

ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ



(35)

Педагогіка

Випуск XL

Ч. II

Івано-Франківськ
2011

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника



ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Педагогіка

Випуск XL
Частина 2

Видається з 1995 р.



Івано-Франківськ
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
2011

Друкується за ухвалою вченої ради Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Редакційна рада: д-р філол. наук, проф. В.В.Грещук (голова ради); д-р філос. наук, проф. С.М.Возняк; д-р філол. наук, проф. В.І.Кононенко; д-р іст. наук, проф. М.В.Кугутяк; д-р юрид. наук, проф. В.В.Луць; д-р філол. наук, проф. В.І.Матвіїшин; д-р фіз.-мат. наук, проф. Б.К.Остафійчук; д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко; д-р хім. наук, проф. Д.М.Фреїк.

Редакційна колегія: д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко (голова редколегії); д-р пед. наук, проф. Т.К.Завгородня; д-р пед. наук, проф. А.В.Вихрущ; д-р пед. наук, проф. В.В.Кемінь; д-р пед. наук, проф. І.Є.Курляк; д-р пед. наук, проф. В.К.Майборода; канд. пед. наук Л.О.Мацук (відповідальний секретар); д-р пед. наук, проф. А.С.Нісімчук; д-р пед. наук, проф. В.А.Поліщук.

Адреса редакційної колегії:
76000, м. Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10 (Шевченка, 57)
Педагогічний інститут
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**Вісник Прикарпатського університету.
Педагогіка. 2011. Вип. XL. Ч. 2. 188 с.**

У віснику вміщено науковий доробок відомих українських і зарубіжних учених із проблем сучасної педагогіки, навчання та виховання дітей і молоді, а також наведено результати аналізу ретроспективи порушених проблем у руслі глобалізації освіти і підготовки молоді до життя.

Представлені результати наукових досліджень різних напрямів педагогічної науки можуть бути використані науковцями, аспірантами, педагогами і студентами. Вісник розраховано й на всіх тих, для кого означені проблеми становлять науковий інтерес.

**Newsletter Precarpathian University.
Pedagogics. 2011. Issue XL. Part 2. 188 p.**

The given newsletter contains scientific works by well-known Ukrainian and foreign scholars towards actualization of folkpedagogical heritage outlining the problems of formation of a healthy way of life of children and the youth in modern educational establishments and shows the results of retrospective analysis of given problems towards globalizations of education and preparation of the youth to active life.

The results of scientific researches of different tendencies of Pedagogical science can be used by research workers, graduate students, teachers and students. This bulletin is also intended for everyone, who is interested in the noted problems.

код 02125266
НАУКОВА БІБЛІОТЕКА
77 04 79

© Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2011

УДК 371. 15
ББК 74. 580. 267

Валентина Бенера

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ УКРАЇНИ (1884–1904 рр.)

У статті розкрито особливості розвитку самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищих закладів освіти України (1884–1904 рр.). Здійснено історико-педагогічний аналіз наукових джерел та архівних матеріалів з досліджуваної проблеми. Обґрунтовано провідні тенденції становлення самостійної роботи студентів вищої школи зазначеного періоду.

Ключові слова: самостійна робота, дидактика вищої школи, університетська освіта, зміст самостійної роботи.

У рамках євроінтеграційних процесів актуалізується вивчення вітчизняного історичного досвіду, зокрема, розвитку теорії та практики самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищих закладів освіти досліджуваного періоду. Зазначимо, що потреби модернізації в нашій державі гуманістичної системи вищої освіти вимагають урахування прогресивних ідей світової і європейської думки, досягнень вітчизняної педагогічної теорії й практики досліджуваного періоду, екстракції цих досягнень і вдумливого використання отриманого історико-педагогічного досвіду. Уважаємо, що дослідження й осмислення історико-педагогічного досвіду, виявлення провідних ідей організації самостійної роботи студентів у вищій школі зазначеного періоду сприятиме обґрунтуванню авторської моделі та можливості її впровадження у сучасному вищому навчальному закладі.

Результати історико-педагогічного аналізу наукових джерел дозволяє виділити наукові роботи, в яких предметним полем дослідження визначена самостійна діяльність та самостійна робота. Зокрема теоретико-методологічні засади самостійної діяльності студента розглядаються у докторських дослідженнях – М. Солдатенка (2007); О. Малихіна (2009); науково-дослідної роботи – О. Микитюка (2003); самовиховання студентів – О. Кучерявого (2002); саморегуляції студентів В. Чайки (2006) тощо. Серед докторських дисертацій, присвячених самостійній роботі студентів вищих навчальних закладів – наукові дослідження В. Козакова (1991), І. Бендери (2009); самостійної роботи школярів – А. Усової (1970), А. Линди (1978), В. Буряка (1986) тощо. Однак необхідно відзначити, що у наукових дослідженнях історико-педагогічний аспект самостійної роботи студентів у вищих закладах освіти досліджуваного періоду вченими цілісно не розглядався.

Актуальність окресленої проблеми, важливість об'єктивного осмислення теоретичного й практичного досвіду минулого для розвитку сучасної вищої школи в Україні, відсутність ґрунтовних узагальнюючих історико-педагогічних досліджень у педагогічній теорії та практиці зумовили вибір мети наукової публікації – розкрити особливості розвитку самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищих закладів освіти України зазначеного періоду.

