.). Потім можна запропонувати дітям самим скласти мелодію, щоб охарактеризувати музичними засобами когось з класу.

Неможливо обійтися на уроці музики і без мистецтва слова. Доцільним буде «акварельне» камерне звучання таких добре відомих дітям віршів, як «Садок вишневий коло хати» Т.Шевченка.

Слухання музики на такому уроці буде не лише його епізодом, що відповідає методичним вимогам, висунутим до шкільних уроків музики, а й засобам духовного збагачення дитини. Музичне сприйняття творів П.Чайковського на слова А.Плещеева «Травка зеленіє» або Р.Глієра на слова Ф.Тютчева «Весна» буде глибоким, емоційним і таким, що добре запам'ятається.

Тема «Інтонація» вивчається протягом цілої чверті. Вона має дати уявлення про зв'язки музики з мовою, про музику як мову, що виражає почуття людини. У нашому дослідженні ми ставили за мету виявити ті аспекти, за яких взаємодія особистості з мистецтвом музики існує в процесі в художнього споживання її, а отже, сприяє духовному розвитку суб'єкта.

Виходячи з окреслених вище теоретичних позицій, ми на уроках музики використовували різні завдання. Певна група навчальних завдань була спрямована на усвідомлення теоретичного поняття «інтонація», що було пов'язано, передусім, із мовленнєвим матеріалом у взаємозв'язку зі звуконаслідуванням інтонацій, які існують у природі й трансформовані на музичну мову. Навчальні дії, виконувані школярами, спрямовували їх на

вирішення проблемних питань, пов'язаних з елементами пошуку (аналіз, зіставлення, узагальнення й демонстрування дій-вправ).

«Звуки-образи» в житті – це пісня, танець, марш. Було озвучено зразки відомих ліричних, жартівливих, героїчних пісень, різнохарактерні танцювальні мелодії, марш. Завдання полягало в тому, щоб через порівняння музичних інтонацій («звуків-образів») виокремити виражально-сміслові елементи. Прикладом-орієнтиром були фрагменти з поезії М.Ткача «Від Бога», Д.Луценка «Чебреці», українська народна пісня «Женчичок-бренчичок» в обробці Я.Степового, українські народні танці «Гопак», «Гуцулка», ліричні пісні «Гей, ви, стрільці січовії», «Гей, видно село».

У третьому класі ми орієнтували учнів на сприймання й осмислення народної художньої творчості, її метафоричності, фольклорної символіки, найважливіших компонентів загальнолюдських цінностей. Отже, сприйняття і засвоєння фольклору дітьми має бути не лише споглядальним, слуховим. Воно має відбуватися в процесі активної естетично-творчої діяльності, особливо ігрової, яка опосередковано потребує наявності мислення, пам'яті, уваги, уяви, волі, почуттів, емоцій, фантазії.

Наприклад, під час гри-інсценізації «Відліт пташок» (слова і музика В.Верховинця) своєрідність дитячого фольклорно-ігрового процесу виявлялася в тому, що молодші школярі наслідували образ осені: відліт пташок – це прощання із теплом, зустріч із новим світом – зимою.

«Ой збирайтесь діти, на отой горбочок,
на пташок поглянем останній разочок,
що літають громадами над сумними садочками
вони гадоньку гадають: «Що його робить? Гей!
Як на світі жить?»

Згідно з програмою О.Ростовського «Музика» [6] окремий урок було присвячено виконанню народних пісень, пов'язаних із збиранням врожаю. Воші є своєрідним апофеозом землеробської праці селянина-трударя, величним гімном природі, життю, людині. На уроці у вступній бесіді вчитель визначає, що за своїм походженням пісні, як і саме землеробство, виникли у давні часи. Про це свідчить глибока спорідненість жнивварських обрядів і пісенності слов'янських народів. Жнивварські пісні залежно від свого основного змісту, певного етапу жнив, характеру обряду поділяють на: зажинкові – співані на початку роботи; жнивні – виконувані під час збирання врожаю та обжинкові (або дожинкові), що супроводжували свято по закінченні роботи у полі.

Висновок. З результатів проведеного нами дослідження випливає висновок, що естетичні почуття виникали в дітей молодшого шкільного віку під час споглядання творів про велич природи. Твори музичного,

літературного мистецтва, народна творчість сприяли розвиткові емоційної сфери учнів, позитивно позначалися на формуванні їхньої потреби у збереженні краси світу, зумовлювали прагнення зробити власний внесок у примноження прекрасного своєю діяльністю, вчинками. Через естетичне світосприйняття, одухотворення вони намагалися навчитися розуміти та оцінювати природу, життя, людину.

Проводячи уроки музики, ми виходили з того, що завдяки силі емоційної насиченості й впливу творів з різних видів мистецтв, застосуванню експресивних методів, узгодженості і послідовності засвоєння головної теми розділу, а також конкретних занять, безпосереднього спілкування учнів з творами мистецтв, можна вирішити завдання прилучення молодших школярів до духовних цінностей. Кожна тема мала певний ракурс розкриття її основних положень, таких як: актуалізація набутих знань щодо усвідомлених понять і пояснення нових; підготовка учнів до сприйняття змісту нових творів, їхнього аналізу й розуміння; визначення й актуалізація уваги до центротворюючого виду мистецтва; забезпечення послідовності навчальних дій – від зрозумілих художніх образів до більш складних.

Література

1. Абдулин З.Б. Теория и практика музыкального обучения в образовательной школе: Пособие для учителя / З.Б.Абдулин. – М.: Просвещение, 1983. – 111 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
3. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді / О.М. Олексюк. – К.: КІПС, 1996. – 253 с.
4. Падалка Г.М. Українська філармонія для дітей та юнацтва / Г.М.Падалка // Мистецтво та освіта. – 1998. – №3. – С. 8-10.
5. Рапацкая Л. Формирование художественной культуры учителя / Л.Рапацкая. – М., 1991. – 199 с.
6. Ростовський О.Я., Марченко Р.О., Хлебнікова Л.О. Музыка. Програма та поурочні методичні розробки для 1-4 класів загальноосвітніх шкіл / О.Я.Ростовський, Р.О.Марченко, Л.О.Хлебнікова. – К.: Навчальна книга - Богдан, 2001. -56 с.
7. Рудницька О.П. Інтегративний підхід до формування в учнів художньої картини світу / О.П.Рудницька // Педагогічні новації столичної освіти теорія і практика: науково-методичний щорічник. – К., 2001. – 348 с.

Плюхіна Н.

викладач кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 373.3.02

РОЛЬ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ У ФОРМУВАННІ ВМІННЯ ВЧИТИСЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті обґрунтовується роль дидактичних засобів у формуванні вміння вчитися. Розглядаються такі засоби як слово, підручник, комп'ютер, особливості їх при формуванні вміння вчитися. Розкривається значення кожного засобу для формування вміння вчитися.

Ключові слова: *вміння вчитися, навчальна діяльність, молодші школярі, дидактичний засіб.*

Плюхина Н.

Преподаватель кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ФОРМИРОВАНИИ УМЕНИЯ УЧИТЬСЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье обосновывается роль дидактических средств в формировании умения учиться у младших школьников. Рассматриваются различные дидактические средства, такие как слово, учебник, компьютер.

Ключевые слова: *умение учиться, учебная деятельность, младшие школьники, дидактические средства.*

Plukhina N.

Lecturer of the department of pedagogics of the SSPU.

THE ROLE OF THE DIDACTIC MEANS IN THE FORMING OF THE SKILL OF STUDYING AT THE PRIMARY SCHOOL PUPILS

The article deals with the role of the didactic means in the forming of the skill of studying at the primary school pupils. The various didactic means as a word, a text book, a computer are examined.

Key words: *skill of studying, educational activity, primary school pupils, didactic means.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У зміни, що відбуваються в усіх галузях суспільного життя нашої країни, висувають нові, більш високі, вимоги до випускників сучасної школи. Це повинна бути високоосвічена людина, здатна творчо розв'язувати життєві проблеми, самостійно навчатися впродовж усього життя. Через погляд на особистість майбутнього випускника в освіті здійснюються сучасні реформи. Їх головна мета і завдання спрямовані на створення умов для

здобуття кожним учнем якісної освіти та підготовки його до самоосвіти. Для цього в навчальний процес впроваджуються новітні технології: комунікативні, інформаційні, особистісно орієнтовні та ін.

Школярі не тільки засвоюють необхідну інформацію, але й оволодівають умінням здобувати її самостійно, тобто навчаються вчитися. Вміння вчитися перетворює учня у суб'єкт навчальної діяльності, робить його незалежним від інших: учителя, батьків, однокласників. Це також мінімізує такі негативні явища, як небажання окремих учнів учитися, їх безвідповідальне ставлення до учіння, низька успішність, недостатній інтелектуальний розвиток. Особливої актуальності згадана проблема набуває в початковій школі. Цей період є сензитивним для формування таких новоутворень, як навчальна діяльність, аналіз, планування, рефлексія, теоретичне мислення, а також уміння вчитися.

Мета статті: розкрити роль дидактичних засобів у формуванні вміння вчитися.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема навчання вмінню вчитися активно досліджувалася в 70-90-х роках ХХ століття. Психологічна основа її вивчається у зв'язку з розробкою проблеми розвивального навчання Д. Богоявленським, П. Гальперіним, О. Дусавицьким, Л. Занковим, Г. Костюком, О. Леонтьєвим, Н. Менчинською, С. Максименко, В. Рєпкіним, Н. Тализіною, Д. Ельконіним. У різних аспектах цю проблему досліджують дидакти. У загальному дидактичному. Ю. Бабанський, М. Данилов, Б. Єсіпов, І. Лернер, М. Скаткін, О. Савченко, В. Сухомлинський. У плані розвитку розумової діяльності учнів, їх активності В. Євдокимов, Н. Коваль, Б. Коротяєв, В. Лозова, В. Паламарчук. Класифікації навчальних умінь присвячені праці Л. Баженової, І. Лернера, Н. Лошкарьової, А. Усової. Процес формування вміння вчитися молодших школярів знайшов відображення в дисертаційних дослідженнях Я. Кодлюк, Н. Ляшової, М. Оліяр, Л. Титаренко, З. Файчак.

Виклад основного матеріалу дослідження. Будь-яка діяльність, в тому числі і навчальна, має свою мету, об'єкт, суб'єкт, засоби, результат. У педагогічних науках поняття „засіб” має широке значення. До його складу входять: підручник, слово вчителя, наочні посібники, аудіовізуальні засоби, комп'ютер, методи та форми навчання.

Всі засоби, спрямовані на навчання вмінню вчитися, можна розподілити на три групи: джерела знань; методи та прийоми; форми організації навчальної діяльності. До першої відносяться: слово вчителя, підручник, наочність, гра. До другої: бесіда, діалог, самостійна робота, створення проблемних ситуацій, вправи, система пізнавальних завдань. До третьої: колективна, групова, індивідуальна робота. Ця класифікація дає

можливість цілеспрямовано використовувати дидактичні засоби, формуючи навчальну діяльність.

У дидактиці недостатньо вивчені функції окремих засобів у процесі формування вміння вчитися у молодших школярів. Ми зробили спробу розв'язати це питання. Визначаючи місце та роль дидактичного засобу в процесі формування вміння вчитися, ми виходили з того, що по-перше, вміння - це комплекс знань, прийомів, навичок, елементів досвіду. Воно включає знання основ дії, способу її виконання, зміст, послідовність, досвід виконання дій, що входять до складу вміння, елементи творчого підходу (вирішення проблеми, знаходження нестандартних підходів). Тому один засіб не може забезпечити формування вміння як комплексної дії. Потрібна система, де кожен засіб має своє місце та виконує певні функції.

Важливим засобом навчання та виховання школярів, особливо молодшого віку, є слово вчителя. Його роль підкреслюють всі педагоги, починаючи з Я. Коменського, який зазначав: „При проведенні уроку велике значення має вчитель. Книги - це німі вчителі. Тільки після пояснення вчителя матеріал „оживає" та глибоко зберігається в душі учня". Діти молодшого віку мають недостатній запас знань, умінь для того, щоб самостійно вчитися. Тому функції слова вчителя в початковій школі вельми різноманітні. За його допомогою повідомляються нові знання, доводиться необхідність засвоєння нового способу дії, розкривається його склад, залучаються діти до сумісної роботи. При цьому слово поєднується з іншими засобами: наочністю, грою, змістом підручника.

Досвід автора та проведена робота показали, що функція слова вчителя залежить від етапу засвоєння способу діяльності. При його застосуванні та сприйнятті учнями за допомогою слова вчитель розкриває склад дій, які потрібно засвоїти, їх послідовність. У цьому випадку застосовується пояснення або бесіда. Інколи за допомогою слова вчитель створює проблемну ситуацію та залучає дітей до її аналізу, визначення невідомого, формулювання навчального завдання.

На етапі усвідомлення дій слово допомагає зрозуміти новий спосіб діяльності. Ефективними є евристична бесіда, проблемно-пошуковий діалог. Слово вчителя спрямовує розумову діяльність школярів на пошук потрібного способу розв'язання поставленого завдання, стимулюючи пізнавальну діяльність кожної дитини.

На етапі закріплення системи дій, з яких складається формуюче вміння, слово використовується для надання допомоги, підтримки тим учням, які її потребують. Форма та ступінь допомоги залежать від рівня знань, умінь, можливостей, індивідуальних особливостей учня. Допомога може проявлятися у вигляді вказівки на помилку, в навідних питаннях, рекомендаціях щось змінити, але не повинна бути прямою підказкою. Її

ефективність залежить від майстерності вчителя, його ставлення до учня, яке виражається в тоні, інтонації. З цього приводу Ш. Амонашвілі писав, що не можна говорити про допомогу, якщо педагог, бачучи труднощі учня, задає додаткове питання та одночасно голосом або словесно виявляє незадоволення його недогадливістю, відсталістю, незнанням. Така допомога не буде активізувати, розвивати можливості дитини. Вчитель допомагає в тому випадку, коли співчуває, стимулює, вселяє впевненість, доставляє учню радість навчання.

Велика роль слова вчителя на завершальному етапі формування, коли воно виступає в ролі оцінки праці дитини. В. Сухомлинський писав, що слово вчителя вселяє в душу дитини віру в свої сили, забезпечує радість успіху.

Функція слова залежить від методу, в якому воно застосовується. Так, в бесіді вчитель за допомогою слова керує діяльністю учнів. При цьому мають значення його голос, тон, міміка. Учень за інтонацією голосу вчителя визначає складність питання, можливість його розв'язання. „Монотонність зробить дітей сонливими, знищить у них бадьорість, силу, холодне, нічого не виявляюче обличчя вчителя не надихає дітей, не прилучає до занять, не розсіє їх сумніви, не підкріпить, не з'ясує питання”, - писав видатний російський методист Д. Тихомиров. У діалозі за допомогою слова вчитель організує діяльність "зсередини", є учасником сумісної діяльності. Він висловлює свою думку з приводу тих чи інших кроків розв'язання пізнавального завдання, пропонує свої варіанти, але не підказує правильний шлях вирішення.

Таким чином, функція слова вчителя в процесі формування навчальних умінь залежить від етапу засвоєння, поєднання з іншими засобами, індивідуальних особливостей дітей, їх підготовленості. Воно мотивує, стимулює діяльність учнів, контролює, коректує її. За допомогою слова вчитель підтримує учнів, вселяє надію на успіх, оцінює вміння працювати самостійно, виховує впевненість у собі.

Роль підручника в процесі формування в учнів навчальних умінь досліджували О. Боданська, Б. Коротяєв, П. Підкасистий. Вони вивчали роль підручника в навчанні учнів середніх і старших класів. Однак висновки мають загальний характер, і їх можна використовувати в початкових класах.

Підручник - навчальна книга, в якій розкривається програмний навчальний матеріал конкретного шкільного предмета. У навчальному посібнику міститься матеріал, який має додаткову інформацію і може використовуватися для диференціації навчання, розвитку пізнавального інтересу, активності, самостійності, творчості дітей. Підручник і посібник - основні джерела знань, умінь і навичок у початковій школі.

Дослідники підкреслюють, що з оновлення освіти через зміни її цілей змінюються і функції підручників. Попередні підручники були зорієнтовані на інформаційну і відтворюючу функції. „Вони, - пише О. Савченко, - обслуговували таку модель навчання: вчитель передає знання, учень опановує їх на рівні засвоєння-присвоєння. Сучасна освіта вимагає особистісно-орієнтованої моделі навчального процесу" [2, с. 63]. У зв'язку з цим у сучасних підручниках початкової школи повинні бути завдання, що забезпечують не тільки інформаційну, але й мотиваційну та розвивальну функції. Найбільш ефективними для розв'язання цього завдання є діалог, поліалог, завдання для колективної, групової, самостійної роботи.

Аналіз сучасних підручників для початкової школи показав, що вони відповідають зазначеним вимогам. До них включені завдання для розмови двох друзів, двох осіб по телефону та ін. Залучення учнів до виконання таких завдань забезпечує їм засвоєння поняття „діалог", формує важливі в соціальному плані комунікативні вміння, загальнонавчальні вміння, досвід культури спілкування.

Зміни відбулися не тільки в змісті завдань, але і в формулюванні завдань. Наприклад: „подумай", „запам'ятай", „перевір себе, перевір роботу сусіда", „зверни увагу" та ін. Ці завдання є своєрідною установкою, яка дуже важлива в психологічному плані. Автор підручника безпосередньо звертається до кожного учня. Для молодшого школяра це необхідно.

Вивчаючи функції і місце підручника в процесі формування вмінь вчитися, ми проаналізували відповідні розділи сучасних підручників для студентів педвузів різних авторів: В. Лозової, Г. Троцько та ін. Також були проаналізовані навчальні посібники В. Онищука і О. Савченко.

В. Лозова, Г. Троцько всі навчальні предмети поділяють у залежності від провідного компонента на три типи освіти і пропонують відповідну модель навчання (Г). Відповідно до мети дослідження нас зацікавила модель навчання предметів, провідним компонентом освіти яких є способи діяльності.

Ці моделі ми застосували при формуванні в учнів навчальних умінь. Знання про способи діяльності залучаються для усвідомлення учнями своїх дій, бо встановлено, що це необхідно для усвідомлення діяльності. Для здійснення кожного етапу цілеспрямовано добираються відповідні дидактичні засоби. Експеримент підтвердив думку авторів про те, що модель Г корисна для розвитку і самореалізації учнів.

Таким чином, сучасні підручники поступово готують учнів до самонавчання. У них передбачена система завдань для формування вмінь різного рівня. Спочатку на рівні оволодіння розумовими операціями

(аналіз, порівняння та ін.), а потім - перенесення знань і способів дій у нову ситуацію.

На сучасному етапі розвитку інформаційних технологій кожна людина повинна володіти комп'ютерною грамотністю. Тому одним з пріоритетних напрямків розвитку освіти в Україні є комп'ютеризація. Починаючи з дошкільного віку, у дітей необхідно формувати навички комп'ютерної освіти. Під впливом комп'ютерного навчання у школярів збільшується об'єм знань, формується вміння працювати цілеспрямовано, виховуються такі риси характеру, як охайність, точність, творчість. Учні, наприклад, самі можуть розробляти програми, створювати навчальні комп'ютерні ігри.

За допомогою комп'ютера вчитель може пропонувати дітям завдання, зорієнтовані на їх індивідуальні пізнавальні можливості. При роботі з комп'ютером учні швидше оволодівають компонентами навчальної діяльності: умінням ставити мету своєї діяльності, добирати до її досягнення необхідні знання, способи діяльності, контролювати свою діяльність, при необхідності корегувати її, результати порівнювати з метою.

До необхідних умов застосування комп'ютера слід віднести:

наявність комп'ютера в учителя і кожного учня;

уміння вчителя працювати з ним;

наявність комп'ютерних програм, що відповідають навчальним програмам початкових класів;

дотримання вимог і рекомендацій, що пропонуються лікарями, психологами відносно віку дітей.

Для формування вмінь у молодших школярів широко застосовується наочність у різних видах. На кожному етапі засвоєння способу діяльності вона виконує певну функцію. На початковому - викликає інтерес не тільки до навчального матеріалу, але й способу роботи з ним, полегшує усвідомлення та прийняття дітьми навчальної задачі. У малюнках, картинах наочно подаються умови, на підставі яких визначається невідоме. За допомогою їх діти включаються до аналізу і формулюють навчальну задачу. Спочатку цю роботу вони проводять сумісно з учителем. У міру накопичення досвіду, учні самостійно аналізують навчальну задачу. Вона виникає в процесі роботи з наочністю. Наочний образ допомагає довго зберігати навчальну задачу в пам'яті, що значно полегшує процес її розв'язання, робить аналітико-синтетичну діяльність школяра цілеспрямованою.

Після усвідомлення та прийняття задачі починається етап її розв'язання. При цьому важливо враховувати, який шлях розв'язання обрано: спосіб подається в готовому вигляді, або діти самі ведуть його

пошук. Пізнавальна діяльність школярів здійснюється на різних рівнях. Якщо спосіб повідомляє вчитель, то учень здійснює відтворюючу діяльність, внаслідок чого формуються репродуктивні вміння.

Наочність дає можливість залучити учнів до активного пошуку способу. Вони разом з учителем або самостійно аналізують малюнки, картини, визначають головне, порівнюють одержані дані та знаходять раціональний спосіб. На підставі такої діяльності формуються продуктивні вміння.

У міру накопичення досвіду здійснення навчальних дій за допомогою образної наочності в навчальний процес вводиться схематична наочність. Її функція інша. Якщо малюнки, картини є матеріальною основою дій, то схеми, таблиці стають опорою розумових операцій.

На завершальному етапі засвоєння способу наочність виконує роль зразка, за яким учні порівнюють результат, оцінюють його, корегують свої дії.