Вихідними положеннями для нас слугують результати наукових пошуків вчених О. Глузмана (1997), Т. Стоян (1999), Є. Писаревої (2001), О. Мещанінова (2005) тощо, які у наукових дослідженнях на основі глибинного аналізу генези вітчизняної дидактики, розвитку університетської освіти у досліджуваний період дозволяють стверджувати про те, що найвищі прояви самостійної роботи студента у вищій школі зазначеного періоду були виражені в університетській освіті.

Нагадаємо, що у досліджуваний період у Російській імперії налічувалося 8 університетів, з них три на Наддніпрянській Україні – Харківський (1805), Київський (1834), Новоросійський (1865), два на західноукраїнських землях, які входили до Австрії і до Австро-Угорської імперії (з 1867р.) – на Галичині – Львівський (1817) та Буковині – Чернівецький (1875). З розвитком університетської освіти вищі навчальні заклади ставали науковими центрами, які сприяли інтеграції наукової, освітньої і практичної самостійної роботи викладачів і студентів.

Слід відзначити про прогресивність педагогічної думки у зазначений період щодо предмету нашого дослідження. Так вчені досліджуваного періоду відзначали, що «самоуправління університетів – гарант розвитку суспільного та державного життя країни» [10, с. 150], зазначали про важливість розвитку університетської освіти як для держави, оскільки готувала основних фахівців та державних службовців, так і про престижність для молоді людини, яка здобувала її (хоча не для всіх верств населення вона була доступною). Так, у промові перед початком лекцій у Київському університеті св. Володимира (2 вересня, 1897) було відзначено, що «університетська освіта із християнської точки зору має найвищу моральну цінність» [9, с. 3]. Мета навчання в університеті визначала два завдання: спеціально-наукову або професійно-практичну, що забезпечує підготовку корисних і вмілих

працівників різних професій; загальнонаукову або загальноосвітню підготовку, що сприяє завершенні загальної розумової і наукової освіти слухачів.

Уважаємо прогресивною тенденцією на той час прогнозування реалізації окреслених двох напрямів університетської освіти. «Двум'я етими сторонами университетское образование соприкасается не только с интеллектуальной сферой, но и с этической: оно отвечает двум видам или требованиям морали, – первой стороной – оно отвечает морали общественной, а второй – морали личной» [9, с. 4-7].

Прогресивні педагоги зазначеного періоду (М. Демков, М. Пирогов, К. Ушинський та ін.) відзначали, що «у діяльності університету потрібно розрізнати дві сторони: наукову і практичну», «оскільки і одна і друга складають невід'ємну функцію університетів, і якщо одна не розвивається, університет не виконує свого призначення. Адже університети мають мету не лише рухати науку, турбуватися про її ріст і розвиток, але і викладати її, подаючи в системі її істини, піклуватися про вищий духовний розвиток молодих людей» [2, с. 563]. М. Пирогов перед університетами ставив за мету бути вогниками наукової думки, а головним завданням університетської освіти він вбачав у розвитку особистості і таланту. Дійсно, така постановка проблеми у той час була незвичайною, оскільки від вищої школи вимагали лише виконавчих чиновників. За висловлюванням професора Гессена «центр ваги вищої освіти полягає у самоосвіті, скерованою університетом, у систематизації і належному спрямуванні застосування уже отриманих студентами знань» [10, с. 59].

Важливим для зазначеного періоду були публікації прогресивних вчених, що стосувалися удосконалення навчального процесу у вищій школі. Так, Н. Скворцов у статті «Про університетське навчання взагалі та історико-філологічне зокрема» (1891р.) наголошує, що в університеті навчальна свобода повинна бути направлена у центр усього навчального процесу [11, с. 19]. Учіння, узгоджене з навчальною свободою – повинно стати постулатом у навчальній частині університетів. Зазначимо, що вченими піднімалися питання про збільшення бюджету часу для факультативного навчання та самостійні заняття студентів. «Студенти можуть використовувати в університеті до 30 год. у тиждень, – за 4 роки – 1820 год. – що складає більш як $\frac{2}{3}$ обов'язкових для кожного студента кількості годин, як на слухання професорських лекцій так і на обов'язкові для кожного самостійні заняття предметів факультативного навчання (2380год.)» [11, с. 81]. Тобто відзначалася потреба зміни ситуації у навчальному процесі вищої школи, оскільки лише третя частина академічного часу відводилася на лекції й самостійні заняття студентів.