Отже, застосування наочності прискорює процес оволодіння вмінням учитися. Вона ефективно виконує свою роль, якщо на кожному етапі засвоєння способу діяльності використовується цілеспрямовано, поєднується з іншими засобами.

Висновки. Таким чином, вивчивши функції основних дидактичних засобів, які застосовуються з метою формування вміння вчитися у молодших школярів, ми прийшли до висновків:

- кожний дидактичний засіб має свої особливості, тому в процесі формування вміння вчитися виконує притаманні йому функції і займає певне місце;

- при їх виборі необхідно враховувати мету, завдання уроку, етап засвоєння способу діяльності, рівень компетентності учнів, майстерність вчителя;

- ефективність дидактичних засобів значно підвищується, якщо їх використовувати у взаємозв'язку, тобто в системі, оскільки цілісний об'єкт значно багатший, ніж окремі його частини.

Література

1. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1982. 656 с.
2. Савченко А.Я. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников. – К.: Рад.школа, 1982. – 176 с.
3. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – К.: Рад.школа, 1973. – 243 с.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Євтухова Т.

доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК [316. 774: 159. 923]: 159.9.07

ПРОБЛЕМА ВПЛИВУ ТЕЛЕБАЧЕННЯ НА РОЗВИТОК І ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Стаття присвячена актуальній проблемі впливу засобів масової інформації, зокрема телебачення, на розвиток і формування особистості школяра. Проблема є актуальною, перш за все, для педагогів і психологів, адже телеінформація може бути як позитивною, так і негативною для дитини, що розвивається як особистість. У статті розглянуто погляди педагогів і психологів на телебачення як чинник виховання.

Ключові слова: засоби масової інформації, телебачення, особистість, чинники розвитку і формування особистості.

Євтухова Т.

доцент кафедри педагогіки Славянського государственного педагогического университета

ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ ТЕЛЕВИДЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Статья посвящена актуальной проблеме влияния средств массовой информации, в частности телевидения, на развитие и формирование личности школьника. Проблема является актуальной, прежде всего, для педагогов и психологов, ведь телеинформация может быть как позитивной, так и негативной для ребенка, который развивается как личность. В статье рассмотрены взгляды педагогов и психологов на телевидение как фактор воспитания.

Ключевые слова: средства массовой информации, телевидения, личность, факторы развития и формирования личности.

Evtukhova T.

associate professor of department of pedagogics of the Slovyansk State Pedagogical University

PROBLEM OF INFLUENCE OF TELEVISION ON DEVELOPMENT AND FORMING OF personality in psikhologo-pedagogical researches

The article is devoted the issue of the day of influence of mass medias, in particular television, on development and forming of personality of schoolboy.

A problem is actual, foremost, for teachers and psychologists, in fact teleinformaciya can be both pozitivnob and negative for a child which develops as personality. In the article the looks of teachers and psychologists are considered to television as factor of education.

Keywords: mass, television medias, personality, factors of development and forming of personality.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Найсуттєвішою тенденцією останніх десятиліть стало більш широке проникнення засобів масової інформації в усі сфери життя й діяльності людини. Сучасне суспільство неможливо уявити без високотехнологічного інформаційного простору. Засоби масової інформації охоплюють друковані видання, радіо, телебачення, відео, кінохронікальні програми, комп'ютерні телекомунікаційні технології. Натомість доступність будь-якої інформації не завжди благо. Сьогодні ставить педагогів перед необхідністю вирішувати надзвичайно актуальну проблему – проблему впливу засобів масової інформації, і зокрема телебачення, на розвиток і формування особистості. І насамперед підростаючого покоління. Дитина не готова до адекватного її сприймання, адже не здатна на глибокий аналіз та критику. Натомість емоціональний вплив на вразливу дитячу душу настільки великий, що залишається в пам'яті назавжди. І, якщо у батьків в сім'ї немає сильного авторитету, якщо вони за будь-яких причин не здійснюють належного виховання дітей, то діти навряд чи встоять під напором переконливої яскравої екранної картини, яку вони бачать, можливо, частіше, ніж батьків. І тоді телебачення або Інтернет стають першими їхніми вихователями.

Засоби масової інформації – один з тих соціальних інститутів, що характеризується некерованим стихійним впливом на становлення і розвиток особистості. І телебачення серед глобально функціонуючих інформаційних систем, найбільш значущих по ролі впливу на масову та індивідуальну свідомість, посідає особливе місце. Роль телебачення за відсутності цензури, забороненої Статтею 15 Конституції України [2], зростає в рази. Тому перед суспільством постає глобальне завдання мінімалізувати негативний вплив телебачення і скерувати його у бік позитивного.

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. Системний аналіз психолого-педагогічної літератури доводить, що сьогодні триває новий етап розширення та зміцнення позицій засобів масової інформації і, перш за все, телебачення. Важливе значення мають для нас дисертаційні дослідження педагогів (Л. Масол, Д. Попової, О. Невмержицької, С. Шандрук, Л.) і

психологів (О. Квашук) щодо розкриття ролі засобів масової інформації, і зокрема телебачення, як одного з найефективніших засобів масової комунікації.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Ураховуючи актуальність проблеми, ми маємо проаналізувати психолого-педагогічні дослідження з проблеми впливу засобів масової інформації, і зокрема телебачення, на процеси розвитку і формування особистості, а також їхнього використання як засобу виховання особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Телебачення як одне з засобів масової інформації виникло у 50-их роках ХХ ст. і поступово, але впевнено масово поширилося, чим відчутно змінило ситуацію в культурному житті й істотно вплинуло на розвиток і формування особистості. Воно виконує такі основні функції:

- хронікальна (оперативне подання соціально-політичної, економічної, культурної, спортивної та іншої інформації);
- просвітницька (поширення знань з різних галузей науки, культури);
- освітньо-виховна (залучення до загальнолюдських цінностей);
- розважально-гедоністична (забезпечення змістовного і цікавого дозвілля, насолоди від інформації, що споживається);
- рекламна (повідомлення, оголошення, довідки, інформація) [4].

З формуванням ринкових відносин в Україні телебачення пішло американським шляхом розвитку, тобто шляхом комерціалізації. Безумовно, десятки вітчизняних та зарубіжних телеканалів щоденно пропонують телеглядачам програми традиційно інформаційно-аналітичні, в яких зосереджена зважена на державному рівні інформація про сучасний стан і проблеми внутрішньої та зовнішньої політики, економіки, науки, культури, всіх галузей життєзабезпечення суспільства. Безсумнівно, заслуговують на увагу окремі авторські проекти чи цикли телепередач і навіть телеканали, що показують та аналізують проблеми історії, екології, культури, нуки як нашої країни, так і людства загалом. Так, користуються заслуженою повагою такі програми, як «Найрозумніший» (Інтер), «Жди мене» (Інтер, Первый канал, Россия), «Що? Де? Коли?» (Інтер, Первый канал, Россия), «У гостях у Дмитра Гордона» (Перший національний), «Територія обману» (1+1), «Кохана, ми вбиваємо дітей» (СТБ); телеканали: Культура (Росія), Discovery (США), КРТ (Україна), Детский мир (Росія). Натомість не вщухає тривога педагогічного й батьківського товариства з приводу морально неспроможних, світоглядно збиткових телепередач, що стають небезпечними для особистості дитини, адже мають деструктивний духовно-моральний вплив, спотворюють уявлення про

загальнолюдські цінності, руйнують національну ментальність. Це здебільшого програми розважального характеру – «Холостяк» (СТБ), «Фермер шукає жінку» (СТБ), «Пекельна кухня» (1+1), «Последний герой» (Первый канал, Росія), «Comedy Club» (ТНТ, Росія), «Дом-2» (ТНТ, Росія) та багато інших. Усе частіше в глядацькій аудиторії лунають досить аргументовані судження та претензії на бік таких передач і низькопробної реклами.

В останні роки на телебаченні віддається перевага як зарубіжним, так і вітчизняним серіалам й окремим фільмам, де за єдиним сюжетним алгоритмом відтворюються криваві сцени індивідуального та масового терору, замовлених убивств, бандитизму, шахрайства, згвалтування, порочного образу життя молоді, алкоголізму, наркоманії як засобів отримання людиною внутрішньо прийнятної життєвої позиції. Частка художніх та документальних фільмів про людську доброту, справедливість, морально здоровий спосіб життя, трудовий та ратний героїзм на наших телеекранах досить не значна. Повсякденно спостерігаючи втрату ціннісно-художніх орієнтирів, перш за все, педагоги починають бити на сполох і перейматися питанням, де поділася продукція багатющого вітчизняного кіно-фонду, в якому представлені зразки патріотичних подвигів, розкриті засади істинних духовно-моральних цінностей людини, її активної ролі як суб'єкта соціально творчої практики, адже сучасне телебачення виступає для дітей чинником моделювання та формування системи поглядів на світ.

Психолого-педагогічним аспектам використання засобів масової інформації і, перш за все телебачення, присвячено надзвичайно велику кількість робіт як педагогів і психологів, так і істориків, культурологів, філологів, соціологів. Формування загальнолюдських цінностей в учнів певною мірою здійснюється через канали ЗМІ, в сфері безпосереднього впливу яких перебувають школярі, і відбувається цей процес стихійно. Питання про позитивність чи негативність впливу багато в чому визначається тим, наскільки і як він буде "трансформований" через призму життєвого досвіду школяра і ставлення до самих ЗМІ.

На наш погляд, надзвичайно важливими є результати досліджень науковців психолого-педагогічної спрямованості.

Так, Шандрук С.І. у своєму дослідженні «Виховання ціннісних орієнтацій старшокласників засобами масової інформації», виявивши протиріччя між величезними потенційними можливостями засобів масової інформації як важливого фактора виховання і розвитку ціннісних орієнтацій старшокласників і малоефективним характером використання цих можливостей у педагогічній практиці школи, авторка акцентує свою увагу на педагогічних умовах і шляхах виховання ціннісних орієнтацій

учнів засобами масової інформації. Проаналізувавши ціннісні орієнтації з точки зору філософської, соціологічної та психолого-педагогічної проблематики, дослідивши специфіку і ціннісно-орієнтаційний потенціал засобів масової інформації, вивчивши сучасний стан ціннісної орієнтації старшокласників у цій сфері дослідниця пропонує такі педагогічні умови у системному їх застосуванні:

- використання учнями високоякісної інформації; користування широким колом інформаційних джерел як традиційних, так і сучасних ЗМІ та активізація різних сенсорних каналів у масових інформаційних процесах;

- забезпечення особистісної позиції юнаків і дівчат в інформаційних процесах, що передбачає вільний вибір інформації та джерел її отримання, практичну участь школярів у створенні та трансляції нових інформаційних повідомлень, право на власну думку та оцінювання соціальної й інших видів інформації;

- послідовне накопичення і систематизація старшокласниками інформаційного тезауруса, боротьба з інформоманією, досвіду адекватного усвідомлення змісту загальнолюдських, прикладних і абсолютних цінностей ЗМІ та творчого їх використання в інформаційній діяльності;

- тісний зв'язок інформаційної діяльності з життєдіяльністю самих учнів, реальністю сьогодення, творчого співробітництва дітей і доросли, школи і ЗМІ у масових інформаційних процесах;

- включення матеріалів ЗМІ у навчально-виховний процес різних типів загальноосвітніх закладів на засадах сформованої інформаційної культури [7].