Упродовж досліджуваного періоду основними нормативними документами для вищої школи були діючі «Статут університетів» (1884 р.), «Тимчасові правила», розпорядження та інструкції, огляди лекцій та програми, що видавалися міністерством народної освіти та вищими закладами і визначали основні напрями їх діяльності загалом та організацію навчального процесу зокрема. Так, згідно нового статуту (1884 р.) були розроблені правила для студентів вищої школи, зокрема: «Правила про прийом в студенти університету» [15, арк. 4], «Правила про плату за слухання лекцій в університеті» [там же, арк. 6], «Правила для студентів університету під час проходження навчального курсу» [там же, арк. 7зв.], «Правила про призначення студентам стипендії та грошової допомоги» [там же, арк. 12-13зв.], «Правила про допуск в університет сторонніх слухачів» [там же, арк. 15–17зв.] та «Інструкція для Інспекцій» [там же, арк. 20–27зв.]. Про необхідність перегляду діючих та розробки єдиних правил для студентів та інструкції для інспекції в усіх діючих університетах розглядалось активно в університетах. Міністерство народної освіти наприкінці XIX та на початку XX ст. був запропонувало (25 вересня 1899 р. за № 23064) «Проект правил для студентів і сторонніх слухачів імператорських російських університетів» (СПб., 1899р.) [спр. 53, арк. 1]. Окремі загальнодидактичні питання унормовувалися підзаконними актами та розпорядженнями. Ці заходи дозволялося змінювати всім попечителям навчальних округів на свій розсуд. Зокрема згідно Положення від 31 травня 1872 року була затверджена інструкція міністерством народної освіти (18 січня 1894 року) [4, с. 1603], що доповнює і розвиває основи організації навчального процесу. Зокрема, важливими виявилися положення інструкції щодо предмету нашого дослідження. А саме, в умовах одночасної роботи двох відділень майже половина часу для кожного відділення відводилося на самостійні заняття. У їх організації рекомендувалося дотримуватися правил інструкції 1894 року: кожна самостійна робота студента має тісний зв'язок із навчальними заняттями викладача; між виконанням самостійних робіт окремих груп слід дотримуватися суворої послідовності; самостійна робота повинна бути посиленою, а за обсягом відповідати кількості відведеного на її виконання часу; студенти мають бути достатньо підготовленими, щоб виконати завдання без труднощів і не потребувати додаткових пояснень.

Вказувалося, що виконання самостійних робіт у більшості випадків повинно перевірятися у навчальній аудиторії і тільки більш важливі письмові роботи ретельно виправляються викладачем

удома [4, с. 1598-1599]. Зазначені вимоги до організації самостійної роботи були власне суттєвими методичними рекомендаціями для викладача і алгоритмом для діяльності студента під час проходження практики. Отже, досягненням зазначеного періоду було законодавче підґрунття щодо організації самостійної роботи зі студентами у вищій школі.

Аналіз таблиць викладів наук в університетах, оглядів лекцій й програм викладання зазначеного періоду дозволяють стверджувати, що у зв'язку із введенням спеціалізації на факультетах, напрям навчального процесу у зазначений період був спрямований на проведення практичних занять. Були видані ряд розпоряджень та циркулярів міністерством народної освіти, які підлягали розгляду на рада університетів тощо. Так рада університету св. Володимира прийшла до висновку про необхідність: відповідного фінансування практичного блоку занять [16, спр. 52, арк. 13]; покращення у забезпеченні книгами та передплатними виданнями бібліотек, покращення матеріального становища бібліотечних працівників [там же, арк. 13-14]. Результати наукового пошуку, аналіз навчальних планів і програм досліджуваного періоду дозволяють стверджувати, що вагоме місце самостійній роботі студентів відводилося під час аудиторних навчальних занять, зокрема під час викладання лекцій з курсів наук і практичних занять. Проведений науковий пошук підтверджує положення про те, що у даний період у практику вищої школи активно впроваджуються і такі форми організації навчання, як практичні заняття (семінарії), репетиції, співбесіди, екскурсії, наукові гуртки, основна мета яких полягала у тому, щоб «спрямувати вихованців на правильну самостійну діяльність» [3, с. 3].

Зазначений період характеризувався пошуком нових шляхів удосконалення навчального процесу університетської освіти, способів взаємодії викладача і студента для розвитку самодіяльного начала у мотивації учіння майбутніх фахівців. види самостійної роботи студентів під час теоретичної підготовки у процесі вивчення конкретних наук у вищій школі досліджуваного періоду див. табл. 1.

Таблиця 1

Самостійна робота студентів у навчальному процесі вищої школи досліджуваного періоду	
Харківський університет	
1	Опрацювання студентами творів стародавніх авторів
2	Письмові переклади з російської мови на стародавні й навпаки
3	Переклади промов філософів (Сократа, Платона, Аристотеля тощо)
4	Домашнє читання
5	Критичний аналіз твору при його самостійному дослідженні
6	Самостійний аналіз статей, написання рефератів і рецензій
7	Виступи з рефератами та доповідями на самостійно обрану тему
8	Робота з архівними матеріалами
9	Розбір казусів, взятих із касаційних рішень, юридичних журналів, збірників
10	Проведення й аналіз проведених наукових вправ
Львівський університет	
11	Читання й наступне обговорення науково-педагогічних праць
12	Написання рефератів та рецензій
13	Відвідування студентами уроків у середніх навчальних закладах міста, проведення пробних уроків
14	Виконання письмового випробування – твору на визначену тему
15	Самодіяльне вивчення факультативних предметів і виконання практичних вправ
16	Робота в університетському архіві
17	Виконання вправ психологічних
Університет св. Володимира	
18	Інтерпретація уривків стародавніх творів (у діловій грі), у ході якої один студент виступав референтом, а інший опонентом
19	Написання двох робіт, одна – як інтерпретація тексту, друга – як рецензія на роботу товариша
20	Написання рефератів латинською мовою, зачитування їх разом зі співрефератами «коррефератами» ставало предметом для бесіди і обговорення спірних питань
21	Переклади зв'язних текстів з латинської мови на грецьку, з грецької на латину, з російської на латину і грецьку
22	Заслуховування й аналіз виступів референта і корреферента
23	Підготовка й участь у консультаційних годинах
24	Підготовка й участь у приватних бесідах на дому у викладача
25	Розбір конкурсних задач на медаль завданнями по частинах, представлення самостійних робіт на лекціях

Разом із тим слід відзначити, що у зазначений період у самостійній роботі студента продовжує інтегруватися наукова і навчальна складові, їх доцільне і раціональне взаємопроникнення і застосування у практичному спрямуванні навчального процесу вищої школи. Саме на початку

МЕТОДОЛОГІЯ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Ця стаття зосереджується на фактичних проблемах історико-педагогічної методології. Питання розподілу в періодах, оцінка головних понять: виховання, освіта, педагогіка проаналізовані. Запропоновані педагогічні шляхи досліджень, відмічена значущість персоніфікації і дидактики.

Ключові слова: методологія, виховання, освіта, педагогіка.

Розпочинаючи історичне дослідження необхідно насамперед вирішити (принаймні для себе) декілька найважливіших питань.

По-перше, чи в принципі можлива об'єктивна реконструкція минулого, якщо не вдається побачити і зрозуміти закономірності сучасності. Адже не секрет, що сотні суперечливих оцінок дійсності закінчуються тим, що внаслідок різноманітності суджень група дослідників вірно оцінює події і здобуває визнання. Інші, традиційно “критикуються”, даючи основу для великих за обсягом книг, половина змісту яких присвячених недолугості та помилковості тверджень попередників, які, як правило не можуть відповісти, або сучасникам, яким ранг не дозволяє дати гідну відповідь.

Проблемою історико-педагогічних досліджень є також ігнорування досягнень історіографії в широкому розумінні та спроба створити свою, принципово нову методологію.

Ще одне попереднє зауваження. Стаємо свідками постійною “перевідкриття” давно відкритих істин, які одержавши модерну, звичайно ж “інтерактивну” назву, приносять короткотермінове визнання.

По-друге, принципово важливою є ще одна проблема, яка охоплює всю гуманітарну сферу. Суть її зводиться, наприклад до очевидного протистояння. Чи потрібно писати так “просто”, як це робив Т. Шевченко? Чи потрібно писати так, щоб сутність розуміла маленька, регіональна група, однодумців, які придумали свою мову і звичайно ж свою методологію тішаються елітністю. Трагедія другого напрямку проявляється двічі. По-перше, вони приречені на очевидний провал при виступі перед практиками, які чекають на конкретні пропозиції. По-друге, трагедією є те, що незважаючи на світовий рівень досягнень, про них ніхто не чув, починаючи від Перемишля. Щодо першого “простого” напрямку, простота не означає примітивності. Варто звернути увагу на висновок Івана Павла II, який зауважив, що правдива досконалість завжди йде в парі з простотою. Простотою, яка не ігнорує складної суті дійсності, але є здатністю виокремлення головного аспекту проблеми, відкриття основ і зв'язку з цілісністю. Більше того “простота є мудрістю” [6, с.119].

Для розуміння суті досліджуваних явищ виокремимо ряд важливих висновків.

Норман Дейвіс зауважив, що історик може вивчати лише фрагменти мозаїки, “не маючи жодних надій скласти суспільство, державу, чи націю в якусь охайну й послідовну структуру”. У цій “безнадійній” роботі важливим залишається наступний висновок англійського історика: “каузальність складається не тільки з суто детерміністських, або індивідуалістичних, або випадкових елементів, а з поєднання всіх трьох” [2, с.9-10].

Дотримуючись тези, що найгірша періодизація завжди краща за хаотичне нагромодження фактів, варто звернути увагу на суперечливість суті самої проблеми. Вже згадуваний Норман Дейвіс слушно зауважив, що “на думку деяких істориків, така “періодизація” – не більше ніж емпірична вправа, як – от праця, шеф – кухаря, що поділяє харчі на окремі страви, поєднуючи інгредієнти відповідно до свого індивідуального мистецтва й диктату травлення. На думку інших істориків, це набагато серйозніше питання, яким керують закони філософії та науки. Це одне з неминучих завдань історичного ремесла. Спосіб, яким його здійснюють, з'ясовує дуже багато, і то не тільки про історію, а й про історика” [2, с.46].

Певною мірою новим напрямом у гносеології стала герменевтика. Розглянемо висновки окремих її представників.

Ф. Д. Е. Шлейермахер (1768-1834) розглядав герменевтику як вчення про мистецтво, або техніку розуміння, що досліджує умови, за яких можливе взаємне розуміння людьми одне одного в їхніх життєвих проявах. Текст як індивідуальний вияв авторської думки аналізувався об'єктивно і суб'єктивно, або з допомогою компаративного способу (шляхом порівняння висловлювань у їхньому мовному та історичному контекстах) чи дивінаторського (інтуїтивного) способу [5, с.149].

Ганс Георг Гадамер (1900 – 2002 рр.) у праці “Істина і метод” обґрунтовує процес розуміння з допомогою герменевтивного кола в межах якого одиничне має пояснюватися з цілого, а ціле з одиничного [5, с.237].

З позицій герменевтики і майбутньої професійної діяльності важливо щоб учитель відчував суть тексту, відчув стиль і особливості автора, індивідуальну неповторність своїх учнів (емпатія) і

неповторність себе як особистості. Власне в цьому поряд з належним інформаційним супроводом і є суть викладацької роботи.

Дослідники розглядають концепти історико-культурної свідомості народу, не просто як “слова – знаки, а мовні одиниці, наповнені етнокультурним змістом. Вони здебільшого й функціонують у культурних контекстах – як народних, так і авторських. Такі слова мають етнографічний, етноісторичний, етнокультурний, етнофілософський, етнопсихологічний, етнопедагогічний та інший національнокультурний підтекст, тому, як правило, багато з них стали є образними та стали етносимволами” [3, с.16]. Філологи до нових одиниць концептів відносять слова батько, мати, берегиня, земля, світ, хліб, щастя...