Взаємозв'язок інформаційного впливу ЗМІ і процесу формування загальнолюдських цінностей у старшокласників розглядала Попова Д.А. Дослідниця теоретично обґрунтувала програму формування у старшокласників загальнолюдських цінностей засобами масової інформації і експериментально перевірила психолого-педагогічні умови, за яких забезпечується позитивний виховний вплив ЗМІ на процес формування у старших школярів загальнолюдських цінностей. Авторка детально вивчила особливості впливу ЗМІ на сприйняття інформації дітьми старших класів й зауважила, що ЗМІ є для учнів джерелом різноманітних знань, але, за відсутності відповідного педагогічного керівництва сприяють засвоєнню ними не тільки (і навіть не стільки) позитивних, скільки негативних моральних цінностей. І дісталася думки про необхідність систематичної роботи, спрямованої на корегування побаченого і почутого та систематичної діяльності педагогів та батьків, спрямованої на вироблення інформаційної культури підростаючого покоління.

Попова Д.А. обґрунтувала необхідність створення локальної шкільної системи "масової комунікації". Під час навчальної та позанавчальної роботи у старшокласників формувались уявлення про глобальні проблеми сучасного світу, місце і роль молоді в ньому, загальнолюдські ціннісні орієнтири. Вони набували навичок роботи з суперечливими матеріалами засобів масової інформації, вчилися аргументовано, критично оцінювати різні ідеї, відстоювати свої погляди та переконання [6].

Дослідниця довела, що ефективність використання засобів масової інформації залежить від оптимального поєднання виховних засобів, якими є створення умов для сприйняття інформації, покращення педагогічного цілеспрямованого керівництва сприйняттям, регуляція інформаційного навантаження, оптимальний відбір змісту. У процесі керівництва сприйняттям матеріалів засобів масової інформації вчитель виступає комунікатором (є джерелом важливої інформації), референтом (учнів цікавить, як ним оцінюється інформація), координатором (його думка визначається безумовно правильною, сприймається як керівництво до дії). При цьому він виконує такі функції: інформаційну, мобілізаційну, розвивальну, орієнтаційну. Їх здійснення сприяє покращенню педагогічного керівництва і реалізується засобами орієнтації, стимулювання, підготовки сприйняття, вироблення ставлення до повідомлень засобів масової інформації, використання їх в навчально-виховному процесі, урахування зацікавлень і потреб учнів [6].

1. Отже науковці-педагоги наполягають на особливій ролі засобів масової інформації і, зокрема телебачення як чинника формування особистості дитини, насамперед на формування ціннісних орієнтирів і моральних ідеалів майбутніх громадян. Вплив телебачення на ці процеси може бути не лише позитивним, але й негативним, залежно від змісту та форми пропонованої інформації. Проаналізувати телепродукт, що його споживає молодь, на предмет виявлення виховного потенціалу спробувала у своєму дослідженні О.В.Невмержицька. У якості телепродукту було обрано розважальні найбільш популярні серед молоді розважальні програми Центральних телеканалів України. Шляхом опитування дослідниця виявила такі популярні на той час (2006) програми: КВК, «Караоке на майдані», «Вікна з Д.Нагієвим», «Прихована камера», «Поле чудес», «Перший мільйон». У ході дослідження з усього масиву розважальних програм основних каналів телебачення було виділено три їх групи: програми, що здебільшого мають позитивний вплив, програми, що неоднозначно впливають на моральне становлення дитини і програми, що впливають тільки негативно.

2. З'ясувавши такий стан речей, авторка визначила шляхи захисту підлітків від екранної інформації. Наполягаючи на тому, що важливим завданням усіх виховних інституцій є формування інформаційної культури особистості, як складової її загальної культури, Невмержицька О.В. віддає перевагу школі, класним керівникам, які мають долучитися до цього процесу, працюючи як з самими дітьми, так і з батьками. Це дозволить сформувати у підлітків вибірковість сприймання інформації. Здійснювати це можна по-різному, наприклад, запроваджуючи у процес шкільного навчання медіаосвітні курси. В умовах існування інформаційного суспільства розвиток медіапедагогіки є обов'язковим. Окрім цього, медіаосвітні знання, уміння і навички дітям повинні дати батьки та Церква.

3. Наступний шляхом дослідниця вважає в ролі Громадського нагляду у формі Громадської ради з контролю за моральністю на телебаченні. Суспільство повинно слідкувати, щоб інформація, пропагована з екрана, не суперечила його цінностям. Для цього необхідно постійно проводити моніторинги телевізійних програм. Не повинна мати доступу на екран інформація, яка суперечить суспільній моралі. Громадський нагляд у формі Громадської ради з контролю за моральністю на телебаченні у своїй діяльності повинен керуватися "моральним" законодавством, яке не лише слід створити, але й яке буде реально діяти [5].

4. Водночас жодні заходи ззовні не є настільки дієвими, скільки самозахист кожної людини. Для цього вона повинна сформувати у собі певні установки, як-от недостовірності, нереальності побаченого, а також неавторитетності джерела інформації. Традиційно-християнський підхід до виховання передбачає становлення відповідальної, свідомої людини в умовах особистісної свободи. Саме цей підхід, на думку О.В.Невмержицької, допоможе людині розібратися у запропонованій їй інформації, дозволить оцінити її з позицій "добре – погано", іноді здійснити самообмеження заради гармонії у власній душі.

5. Отже дослідниця впевнена, що допомогти дитині у формуванні морального імунітету мають школа, сім'я та Церква. Їх впливи на особистість є основними. За умови узгодженості їх вимог, створення ними єдиного духовного поля дитина органічно засвоює моральні норми та формує у собі потребу діяти відповідно до їх вимог. Для успішного захисту підростаючого покоління від негативної телевізійної інформації необхідне поєднання медіаосвіти, суспільної моральної цензури та самозахисту самої дитини. У таких умовах відповідальний споживач зможе об'єктивно оцінити доступну для нього інформацію. Інформація ж, яка може негативно впливати на підсвідомість, за умов моральної цензури доступу на екран мати не повинна [5].

6. Поки ми розглядали дослідження, що стосувалися дітей підліткового віку. Це цілком зрозуміло, адже підлітковий період розглядається педагогами і психологами як такий, під час якого суперечності розвитку набувають особливої гостроти. Це зумовлено специфічними явищами, що свідчать про перехід від дитинства до дорослості, що супроводжується якісною перебудовою усіх сторін розвитку особистості. Саме у цей період відбувається усвідомлення дитиною своєї індивідуальності, змінюється її ставлення до навколишнього світу, до себе, до інших людей, відбувається перебудова потреб та мотивів, поведінки. Натомість не менш важливим у становленні особистості є молодший шкільний вік, адже саме у цей період формуються психічні новоутворення, завдяки чому діти виходять на новий рівень пізнання світу, відкривають нові власні можливості і перспективи. Молодший шкільний період - це "етап інтенсивного соціального розвитку психіки, її основних підструктур [3].

Сучасне телебачення виступає для дітей як чинник моделювання та формування системи поглядів на світ. Беручи це до уваги, а також те, що телебачення зовсім не випадковий елемент процесу розвитку моральної свідомості дитини, а один з постійних факторів, що впливають на неї, маємо розглянути психологічне дослідження Квашук О.В. на тему «Психологічні чинники впливу телебачення на становлення моральної свідомості молодших школярів», яка емпірично дослідила вплив телебачення на моральні конструкти індивідуальної свідомості молодших школярів.

У своєму дослідженні Квашук О.В зробила спробу експериментально апробувати модель медіаосвітньої програми розвитку моральної свідомості молодших школярів засобами телевізійної реальності і розробити ефективні психолого-педагогічних умови удосконалення процесу розвитку моральної свідомості особистості за допомогою телебачення.

Неабиякий інтерес викликають висновки, що їх дісталася авторка. Так, доведено, що: а) в молодшому шкільному віці телевізійна реальність є важливим чинником розвитку моральної свідомості особистості; б) телевізійна інформація сприяє розвитку моральної свідомості молодших школярів через здійснення сугестивного впливу на учнів молодшого шкільного віку; в) дієвим для розвитку моральної свідомості є: моделювання категоріально-семантичного простору на засадах справедливості та гуманності в межах кожної передачі; забезпечення рольового перевтілення школярів у героїв мультфільмів та інших телепередач; адекватне осмислення учнями моральних вчинків суб'єктів телевізійного впливу [1].

Також заслуговує на увагу наступне. Основними психологічними чинниками ефективного впливу телебачення на розвиток моральної свідомості школярів є:

- підготовленість вчителів до моделювання сугестивних відеосюжетів категоріального семантичного простору телебачення, які найбільшою мірою впливають на розвиток моральної свідомості учнів;
- підготовленість вчителів та учнів до творчої діяльності;
- позитивний психологічний клімат освітнього процесу;
- використання на уроках психомистецьких ситуацій із «вбудованими» відеосюжетами.

Висновки з даного дослідження... Сучасні українські реалії красномовно свідчать, що поруч із Інтернетом і радіо телебачення міцно посідає провідні позиції. ЗМІ, і зокрема телебачення, не лише інформують суспільство, вони є суб'єктом педагогічного впливу на нього. І цей вплив не завжди буває позитивним. Саме ЗМІ як чинник розвитку і формування особистості дитини, як багатоаспектна складна проблема викликають постійне зацікавлення науковців і педагогів і потребують всебічного обговорення на всіх державних рівнях, результатом якого має стати трансформація ЗМІ у могутній стимул інтелектуального розвитку, що, в решті-решт, має привести до оздоровлення українського суспільства.

Література

1. Квашук О.В. Психологічні чинники впливу телебачення на становлення моральної свідомості молодших школярів: дис. ... кандидата псих. наук: 19.00.07 / Квашук Оксана Володимирівна. – Рівне, 2008. – 170 с.
2. Конституція України. – К.: Україна, 1996. – 54 с.
3. Кулагіна І.Ю. Вікова [психологія](#): Дитинство, [отроцтво](#), [юність](#) / Ірина Юріївна Кулагіна. – М.: Академія, 2000. – 624 с.
4. Масол Л.М. Телебачення в естетичному вихованні сучасних школярів / Л.М. Масол // Шлях освіти. – 2003. – № 4 – С. 28 – 33.
5. Невмержицька О.В. Розважальні програми центральних каналів телебачення України як чинник морального виховання підлітків: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.07 / Невмержицька Олена Василівна. – Дрогобич, 2006. – 177 с.
6. Попова Д.А. Формування загальнолюдських цінностей у старшокласників засобами масової інформації в сучасних умовах: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.07 / Попова Діана Анатоліївна. – Рівне, 2001. – 175 с.
7. Шандрук С.І. Виховання ціннісних орієнтацій старшокласників засобами масової інформації: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.07 / Шандрук Світлана Іванівна. – Кіровоград, 2001. – 167 с.