З повним правом до цих слів можемо віднести дивовижні за глибиною слова : виховання, освіта, педагог, творчість. Наприклад за слов'янською традицією в основі виховання насамперед “ховання” дітей від ворогів, зла. Пізніше новонароджену дитину до охрещення не виносили з хати, прагнули нікому не показувати, “нечиста” (місячні) чужа жінка не повинна була заходити в хату де був новонароджений і тим більше дивиться на немовля. У вірмен дитину не виносили з дому перші 40 днів коли формувалася душа. У російському слові “воспитание” в основі “питание” – харчування дитини.

У дивовижному слові концепті освіта знаходимо поняття “світ” і дещо приховане “світло”. Це значить, зокрема, що кожний навчальний заклад має готувати дитину до життя в світі та освітлювати душу світлом правди, доброти, творчості. Не випадково світло згадується в перших словах Бога, на першій сторінці Біблії п’ять разів, на останній сторінці тричі.

Розвинути у кожного студента відчуття суті кожного слова - концепта, навчити розуміти логіку базових понять – завдання вищої школи.

Наступними важливими компонентами є проблема дискурсу і фреймів. Дослідники підкреслюють, що дискурс – це не статичний абстрактний текст з формальним структуруванням і яскраво вираженою орієнтованістю на власне лінгвістичні характеристики... Це текст, позначений передусім динамікою, створюваною тісною взаємодією власне лінгвістичних факторів з екстралінгвальними – прагматичними, соціокультурними, етнокультурними, психологічними та ін.. Тобто дискурс – теж текст, але взятий у подієвому аспекті. У ньому лінгвальне тісно переплітається із соціальним, тому дискурсивне мовлення може розглядатися як соціальна дія, як фактор взаємодії людей і механізмів їхньої діяльності.

Життєвий контекст дискурсу моделюється у формі “фреймів” (типових ситуацій) або “сценаріїв” (з акцентом на розвитку ситуацій) [3, с.18-19].

Яскравим прикладом поєднання всіх вищеназваних аспектів є всесвітньовідомий текст Макса Ехерманна “Дезидерата”, який лише наближається до вітчизняної історії педагогіки.

Методологія як наука про закономірності наукового пізнання має в українській історії педагогіки свої особливості. У кожній кандидатській і в докторській дисертації можна прочитати дивовижний перелік методів і принципів, який, як правило, немає жодного відношення до змісту.

Зауважимо декілька важливих особливостей.

По-перше, методологія, яка об’єднала два грецьких слова: *methodos* – шлях дослідження і пізнання і *logos* – вчення, традиційно розглядається як система принципів, розглядається як система принципів, способів організації теоретичної і практичної діяльності, дотримання яких забезпечує найбільш ефективно досягнення мети.

Очевидно, що різні рівні методології (філософський, загальнонауковий, конкретно науковий) повинні розглядатися системно. [4, с.177-179].

По-друге, своєрідною загрозою для спеціалістів з методології є відрив від вирішення конкретних задач, коли розгляд питань методології відбувається заради самої методології.

По-третє, особливість пізнавального процесу обумовлюється тим, що окрім раціональних системних підходів завжди має місце те, що Епікур назвав початком справжнього пізнання, або “кидком думки”, сучасні психологи називають інсайтом, осяянням, креативністю (до речі Креатор в перекладі з латинської – Бог, тобто творчість можна розглядати і як божественний подарунок людині).

По-четверте, на нашу думку, перспективним видається досвід сусідніх країн, в яких розділ присвячений методології (основи наукового пізнання, методи наукових досліджень, гіпотези, завдання, характеристика досліджуваного регіону), є обов’язковим компонентом від бакалаврської, магістерської роботи і до докторської дисертації. Це підвищує рівень культури дослідника, надає науковій праці своєрідної завершеності.

Спробуємо виокремити найважливіші завдання методології для педагогічної науки і практики.

Філософи звернули увагу на одну цікаву особливість, яка віддавна тривожила освітян, які говорили про “бездітну”, педагогіку. У дискусійних працях Мішеля Фуко звертається увага, що лише в кінці 18-го ст. людина посіла в дискурсивній практиці (множина висловлювань певної доби) ключову теоретику

– пізнавальну позицію як “емпірично трансцендентальний дублет”, оскільки вона діє і як об’єкт, і як суб’єкт пізнання, а ставши таким чином предметом гуманітарних наук, людина почала знову “щезати” в науках, котрі досліджують несвідомі структури. [5, с.239].

Цей висновок є важливим і для педагогічної науки, як застереження, щоб вона не стала “безлюдною”.

Як це не парадоксально, але і в ХХІ столітті необхідно ставити питання про принципи наукового дослідження. Окрім традиційних : науковості, системності, об’єктивності, історизму не втрачають значимості ще два обґрунтовані нами ще на початку дев’яностих років. Маємо на увазі принципи новаторства і антикритизму.

Принцип новаторства має два важливих аспекти. Насамперед це першість у постановці та вирішенні конкретних проблем. Це відразу надасть історії педагогіки логічності, чіткості, врешті-решт обмежить безмежну кількість думок щодо особистості та освітніх систем. Поставте питання: “Що автор запропонував вперше в історії людства?” – із сотень сторінок залишається одна. Це не применшує значимості регіональної, просвітницької роботи, але дозволить принаймі майбутньому вчителю бачити живу, ефективну систему, а не музейний збір та ще й хаотично підібраний.

Принцип новаторства заставить по новому підійти до спадщини минулого. Адже не секрет, що з книги в книгу переходить недооцінений Сократ, Герbart, Я. А. Коменський (чого вартує лише деформована періодизація чотири по шість, без геніальної оцінки періоду до народження, педагогіки зрілості і педагогіки старості). Їм ще пощастило. Адже Епікур, Епіктет, Сенека, Йоги, І. Сікорський, який вперше в історії людства міряв втомлюваність учнів взагалі не потрапили на сторінки посібників з історії педагогіки. А це значить, що прийдуть у школи покоління вчителів без належного системного бачення педагогічної науки.

Щодо принципу антикритицизму то він передбачає замість примітивної “критики і самокритики” концентрації уваги на досягненнях попередників. Не випадково на це питання звернули увагу ще Арістотель і М. Реріх.

Методологія педагогічної науки повинна сприяти вирішенню ще однієї важливої проблеми: встановлення закономірностей.

Відзначимо цікаву особливість. У педагогіці цей процес розпочався. Посібники нового покоління містять перші спроби виокремлення закономірностей навчально виховного процесу. В історії педагогіки проводиться лише підготовча робота. Складність виявлення закономірностей обумовлена декількома причинами. Навіть у визначенні підкреслено, що це відкриті, відносно стійкі зв’язки між явищами. Якщо враховувати динамічність, неповторність, пластичність людини в процесі розвитку, необхідність, за влучним висловом П. Чаадаєва, мозку оцінювати себе при відсутності еталонів, то задача ускладнюється. З іншого боку лише закономірності дозволяють описати, пояснити і, що найважливіше, передбачити розвиток подій.

Завданням методологічного рівня є наукове обґрунтування суті базових понять. Висновки, що це “одна із логічних форм мислення, вищий рівень узагальнення” потребують додаткового уточнення.

Справедливим є висновок авторів про те, що “сучасна логістика прагне до максимальної формалізації та математизації. Вона працює з логічними обчисленнями, які слід розуміти як системи знаків (символів), і правилами керування ними. Крім цього, вона вивчає багатозначні системи, в яких висловлювання можуть набувати інших значень істинності, ніж значення “істинне / хибне”” [5, с.13].

Водночас справедливим буде і висновок, що логістика основних понять має значення коли вона працює не лише для логістики, а й допомагає конкретній науці.

Неточності у суті базових понять можна порівняти до помилки архітектора при проектуванні будинку, або – будівельників при закладці фундаменту. Стартова неточність унеможливує як побудову будинку, так і побудову ефективних теоретичних систем. Яскравим прикладом таких дій є доля понять: “особистість”, “виховання”, “освіта”, “педагогіка”. Тому на часі є декілька докторських дисертацій, монографій, присвячених цій проблематиці.

Проблемним завданням залишається логіка оцінки історико – педагогічних досліджень, хаотичне змішування освітньої політики, педагогічних ідей, багаточисельні повтори тих самих висновків ускладнюють розуміння закономірностей процесу. Нами апробовано читання курсів в Україні та Польщі за наступною схемою. По-перше, дається загальна періодизація розвитку педагогічної науки : етнопедагогіка, філософський період, педагогіка релігії, університетський період, особистісно орієнтована педагогіка ХХ ст., педагогічна персонологія (ХХІ ст.). По-друге, на рівні закономірностей аналізується розвиток освітніх систем. По-третє, аналізується розвиток особистості від перинатальної педагогіки до педагогіки старості і смерті. Це своєрідне узагальнення, яке дозволяє виокремити внесок

ОРГАНІЗАЦІЯ УЧНІВСЬКОГО САМОУПРАВЛІННЯ
В СТАНІСЛАВІВСЬКІЙ ГІМНАЗІЇ (1920-1939рр.)

представників кожної епохи для розуміння суті розвитку. Таким чином створюється своєрідна система координат в центрі якої – людина (жива істота здатна до розвитку і самопізнання).

Методологічної оцінки потребує ще одне питання. Я.А. Коменський аналізуючи суть пізнання геніально визначив триаду : аналіз – синтез – синкрізіс. Вивчення окремих питань, бачення науки як цілісної системи, взаємодія даної науки з іншими науками. Мова йде не лише про міжпредметні зв'язки. Ідея набагато глибша. Об'єднати висновки всіх наук, які стосуються людини для розуміння закономірностей її розвитку. На нашу думку, вітчизняна історія педагогіки наближається до рівня синтезу. Очевидно, що з'являються і паростки синкрізісу.

Достатньо згадати цікаві праці з філософії освіти, інтеграційних підходів до розвитку особистості.

Системна оцінка історії педагогіки дозволяє визначити перспективні напрямки педагогічної науки ХХІ століття:

- у моральному вихованні, яке стане пріоритетом, домінуватиме проблематика добра і зла, цінностей, толерантції, альтруїзму, подолання агресії (моббінг, буллінг), самознищення (в широкому сенсі від алкоголізму, добровільного травматизму до самогубства).

- у педагогіку “повернеться” розумове виховання. Домінуватиме в ХХІ столітті – дидактика творчості. Проблема втомлюваності учнів, техніка ефективної розумової праці, самовдосконалення займатимуть дедалі важливіші позиції. Тести повернуться на звичне місце як елемент навчання і контролю знань, перестануть загрожувати національним інтересам.