Карелін М.

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

УДК 37.015.31 : 343.85

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

У статті розглядаються соціально-педагогічні умови профілактики негативних проявів поведінки підлітків, пов'язаних із вживанням алкоголю та наркотиків. Підкреслюється необхідність поєднання зусиль сім'ї, школи, соціальних служб, громадських організацій у цій роботі. Наголошується провідна роль педагогічних колективів шкіл.

Ключові слова: підлітки, первинна (соціально-педагогічна) профілактика, превентивне виховання, інформаційно-освітня діяльність.

Карелін М.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА НЕГАТИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматриваются социально-педагогические условия профилактики негативных проявлений подростков, связанных с употреблением алкоголя и наркотиков. Подчеркивается необходимость сочетания усилий семьи, школы, социальных служб, общественных организаций в этой работе при ведущей роли педагогических коллективов школ.

Ключевые слова: подростки, первичная (социально-педагогическая) профилактика, превентивное воспитание, информационно-образовательная деятельность.

Karelin M.

Candidate of Pedagogics, an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slovyansk State Pedagogical University

SOCIAL AND PEDAGOGICAL MEASURES FOR THE PREVENTION OF MISBEHAVIOUR OF TEENAGER S

Social and pedagogical conditions of prevention teenagers' misbehaviour connected with using of alcohol and drugs are examined in the article. Necessity of combination of efforts of family, school, social services and public organizations is emphasized.

Key words: teenagers, initial (social and pedagogical) measures, preventive measures, information and educational activity.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства уся громадськість, вище керівництво держави у галузі освіти виявляють стурбованість станом негативних проявів у дитячому середовищі. Про це, зокрема, свідчить лист Міністерства освіти і науки від 13.09.2010 року № 1/9–623 „Щодо подолання злочинності серед неповнолітніх”. У ньому подані вражаючі цифри: неповнолітні у 2009–2010 навчальному році скоїли на 20,6% злочинів більше, ніж у попередньому навчальному році; зросла на 29% кількість злочинів, скоєних неповнолітніми повторно; у складі груп неповнолітні скоїли на 22,2% злочинів більше.

Усе це викликає потребу організувати спеціальну роботу з подолання негативних явищ у поведінці неповнолітніх.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі подолання негативних проявів поведінки підлітків присвячені праці Г. Абрамової, Ю. Антонян, В. Бехтерева, І. Дубровіної, В. Знакова, Е. Іванова, Д. Ісаєва, А. Ковальова, В. Кондрашенко, І. Невського, В. Оржеховської, К. Платонова, Г. Потаніна та ін.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у визначенні соціально-педагогічних умов профілактики негативних проявів поведінки підлітків, пов'язаних з уживанням алкоголю та наркотиків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, підлітковий вік – найбільш важкий і небезпечний у житті людини. Нестійка психіка, бажання бути самостійним і дорослим, внутрішні колізії характеризують цей етап життя. Дуже часто підлітки вдаються до негативної, асоціальної поведінки, щоб визначити свій статус. Така поведінка виявляється у бійках, розбоях, хуліганстві, проституції, вживанні наркотиків, схильності інших підлітків до вживання наркотиків і т. ін.

Серед причин негативної поведінки підлітків і молоді є алкоголізм і наркоманія. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, Україна займає перше місце щодо дитячого алкоголізму, а загальний стан здоров'я дітей, які закінчують навчання в середній школі, дорівнює здоров'ю 45-річних людей. Алкоголізм викликає не тільки психічні розлади, змінює взаємовідносини в колективі та сім'ї, але й спричиняє шкоду суспільним і особистим інтересам людей. Отже, пияцтво – це антисуспільна форма поведінки, до того ж передумовою хвороби, підґрунтям, на якому розвивається алкоголізм.

В усі часи пияцтво, алкоголізм вважалися соціальною вадою. Відомий російський невропатолог, психіатр і психолог В. Бехтерев відзначав: „Зло, що відоме під назвою алкоголізму, має величезне державне значення, бо однозначно можна сказати, що разом з розвитком алкоголізму знижується в державі як фізична, так і розумова енергія та працездатність населення, внаслідок чого послаблюються економічні сили

країни і разом з тим падає його моральність, що виражається у збільшенні злочинів” [3, с. 34].

Пияцтво у наш час – це результат недоліків виховання, і в першу чергу сімейного. Сьогодні можна стверджувати, що в нашій країні, як це не прикро, склалася своєрідна „питійна процедура” без якої не відбувається жодна більш-менш знаменна подія.

Іншою причиною негативної поведінки підлітків є наркоманія. Наркоманія – це одна з найстрашніших хвороб, яка не лише фізично, а й духовно знищила мільйони людей. На думку лікарів-наркологів, вживання наркотичних засобів для теперішнього і майбутніх поколінь являє собою не менш страшну загрозу, ніж епідемія чуми, що спустошила у давні часи цілі країни. Тільки від передозувань у нашій країні щорічно йдуть із життя біля тисячі людей [4].

За статистичними даними, зараз в Україні на відповідному обліку перебуває близько 80 тис. громадян, з яких понад 50 тис. є наркохворими. Реально таких людей у 7–10 разів більше офіційної цифри. Щорічно виявляють до 10 тис. осіб, які вживають наркотики. Жертвами „білої смерті” стають насамперед люди віком до 25 років.

За даними медичних працівників, серед осіб, які вживають наркотики, чимало неповнолітніх, особливо з так званих неблагополучних сімей та „дітей вулиці”. На сьогодні в Україні, як свідчать офіційні дані, понад три тисячі підлітків-наркоманів [5].

Та вживання наркотиків не тільки веде до погіршення здоров'я і в решті-решт до смерті. У наркотичному стані хворі являють собою велику суспільну небезпеку, бо потреба у прийомі наркотиків настільки нездоланна, що вони можуть здійснити будь-який негативний вчинок, у тому числі й тяжкий злочин, щоб знайти необхідний засіб.

Зараз існує система закладів, які надають допомогу наркозалежним. Так, дітям наркологічну допомогу надають усі лікувальні заклади та служби, а також наркокабінети в містах та районних центрах. У Донецькій області діє обласний центр медико-соціальної реабілітації неповнолітніх на 50 місць (с. Карлівка Мар'їнського району). За даними обласного наркологічного диспансеру, всього на обліку у лікарів-наркологів області перебуває 660 дітей, з яких у профілактичній групі з алкоголізму, наркоманії та токсикоманії – 635, у диспансерній групі – лише 25 дітей на всю область [4]. Це свідчить про неможливість об'єктивного обліку дітей цієї категорії лікарями, відтак вони залишаються без кваліфікованої допомоги.

З метою запобігання і подолання відхилення у поведінці, розвитку різних форм асоціальних та аморальних учинків школярів, застосовують систему превентивного виховання, яке передбачає комплексний

цілеспрямований вплив на особистість у процесі її активної динамічної взаємодії із соціальними інституціями, спрямованої на фізичний, психічний, соціальний розвиток особистості, вироблення в неї імунітету до негативних впливів соціального оточення.

Виокремлюють наступні рівні превентивного виховання:

- раннє, або первинне (соціально-педагогічна профілактика);
- вторинне (превентивна допомога і корекція);
- третинне (адаптація, реабілітація і ресоціалізація) [1].

Стосовно дітей шкільного віку доцільно говорити про первинне превентивне виховання, зміст якого складає соціально-педагогічна профілактика, у якій важливу роль відіграють педагоги (класні керівники, вчителі-предметники) і шкільні психологи.

Практика свідчить і спеціалісти зазначають, що саме профілактика полегшує боротьбу з наркоманією та алкоголізмом, які, як ми вже зазначали, все частіше стають причинами негативної поведінки підлітків. Дослідження показують, що приблизно 7% молоді в Україні можуть бути віднесені до потенційних споживачів наркотичних препаратів. Тому це повинно стати важливим завданням педагогічних колективів шкіл.

Зауважимо, що профілактика – складний процес, який потребує своїх методик, засобів, спеціалістів. Вважаємо що найважливішою умовою профілактики наркоманії та алкоголізму є здорова морально-етична атмосфера в сім'ї та дитячому колективі. Соціологічні дослідження показують, що в 47% випадків сама обстановка у колективі впливає на вживання наркотиків та алкоголю. Тому створення атмосфери дружби і товариської взаємодопомоги – це найважливіша гарантія запобігання наркоманії.

Наприкінці ХХ ст. людство зіткнулося з появою нової вірусної хвороби – СНІДу (синдрому набутого імунodefіциту). Поширеність ВІЛ/СНІДу в Україні характеризується переважною вразливістю молоді (15–28 років). Серед усіх ВІЛ-інфікованих протягом останніх років спостерігається високий відсоток підлітків: 2,2–4,4%, що значно перевищує аналогічні показники у країнах Західної Європи (0,5–0,7%).

Оскільки причиною поширення ВІЛ-інфекції та СНІДу в Україні є наркотизація і проституція, слід активізувати інформаційну та роз'яснювальну роботу з питань здорового способу життя, профілактики раннього вживання наркотиків, а також захворювань, що передаються статевим шляхом [5].

Ця робота повинна проводитися обдумано і цілеспрямовано, з урахуванням вікових, психолого-фізіологічних особливостей учнів. Слід пам'ятати, що некваліфікована, небережна інформація може викликати нездоровий інтерес і стати умовою виникнення бажання спробувати

наркотики чи алкоголь. На наше глибоке переконання, необхідно уникати докладного пояснення сутності наркотизації організму людини, увагу варто зосередити на тому, як і з ким треба говорити про подібні захворювання.

Багаторічний досвід дозволяє сформулювати такі поради щодо організації інформаційно-освітньої роботи з метою запобігання інфікування ВІЛ і толерантного ставлення до людей, які живуть з ВІЛ/СНІДом:

- подаючи інформацію про ВІЛ-інфекцію/СНІД, не варто обмежуватися проведенням лише окремих бесід, спеціальних лекцій тощо, така робота має стати складовою різноманітних виховних заходів;

- зосереджуватися не на фіксації шкідливих наслідків, наприклад, вживання наркотиків, психотропних речовин, а на реальних перевагах здорового способу життя;

- забезпечувати комплексний і систематичний виклад усіх знань щодо активізації боротьби зі СНІДом та його профілактики;

- вся робота повинна підпорядковуватися основній і надто важливій меті: виховання у дітей та підлітків почуття відповідальності за стан власного здоров'я і власну поведінку.

Як показав моніторинг Міністерства освіти і науки, молоді та спорту, в Україні діє система превентивних заходів щодо подолання підліткової злочинності, пов'язаної, перш за все, з уживанням алкоголю і наркотиків.