- належне місце займе система трудового виховання. Поважаючи далеку перспективу інформаційного суспільства, очевидною стане загроза від покоління розваг. Практична екологія стане пріоритетом. Набуде поширення зарубіжний досвід, щодо постачання найновіших технічних пристроїв у навчальні заклади.

- у естетичному вихованні акценти змістяться від сприйняття прекрасного до активної діяльності спрямованої на естетизацію середовища проживання.

- чим більш складна система тим більше вона прагне до самозбереження. Враховуючи, висновок міністра охорони здоров'я Канади (1974), що рівень здоров'я на 50 % залежить від способу життя якісно оновиться система фізичного виховання.

- можна очікувати становлення і пріоритетного розвитку компаративістики. Адже лише порівняльна характеристика дошкільного виховання (в ряді країн – 100%), початок навчального процесу, тривалість навчання в початковій школі (4-6 р.), середній школі (12-13 р.), фінансування з розрахунку на одного учня, студента дозволяє окреслити пріоритети.

- з європейських країн в Україну повернеться педупедологія - наука про вчителя. Національна педагогіка має світового значення досвід у цій справі. Серія монографій дозволить повернути цю проблему в центрі уваги.

- є доцільною на рівні теорії і практики проблема виховання людей з особливими фізичними і психічними потребами. Стрімке зростання темпу життя, інформаційні потоки, вимоги виробництва травмуватимуть у прямому і переносному значенні значну кількість населення.

- очевидно, що на часі інтеграційні процеси, тому пріоритетом стане об'єднання вищезазначених і не названих питань структурне, функціональне, теоретичне моделювання процесу неперервного виховання і самовдосконалення, педагогічна персонологія.

1. Вихрущ А.В. Історико-педагогічна наука ХХІ століття // Науковий вісник Чернівецького університету. – Чернівці. – 2010. - № 500. – С. 38-43.

1. Дейвіс Н. Боже ігрище : історія Польщі. Норман Дейвіс; пер. З англ. П. Тарашук. – К.: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2008. - 1080с.

2. Жайворонок В. Українська етнологістика: Нариси. – К.: Довіра, 2007. – 262с.

3. Краткий психологический словарь. Сост. Л.А.Карпенко. – М.: Политиздат, 1985. - 431 с.

4. Кунцман П., Буркард Ф.-П. Відман Ф. Філософія : атв – Atlas: Пер. З 10-го нім. вид. – К.: Знання – Прес, 2002. – 270 с.

5. Dobrego dnia z Janem Pawłem 11. Myśli na każdy dzień roku / Wybór myśli Anna i Paweł Szczepańscy/-Częstochowa: Edycja Świętego Pawła. - Piąte wydanie, 2009. – 187s.

6. Wychruscr A. Wychowanie umysłowe : historia problemu /W trosce o nauki pedagogiczne i rozwój polskiej edukacji. – Lublin – Kraków. – WSEI, 2011. – s. 309-316.

The given article focuses on the actual problems of the history pedagogics's methodology. The questions of division into periods, main notions' estimation: "upbringing", "education", "pedagogics" are analyzed. The pedagogical researches' ways are offered, the meaningfulness of personology and creation's didactics are marked.

Key words: methodology, upbringing, education, pedagogics.

У статті на основі вивчення широкої джерельної бази розглянуто організацію учнівського самоуправління в Станіславській гімназії (1920-1939рр.). Вивчено дослідження історії шкільництва Галичини професора Богдана Ступарика, який надавав важливого значення організації учнівського самоуправління.

Ключові слова: учнівське самоуправління, учні, Станіславська гімназія, гімназійні звіти.

Процеси економічного й культурного інтегрування України в світову спільноту зумовлюють потребу виховання творчих та активних громадян, здатних самостійно мислити, здійснювати суспільний вибір, із розвинутим почуттям власної гідності. Відповідно у Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття), Концепції національного виховання пріоритетними напрямками освітньої реформи визначено формування соціальної активності та професійної компетентності особистості на основі готовності до участі в процесах державотворення. Завдання загальноосвітнього виховного процесу згідно з Законом України “Про виховання дітей і молоді” в навчальному закладі полягає в демократизації та гуманізації шкільного життя й сприянні розвитку учнівського самоуправління як самостійного соціального інституту. Його діяльність забезпечує громадянське становлення особистості й вирішення низки нагальних завдань сьогодення – формування соціально активної молоді. Важливу роль у вихованні людини нової доби відіграє учнівське самоуправління, значення якого в сучасних умовах зростає, а одночасно змінюється його зміст, форми та методи.

Отож вивчення досвіду галицького шкільництва є актуальним і необхідним. До питань національного виховання, формування особистості в гімназіях та учнівських організаціях, становлення учнівського самоуправління в школах і молодіжних товариствах Галичини зверталися О. Вишневецький, В. Івашковський, О. Лобар, Б. Мельник, В. Оржехівський, І. Погоріла, Н. Сабат, Б. Савчук, Ю. Щерб'як та інші. Окремою сторінкою вважаємо спадщину Б. Ступарика. Дослідник історії шкільництва Галичини, професор Богдан Ступарик, надавав важливого значення організації учнівського самоуправління. За його переконаннями, учнівське самоуправління в шкільництві Галичини було могутнім засобом громадянського виховання: розвитку активності, дисциплінованості, самостійності учнів, національної свідомості, відповідальності за долю колективу. Метою нашої статті є розглянути організацію учнівського самоуправління у Станіславській гімназії задля впровадження досвіду у сучасні навчальні заклади.