У Вінницькій області, наприклад, розширено мережу гуртків у позашкільних навчальних закладах, діяльність яких спрямована на професійну орієнтацію; розроблено заходи щодо взаємодії шкіл району з працівниками правоохоронних органів з метою підвищення рівня профілактики правопорушень. У ряді навчальних закладів області успішно працюють шкільні служби порозуміння.

У Кіровоградській області педагогічними працівниками спільно зі службами у справах дітей здійснюється соціально-педагогічний патронаж сімей, у яких виховуються діти з девіантною поведінкою, проводиться індивідуальна робота з батьками та дітьми, вживаються комплексні заходи щодо повернення дітей до навчання.

У Луганській області в кожному навчальному закладі діють ради профілактики, які контролюють виконання планів першочергових комплексних організаційних і практичних заходів, спрямованих на посилення роботи серед учнівської молоді та їхніх батьків з протидії незаконному обігу наркотичних речовин, профілактики наркоманії, алкоголізму та тютюнопаління.

У Тернопільській області з 2009 року впроваджується програма „Діагностика і профілактика девіантної поведінки дівчат шкільного віку”.

розроблена науковцями Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка. Впровадження цієї програми сприяло зменшенню до 9 осіб кількості дівчат, які перебувають на обліку в підрозділах кримінальної міліції у справах дітей органів внутрішніх справ області.

Велика превентивна робота проводиться у Донецькій області – одній із найнебезпечніших в Україні. Органи управління освітою на місцях реалізують програму „Здоров’я через освіту”, в межах якої у практичній діяльності навчальних закладів застосовується система ранньої профілактики, психолого-педагогічне діагностування, індивідуальна робота для попередження девіантної поведінки учнів.

В області понад 60 навчальних закладів працюють за програмою „Створення мережі шкіл зміцнення здоров’я”; біля 300-от закладів – за програмою „Сприяння просвітницькій роботі „рівний – рівному” серед молоді України щодо здорового способу життя”, яка реалізується Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України спільно з Академією педагогічних наук.

В області пройшли навчання 350 педагогів, психологів, медичних працівників. Підготовлено 150 підлітків-інструкторів програми, які працюють протягом року в даному напрямку. Вони беруть участь у семінарах, конференціях як на рівні області, так і на рівні України (перший Всеукраїнський семінар-тренінг для підлітків-інструкторів країни, акція „Пробіг Заради Життя”, організована Представництвом Організації Об’єднаних Націй в Україні, Всеукраїнський конкурс „Здоров’я очима дітей”, конкурс сценаріїв для телевізійних роликів серед учнів шкіл на тему запобігання ВІЛ/СНІДу та підтримки людей, які живуть з ВІЛ/СНІД, під гаслом „СНІД стосується кожного! Не треба боятися – треба знати!”).

У реалізації завдань міжнародного проекту „Шкільна програма з профілактики вживання тютюну, алкоголю і наркотиків” (проект ХОУП – початкова освіта „Корисні звички”) беруть участь 62 школи області, працюють 192 педагоги у початковій школі. Мета проекту: зниження ризику зараження ВІЛ/СНІДом та ймовірності прилучення до вживання психоактивних речовин через надання учням початкової школи об’єктивних, відповідних до віку знань.

У межах проекту „Школа проти СНІДу” 101 педагог пройшов навчання та працює у 89-ти закладах області. Біля 200-от педагогів області працюють за проектом „Подолання стигми та дискримінації, пов’язаних з ВІЛ-інфекцією і СНІДом”. У межах пілотного проекту „Профілактика ВІЛ/СНІДу та репродуктивне здоров’я хлопчиків” біля 150 хлопчиків з м. Донецька та Старобешівського району пройшли навчання за даним проектом (при навчанні використовувалася гра „Світ чоловіків”). Також

діють програми превентивної спрямованості у навчальних закладах Донецької області.

У навчальних закладах Донецької області, крім уже згаданих („Рівний – рівному”, „Корисні звички” та „Репродуктивне здоров’я хлопчиків”), діють програми превентивної спрямованості: „Культура життєвого самовизначення” (13), „Школи сприяння здоров’ю” (36), „Моніторинг оздоровчої функції” (41), „Діалог” (39), „Основи валеології та мед знань” (6), „Школа проти СНІДу” (55).

Як бачимо, в області налагоджена система роботи, у яку включені державні центри соціальних служб для сім’ї, дітей та молоді (ЦСССДМ) та окремі громадські організації. Та діяльність цих інституцій по формуванню здорового способу життя, на нашу думку, має бути лише допоміжною структурою – основна робота проводиться педагогами, які формують, перш за все, світогляд дитини і готують її до сприйняття серйозної інформації.

Профілактична робота повинна здійснюватися педагогами і шкільними психологами шляхом спостереження за поведінкою і особистісним розвитком учнів, схильних до асоціальної поведінки. Це дозволяє вивчати якості особи, особливості поведінки учня, а також визначати причини відхилень та динаміку змін у його поведінці. Значне місце займає обстеження стану здоров’я і розвитку школяра, аналіз психологічної атмосфери у сім’ї, вивчення статусу школяра у шкільному колективі та його ставлення до колективу, до громадської діяльності і праці, спрямованість інтересів, особливості спілкування поза школою, виявлення самооцінки тощо. У розпорядженні кожної школи є доволі широкий діапазон виховних сил: батьки, класні керівники, вчителі-предметники, шкільні лікарі, дитячі органи самоврядування, шкільні ради, батьківські комітети. Вони повинні бути задіяні у перевихованні школярів.

На основі спостережень складається індивідуальна програма зміни поведінки учня, яка, на нашу думку, повинна включати такі напрями.

1. Залучення школяра до активної діяльності за інтересами (спортивної, трудової, пізнавальної, естетичної тощо).

2. Організація допомоги у навчанні з боку консультантів-старшокласників.

3. Індивідуальна робота вчителя у позаурочний час.

4. Рейди членів батьківського комітету класу, школи з метою ознайомлення з організацією самопідготовки, дозвілля, положення у сім’ї. Якщо сім’я потребує матеріальної допомоги, про це повідомляють органи влади.

5. Психологічні засоби впливу на емоційно-вольову сферу особи: створення ситуації успіху на уроках з найважчих для учня предметів.

6. Покращання умов сімейного виховання, застосування засобів адміністративного впливу на батьків, котрі негативно впливають на виховання дітей.

7. Щотижневе запрошення батьків до школи для підведення підсумків по контролю за дитиною.

8. Лікувальні заходи (дуже часто важковиховувані діти потребують лікарської допомоги).

9. Важливими формами роботи є: індивідуальні бесіди з учнями; взаємодія з батьками важких дітей; зустрічі з працівниками служби у справах дітей, центрів соціальних служб для молоді, кримінальною міліцією і т.д.

Невід'ємною складовою превентивного виховання є проведення психолого-педагогічних консиліумів, засідань ради профілактики школи, методичних об'єднань з певних питань.

Слід зауважити, що загальноприйнята думка про те, що виховна робота з учнями класу – справа лише класного керівника – згубна і помилкова. Лише спільними зусиллями усього педагогічного колективу можна створити у школі атмосферу морально-психологічної підтримки для всіх, хто цього потребує [2].

Таким чином, тільки після моральної, психологічної готовності кожної окремої дитини сприйняти фізіологічні особливості статевих відносин, можливо надавати дитині інформацію, наприклад, про засоби контрацепції тощо. І, звичайно, не можна обмежуватися тільки розповсюдженням презервативів, та ще й з демонстрацією їх застосування, і шприців з показом їх медичного використання, що практикують окремі ЦСССДМ.

Висновки. Таким чином, ми з'ясували, що головним завданням первинної (соціально-педагогічної) профілактики негативних проявів поведінки підлітків є формування у них здорового способу життя. Саме у цьому віці повинна прищеплюватися і розвиватися мотивація до процесу життя, розуміння його доцільності, необхідності та сенсу. Провідну роль у профілактиці негативних проявів поведінки підлітків відіграє інформаційно-освітня діяльність, яку повинні проводити педагогічні колективи шкіл. У цій роботі їм допомагають соціальні служби і різні громадські організації.

Соціально-педагогічна профілактика буде ефективнішою за умови об'єднання зусиль сім'ї, школи, соціальних служб, громадських об'єднань, створення із співробітників цих інституцій мультидисциплінарної команди; організації цілеспрямованої і систематичної інформаційної та роз'яснювальної роботи з питань здорового способу життя, профілактики раннього вживання наркотиків, захворювань, що передаються статевим шляхом. Підлітки повинні бути у центрі пильної уваги батьків і педагогів,

які вчасно фіксують усі зміни, що відбуваються зі школярами, і реагують на негативні прояви їхньої поведінки, коригуючи її за допомогою різноманітних методів і форм виховної роботи, залучення підлітків до суспільно корисної діяльності.

Література

1. Пихтіна Н. П. Соціально-педагогічні основи профілактики адиктивної поведінки учнів : навч.-метод, посібник спецкурсу / Н. П. Пихтіна, Ш. Яковець. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2000. – 502с.
2. Кондрашенко В. Г. Девиантное поведение у подростков: Диагностика. Профилактика. Коррекция : учебное пособие / В. Г. Кондрашенко, С. Л. Игумнов. – Мн.: Аверсэв, 2004. – 365с.
3. Колесов Д. В. Предупреждение вредных привычек у школьников / Д. В. Колесов. – М.: Педагогика, 1984. – 182с.
4. Матеріали Головного управління охорони здоров'я обласного наркологічного диспансеру Донецької області [Електронний ресурс]. – режим доступу: www.donoda.gov.ua.
5. Матеріали Мінсім'їмолодіспорту України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mon.gov.ua.

Шевченко Н.

кандидат педагогічних наук Слов'янського державного педагогічного університету;

УДК 37.013.42

ОСНОВНІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕОРІЇ ЗМІНИ ПОВЕДІНКИ В ЦІЛЬОВИХ ГРУПАХ

Під час дослідження автором було проаналізовано основні соціально-педагогічні теорії зміни поведінки в цільових групах. Автором доведено, що аналіз теорій і їхніх складових є необхідним. З'ясовано, що соціально-педагогічні теорії поведінки покликані допомогти в розробці та оптимізації діяльності в галузі пропаганди здорового способу життя, освіти тощо. З урахуванням результатів вивчення цього аспекту досліджуваної проблеми, автор припустила, що доцільним є забезпечення комплексного та системного підходу до проблем соціальної роботи з цільовими групами, зокрема в галузі зміни поведінки.

Ключові слова: *основні теорії, зміна поведінки, молодь.*

Шевченко Н.

кандидат педагогических наук Славянского государственного педагогического университета;

ОСНОВНЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ ИЗМЕНЕНИЯ В ПОВЕДЕНИИ ЦЕЛЕВЫХ ГРУП

Во время исследования автором были проанализированы основные социально-педагогические теории изменения поведения в целевых группах. Автором доказано, что анализ теорий и их составляющих является необходимым. Выяснено, что социально-педагогические теории поведения призваны помочь в разработке и оптимизации деятельности в отрасли пропаганды здорового образа жизни, образования, и тому подобное. С учетом результатов изучения этого аспекта исследуемой проблемы, автор допустила, что целесообразным является обеспечение комплексного и системного подхода к проблемам социальной работы с целевыми группами, в частности в отрасли изменения поведения.

Ключевые слова: *основные теории, изменение поведения, молодежь.*

Shevchenko N.

candidate of pedagogical sciences of the Slaveansk state pedagogical university;

BASIC SOCIAL-PEDAGOGICAL THEORIES OF CHANGE OF CONDUCT ARE IN HAVING A SPECIAL PURPOSE GROUPS

During research an author the basic socialpedagogical theories of change of conduct were analysed in having a special purpose groups. It is well-proven an author, that an analysis of theories and their constituents is a necessity. It is found out, that the socialpedagogical theories of conduct are called to help in development and optimization of activity in industry of propaganda of healthy way of life, education, and others like that. Taking into account the results of study of this aspect of the probed problem, author assumed that expedient is providing of the complex and system going near the problems of social work with having a special purpose groups, in particular in industry of change of conduct.

Key words: *basic theories, change of conduct, young people.*

Постановка проблеми у загальному вигляді і її зв'язок із актуальними науковими і практичними завданнями. Сучасна соціальна робота з цільовими групами є феноменом вітчизняної соціально-педагогічної парадигми і ґрунтується на синтезі наукових концепцій і практичних підходів щодо її реалізації. У такому сенсі найактуальнішою проблемою соціальної роботи є її організації на високому як теоретичному, так і практичному рівнях, що, у свою чергу, забезпечить ефективність роботи соціальних працівників і соціальних педагогів. У процесі соціальної роботи останні дуже часто намагаються змінити поведінку в цільових групах, що є складним і тривалим процесом. Вищезазначене актуалізує необхідність здійснення аналізу основних наукових теорій змін поведінки в цільових групах [1].

Стан наукового вивчення проблеми дослідження. Проблема соціально-педагогічної роботи з цільовими групами знайшла вирішення в

роботах таких учених, як: О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, Г. Лактіонова, І. Мигович, Л. Міщик, Н. Ничкало, С. Омельченко, В. Панок, С. Харченко та ін. У контексті проблеми дослідження привертають наукові розвідки, в яких відображено основні положення соціальної педагогіки та соціальної роботи В. Бочарова, М. Галагузова, А. Мудрик, Є. Холостова та ін. Під час наукового пізнання з'ясовано, що проблема дослідження ще не була предметом окремого соціально-педагогічного дослідження. Означене зумовлює необхідність аналізу проблеми вивчення.

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати основні теорії зміни поведінки молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш ніж перейти до викладу основного матеріалу, вважаємо доцільним подати визначення основних понять дослідження.

Від так, *поведінка* – це процес взаємодії живих істот з навколишнім середовищем, який виявляється через їхню зовнішню (рухову) й внутрішню (психічну) активність [2, с. 339].

Цільова група – це група населення, яка демонструє спільні характерні особливості та особливості поведінки [2, с. 439].

У процесі наукового пошуку було встановлено, що однією з перших теорій зміни поведінки молоді була теорія, розроблена провідними соціальними психологами Годфрі Хокбаумом, Стефаном Кегель соном й Ірвіном Розенстоком на початку 50-х рр. ХХ століття і мала назву „модель віри в здоров'я”. Сутнісний компонент означеної теорії базується на роз'ясненні та прогнозуванні змін в стані здоров'я представників різних цільових груп. До змістового компоненту „моделі віри в здоров'я” належать: припустиме сприйняття процесу змін поведінки, припустимі бар'єри, припустима користь. Отже, згідно означеної теорії, якщо людина має віру та бажання уникнути хвороб, позитивно сприймає процес, який покликаний цьому допомогти, то припустимі бар'єри будуть успішно долатися задля досягнення кінцевої мети – збереження здоров'я [3].

У контексті проблеми дослідження привертають увагу наукові розробки Альберта Бандури протягом 60-70-х рр. ХХ століття щодо розробки й обґрунтування теорій профілактичної зміни поведінки. Від так, ученим була запропонована „теорія соціального пізнання” або „соціально-когнітивна теорія”. Сутнісно-змістове насичення означеної теорії відображається в таких наукових положеннях, а саме: люди навчаються опосередковано (спостерігаючи за оточуючими, моделюють і свою поведінку; певний вид поведінки починає розвиватися та закріплюватися на основі навчання відповідним поведінковим навичкам. Одним із основних понять у „теорія соціального пізнання” або „соціально-

когнітивна теорія” Альберта Бандури є поняття „самоефективність”. Це поняття в реальності має такий сенс: коли людина усвідомлює власну ефективність у певних проблемних ситуаціях, то, як наслідок, докладає більше зусиль, аби протистояти перепонам, витримати негативні обставини та емоції [3].

Не менш значимою, як свідчать соціально-педагогічні дослідження, є „теорія дифузії інновації”. У сутності цієї теорії лежить положення про те, що головним елементом зміни поведінки є участь впливових людей-лідерів у структурі моделі зміни поведінки. Згідно „теорія дифузії інновації” вплив на соціальні середовища здійснюється у процесі рекомендування певних норм поведінки, їхнє демонстрування власним прикладом, під час участі в різноманітних комунікативних заходах [3].

У процесі наукового пізнання нами було з’ясовано, що в соціально-педагогічній парадигмі особливе місце належить „теорії навчання на основі участі”. В основі цієї теорії лежить переконання, що розширення можливостей і участь представників цільових груп є ключовими факторами, що визначають успішність зміни їхньої поведінки. Від так, згідно „теорії навчання на основі участі” у процесі розробки інформаційно-освітніх матеріалів соціальними службами повинне бути здійснено комплексне залучення представників цільових груп протягом усіх етапів розробки матеріалів, що буде запорукою ефективності заходу в різноманітних профілактичних програмах [3].

Висновки. Отже, у процесі наукового пошуку нами було проаналізовано основні наукові теорії зміни поведінки в цільових групах. З’ясовано, що теорії поведінки покликані допомогти в розробці та оптимізації діяльності в галузі пропаганди здорового способу життя, освіти тощо. У такому сенсі аналіз теорій і їхніх складових є необхідним. З урахуванням результатів вивчення цього аспекту досліджуваної проблеми ми припустили, що доцільним є забезпечення комплексного та системного підходу до проблем соціальної роботи з цільовими групами, зокрема в галузі зміни поведінки.

Література

1. Збірник нормативно-правових актів щодо надання соціальних послуг відповідно до Закону України „Про соціальні послуги”. – К., 2005. – 157 с.
2. Соціальна робота: короткий енциклопедичний словник. – К. : ДЦССДМ, 2002. – 536 с.
3. Комунікативні техніки зміни поведінки підлітків та молоді. Навчально-методичний посібник. [Укладачі: Ворник Б.М., Коломієць В.П., Пурик О.П. та ін.]. – К. : ВЦ „День печати”, 2007. – 145 с.

ЗМІСТ

СЛОВО РЕДАКТОРА	3
------------------------------	----------

ВИЩА ШКОЛА

СИПЧЕНКО В.	4
ШЛЯХИ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОГО ВИШУ	
АНДРІЮЩУК А.	9
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПРИНЦИПИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ (НА ПРИКЛАДІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 8.18010021 “ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ”)	
БАТУРІН С.	17
СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ	
БОРИСОВА С.	24
КОНСТРУЮВАННЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ІСТОРІЯ ТА МОРФОЛОГІЯ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ З ПРАКТИКУМОМ»	
БУРОВА Е.	30
МЕТОДИ НАВЧАННЯ В ПАРАДИГМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	
ВЕРТИПОРОХ Д.	35
ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ	
ВИШНЕВСЬКА Л.	42
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНИХ ВІДНОСИН СТУДЕНТІВ У ПОЛКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	
ОСТОПОЛЕЦЬ І., КРУТОГОРСЬКА Н.	49
САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК ОДНА З СКЛАДОВИХ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ	
ЛЯХ Г.	57
ФОРМУВАННЯ АВТОРИТЕТУ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ	
ПАНАСЕНКО Е.	64
ВИБІР МЕТОДІВ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЯК ЗАПОРУКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПОШУКУ	

СОПІВНИК Р.	74
ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА І НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ЛІТЕРАТУРА З ПРОБЛЕМИ ЛІДЕРСТВА	
СИПЧЕНКО О.	83
ПРОБЛЕМА РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	
ТОПОЛЬНИК Я.	88
ДОСВІД НАУКОВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРАЦІ СТУДЕНТІВ ЯК ОСНОВА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	
ЦВЕТКОВА Г.	99
САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА: ЦІННІСНИЙ ВИМІР	
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	
БОНДАРЕНКО Г., КЛИМЕНКО З.	108
ПОЕТИЧНЕ СЛОВО ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ТА ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ НА МАТЕРІАЛІ ТВОРЧОСТІ Є. МАЛАНЮКА	
БІЛЕЦЬКИЙ О.	115
ДОСВІД ІНОЗЕМНИХ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ КАТЕРИНОСЛАВЩИНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)	
КАРТАШОВА Ю.	123
ФОРМИ ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ПІОНЕРІВ (60–80-ТІ РОКИ ХХ СТ.)	
КОВАЛЬОВА О.	129
НАРОДНИЙ КАЛЕНДАР – ЕНЦИКЛОПЕДІЯ ЖИТТЯ НАРОДУ	
КОРКІШКО О.	135
ІДЕЇ ПАТРІОТИЗМУ В ПАМ'ЯТКАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ КИЇВСЬКОЇ РУСИ (ІХ-ХІІ СТ.)	
ЛИМАРЄВА Ю.	142
ФОРМИ І МЕТОДИ СПІВПРАЦІ ОСНОВНИХ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ХІХ СТОЛІТТЯ	
ЛЯХ О.	147
ПЕДАГОГІЧНІ ВИМОГИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ (60–80-ТІ РОКИ ХХ СТ.)	

МАРТИНЕНКО С.	154
ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В КИЇВСЬКІЙ РУСІ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ	
РАЦЛАВ Н.	160
ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ НА ЗАОЧНОМУ ВІДДІЛЕННІ СЛОВ'ЯНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ В 50-ИХ РОКАХ ХХ СТ.	
РЕШЕТОВА І.	171
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧЕНИХ РАД ВІТЧИЗНЯНИХ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ (1958-1963 РР.)	
САЯПІНА С.	181
ДИТЯЧИЙ САДОК ЗА МЕТОДОМ ЛУЇЗИ ШЛЕГЕР: ВИКЛИКИ Й ЗДОБУТКИ	
СКОРИК Б.	186
НАПРЯМИ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАВОСЛАВНИХ МОНАСТІРІВ ЦЕНТРАЛЬНОЇ УКРАЇНИ (XVII-XVIII СТ.)	
ФАТАЛЬЧУК С., АСТАХОВА Н.	195
ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ В ЧОЛОВІЧИХ ГІМНАЗІЯХ М. МАРІУПОЛЯ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)	
ФАТАЛЬЧУК С., ПРИЙМЕНКО Л.	203
СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК СИСТЕМИ ОСВІТИ В МІСТІ СЛОВ'ЯНСЬКУ (XVIII – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)	

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

ГОНЧАРЕНКО О.	212
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО СЛУЖБИ В ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ	
ЧУМАК Л., ДУДІНА Л.	216
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ	

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

ЧЕПІГА В. 223
МУЗИКА ЯК ДЖЕРЕЛО ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ МОЛОДШИХ
КЛАСІВ

ПЛЮХІНА Н...... 230
РОЛЬ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ У ФОРМУВАННІ ВМІННЯ ВЧИТИСЯ
У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ЄВТУХОВА Т...... 237
ПРОБЛЕМА ВПЛИВУ ТЕЛЕБАЧЕННЯ НА РОЗВИТОК І ФОРМУВАННЯ
ОСОБИСТОСТІ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

КАРЕЛІН М. 246
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА НЕГАТИВНИХ
ПРОЯВІВ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

ШЕВЧЕНКО Н. 254
ОСНОВНІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕОРІЇ ЗМІНИ ПОВЕДІНКИ В
ЦІЛЬОВИХ ГРУПАХ

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Шановні автори статей! Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук (Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.). Свідомство 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. Прізвище та ім'я 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]. Для нумерації використовуйте список. Не ставте цифри вручну та не оформлюйте літературу у таблиці.

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 вчитаний 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 – 25 гривень.

Публікації та оплату за статті надсилати за адресою: Людмилі Анатоліївни Черкашиній. Кафедра педагогіки. Слов'янський державний педагогічний університет. вул. Г.Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецької обл., Україна 84116 або E–mail: nauka2004@rambler.ru (електронна скринька Валерія Івановича Сипченка); 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

Авторський екземпляр збірника надається авторові особисто в розмірі 30 грн. або надсилається (тільки на домашню адресу) поштою накладною платою в розмірі 30 грн.

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

Омельченко С.

– 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.

Омельченко С.

– 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.

Omelchenko S.

– a Doctorate of Lugansk National Pedagogical University after T. Shevhenko an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slavansk State Pedagogical University

THE TRADITSONS OF THE VILLAGE AND SCHOOL AS A SYSTEM-FORMING COMPONENT HEALTHY LIVING

The author characterizes the sources of man's life; modern psychologists' views on the problem of physical health and the questions of healthy mode of life. Different ways of mode of life; style of life, quality of life, level of life are considered. The main principles of healthy mode of life and social-economic conditions of their realization are analyzed. The traditions of the village and school as a system-forming component healthy living

Keywords: healthy way of life, traditions, system-forming component.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Важливим аспектом у контексті формування здорового способу життя підлітків, у межах функціонування відкритої соціально-педагогічної системи, є визначення 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 підрастаючого 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. Сластенина. – 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.

Звернення до авторів публікацій

Шановні автори! На останніх сторінках нашого збірника постійно міститься інформація щодо правильного оформлення статі, але, на жаль, не всі дотримуються цих вимог. Вважаємо за доцільне дати деякі пояснення.

Відомості про публікацію подаються до Українського реферативного журналу «Джерело», яке висуває саме такі вимоги. Відсутність одного з елементів, унеможливило подачу інформації.

Інформаційний ресурс

Інформація вводиться програмою-конвертером без додаткового опрацювання оператором. Тому вона має відповідати викладеним вимогам.

Відомості про кожне окреме серіальне видання оформлюється у вигляді текстового файлу в кодовій таблиці 866(MS-DOS) або 1251(Windows).

У тексті не допускаються пусті рядки, «р о з р я д к а», вирівнювання правого краю, відступ від лівого краю, наявність знаків переносу, елементи псевдографіки та інші нетекстові символи. Службові символи представляються кодами з першої половини таблиці FSCII, знак номера – латинською літерою N.

Супровідна інформація про видання повинна включати наступні елементи:

1. Бібліографічний опис серіального видання (назва, рік видання, том або випуск, номер).

2. Кількість поданих статей.

Дані про статтю наводяться мовою оригіналу публікації й повинні мати порядковий номер згідно з переліком обов'язкових елементів:

Z – службовий символ-роздільник даних про окремі статті

11 Мова тексту статті (укр, рус, англ)

12 1-й автор (прізвище та ініціали)

13 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),

14 Назва статті = паралельна назва (українською або російською мовами для англomовних статей)

15 Номери першої та останньої сторінок статті

16 Кількість бібліографічних посилань

17 Реферат (див. практичний посібник В.І. Лутовинової Реферування як процес мікроаналітичного згортання інформації. – К., 2007. – 71 с.) або анотація

18 Ключові слова (коротко, не більше, ніж 1/2 строки)

19 Індекс УДК.

Деякі автори або не прописують, або просто пишуть три літери УДК. Для того щоб уникнути неприємностей – не ставте УДК власноруч. Класифікація надається довідково-бібліографічним відділом бібліотеки ВНЗ, де ви працюєте. За правильність надання УДК несуть відповідальність працівники бібліотеки. Кожній новій статті присвоюється своя УДК. Якщо у статті відсутня УДК, то для викладачів з інших вузів ця послуга платна, згідно затвердженого прейскуранту бібліотеки СДПУ (Курсив наш, примітка редакції збірника).

З метою більш повного відображення результатів вітчизняних наукових робіт у світовому інформаційному просторі та організації міждержавного обміну реферативною інформацією пропонуємо надсилати дані трьома мовами: українською, російською англійською (якщо вони є у виданні)

Українською мовою

21 1-й автор (прізвище та ініціали)

22 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

- 23 Переклад назви статті
- 24 Реферат (анотація)
- 25 Ключові слова

Російською мовою

- 31 1-й автор (прізвище та ініціали)
- 32 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...
- 33 Переклад назви статті
- 34 Реферат (анотація)
- 35 Ключові слова

Англійською мовою

- 41 1-й автор (прізвище та ініціали)
- 42 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...
- 43 Переклад назви статті
- 44 Реферат (анотація)
- 45 Ключові слова

Зразок

1. **Гуманізація навчально-виховного процесу** : збірник наукових праць. – Спецвип. 3 / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 356 с. – 2. 52

11 укр

12 Саяпіна С. А.

13 Коркішко О. Г.

14 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

15 120 – 124

16 5

17 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

18 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

19 УДК 378. 147-057. 87

21 Саяпіна С. А.

22 Коркішко О. Г.

23 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

24 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

25 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

31 Саяпина С. А.

32 Коркішко Е. Г.

33 **ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

34 В статье рассмотрены и раскрыты особенности организации творческой деятельности студентов педвуза, педагогические условия профессионально-творческого самовыражения будущего специалиста системы дошкольного образования. Выделены некоторые темы, используемые в формировании навыков самостоятельной творческой педагогической деятельности.

35 творческая деятельность, специалист дошкольного образования, творческое самовыражение, педагогические условия.

41 Sayarina S. A.

42 Korkishko E. G.

43 FORMING OF CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE EDUCATOR IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION

44 In the article are grounded the features of organization by creative of students' activity in pedagogical institution, and are revealed the pedagogical terms of professionally creative self-expression by future specialist in the system of preschool education. Some topics used in the formation of independent creative pedagogical activities are outlined in the article.

45 creative activity, specialist of preschool education, creative self-expression, pedagogical terms.

Перш ніж подати статтю до друку уважно прочитайте вимоги і неухильно дотримуйтесь їх. Деякі автори оформлюють статті, згідно вимог, які надають інші фахові видання або на власний розсуд. У публікації повинні відповідати поля, шрифт, інтервал, структурні елементи, література тощо. Часто трапляються випадки, коли автор використовує автоматичні перекладачі Pragma чи Ruta Plaj або інші.

Попередження: статті, які не відповідають зазначеним вимогам опубліковані не будуть! Авторів про це не буде повідомлено, стаття не повертається. Слідкуйте за тим, у якому вигляді ви подаєте свою статтю. Дуже важко працювати з непідготовленими статтями. Пам'ятайте: «Статті подаються повністю підготовленими до друку. Статті друкуються в авторській редакції. Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій».

Не ставте абзац, використовуючи клавишу «Пробіл» та «Табуляцію». Алгоритм призначення абзацу такий: верхня панель «**Формат**» – Абзац – Вкладка «Отступы и интервалы» (треба не неї натиснути). Отступ: слева, справа 0; Интервал: перед, после 0. Первая строка. Отступ – 1, 25. Интервал – полуторный. Тепер треба натиснути вкладку «Положение на странице». Поставить «галочки»: запрет висячих строк, не отрывать от следующего.

Дотримуйтесь правил ДСТУ щодо оформлення літературних джерел.

Вважаємо прохання щодо дотримання вимог та деякі пояснення стануть вам у нагоді. Сподіваємось на порозуміння і подальшу співпрацю.

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. Краєзнавчі 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. Рогац, 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., Луцихіна 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. 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.</p>

Словники	<p>1. Географія : словник-довідник / [авт.-уклад. В. Л. Ципін]. — Х. : Халімон, 2006. — 175 с.</p> <p>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.</p>
Атласи	<p>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.</p>
Законодавчі та нормативні документи	<p>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).</p> <p>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.</p>
Дисертації	<p>1. Петров П. П. Активність молодих зірок сонячної маси: дис. ... доктора фіз.-мат. наук : 01.03.02 / Петров Петро Петрович. — К., 2005. — 276 с.</p>
Автореферати дисертацій	<p>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.</p>
Частина книги, періодичного, продовжуваного видання	<p>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.</p> <p>2. Гранчак Т. Інформаційно-аналітичні структури бібліотек в умовах демократичних перетворень / Тетяна Гранчак, Валерій Горовий // Бібліотечний вісник. — 2006. — № 6. — С. 14—17.</p> <p>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.</p>
Електронні ресурси	<p>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.</p> <p>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.: http://www.nbu.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm</p> <p>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: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html. — Заголовок з екрана.</p>

ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

ПОСТАНОВА

10 лютого 2010 р.

№ 1-05/1

Затвердити перелік наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Затверджено постановами президії ВАК України
від 27.05.2009 р. № 1-05/2
від 08.07.2009 р. № 1-05/3
від 14.10.2009 р. № 1-05/4
від 18.11.2009 р. № 1-05/5
від 16.12.2009 р. № 1-05/6
від 10.02.2010 р. № 1-05/1
від 10.03.2010 р. № 1-05/2

№	Назва видання	Засновник (співзасновники)	Галузі науки	Дата затвердження
276	Гуманізація навчально- виховного процесу	Слов'янський державний педагогічний університет	педагогічні	10.02.10

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Випуск LX)

Відповідальний за випуск:

Швидкий С.М. – кандидат історичних наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної роботи СДПУ

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 25.05.2012 р. Ум. др. арк. 16,3.
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

Формат 60x84 1/16.
Тираж 100 прим. Зам. № 460.

Підприємець Маторін Б.І.

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел./факс +38 06262 3-20-99. E-mail: matorinb@ukr.net

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.