Учнівське самоуправління в гімназіях Галичини почали запроваджувати на початку ХХ ст. Слід зауважити, що у Станіславській гімназії спроби організації учнівського самоуправління були ще перед війною. Богдан Михайлович зазначав, що після війни, у 1920-1921 навчальному році “самоуправу учеників” було введено як спробу в окремих класах. Однак, згідно із звітом, лише шкільна громада VIII-Б класу досягла позитивних результатів, а в інших громадах самоуправління успіху не мало.

Аналіз гімназійних звітів дозволяє стверджувати, що і в наступні роки спроби запровадження учнівського самоуправління не припинялися. Так, у 1921-1922 навчальному році учнівське самоуправління діяло вже у 5 класах. В обов'язки керівництва, обраного учнями, входило: “дбати про порядок в класі і його естетичний вигляд, організацію самообслуговування, нагляд за поведінкою та зовнішнім виглядом учнів, збір коштів на придбання для класу крейди і чорнила, організація допомоги кращих учнів слабшим, підвищення інтелектуального рівня учнів шляхом організації диспутів і створення класних бібліотек, керівництво жертвністю учнів на загальні цілі, проведення класного судівництва та накладання кар за порушення шкільних правил” [1, с.79].

Рішенням педагогічної ради у 1930-1931 навчальному році самоврядування було запроваджено у всіх класах закладу. Заслуговує на увагу і те, що вже у наступному навчальному році його організація здійснювалась на основі статуту, проект якого було розроблено учнівськими колективами [2, с.137].

Так, представники класних громад за допомогою вчителів доопрацювали пропозиції учнів і створили статут, який був обговорений і затверджений педагогічною радою. У даному документі мета “Самоврядної Шкільної Громади” визначалася як “самовиховання членів на фізично і морально здорових, свідомих своїх обов'язків, самостійних, діяльних та повних ініціативи будучих громадян” [3, с.10].

Богдан Ступарик дав глибокий аналіз цього статуту і наголошував, що шкільна громада, організовуючи учнів за їх інтересами і можливостями, створювала умови для опіки дітей. У керівництві шкільної громади зосереджувалось усе життя молоді, від нього виходила ініціатива в проведенні вечорів, імпрез, екскурсій [4, с.40].

Керівництво “Самоврядної Шкільної Громади” обиралося щороку на загальних учнівських зборах і складалося з голови, секретаря, скарбника, господаря та його заступників, членів “Мирового Суду” та членів “Контрольної Комісії”, до складу якої також входили представники усіх класних громад, секцій “Наукового гуртка” та інших.

Важливою формою самоврядування в шкільництві Галичини міжвоєнної доби були наукові гуртки. Так, у Станіславській українській гімназії в 30-х роках при “Науковому гуртку” працювали такі секції: українознавча, філологічна, географічна, природнича, математично-фізична, філософська, драматична. У цих секціях учні вивчали українську та світову історію, культуру, літературу, готувалися до вступу в університети, організовували вечори, імпрези, театральні вистави. Так, учнями були проведені вечори на честь Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, О. Кобилянської; театральні вистави “Мартин Боруля” (І. Тобілевича), “Хазяїн” (І. Тобілевича), “Гетьман Дорошенко” (Л. Старицької-Черняхівської) та інші. Богдан Ступарик відмічав, що устрій у секціях був демократичний: учні самі обирали керівників, визначали теми виступів, підбирали вистави, артистів та декламаторів.

У “Самовряду Шкільну Громаду” входили представники кооперативи “Єдність”, гуртка ощадності, читальні, хору, протиалкогольного і протинікотинного гуртка “Відродження”, шкільного музею і архіву, спортивної секції “Дніпро” і всіх спортивних гуртків, редакції спортивного часопису “На старт”, шкільного часопису “Дружне слово”, “Марійської дружини” та ін.

У наступні навчальні роки (1932-1935 р.р.) кількість членів “Самоврядної Шкільної Громади” зростало за рахунок створення шкільної “каси ощадності”, відкриття шкільної читальні, гуртка “протилетунської” оборони; створено редакційний комітет, який мав редагувати часопис “Світ перед нами”.

Редакційна колегія у (1937-1938 р.р.) видавала для всіх середніх шкіл міста часопис “Голос Молоді”. Учнівська молодь започаткувала акцію зимової допомоги вбогим і безробітним.

Аналіз джерельної бази засвідчує, що форми шкільного і класного самоуправління з кожним роком ставали все багатшими та змістовнішими. На думку Б. Ступарика, в організації класних громад був вдалим поділ на дві групи. До першої групи належали класні громади I-III класів, де основними організаторами були класні опікуни, які давали можливість учням зрозуміти значення громадської діяльності та проявити свій організаторський хист. У другій групі робота учнів була самостійною і складнішою, а опікуни лише контролювали їх діяльність і виконували роль консультантів.

На загальних зборах класних колективів учні обирали голову, заступника, писаря, господаря, у роботі яких допомагали спеціально створені секції. Керівництво класної громади дбало про порядок у класі та його естетичне оформлення, стежило за поведінкою учнів і їх зовнішнім виглядом, організувало допомогу відстаючим учням, видавало класну газету, проводило концерти і святкові обходи в честь видатних людей України. Учні готували і вчилися проголошувати доповіді з різних наук. Члени класних громад трьох старших класів слідували за дисципліною учнів на перервах [5, с.126].

Як бачимо, організація учнівського самоуправління та діяльність гуртків у Станіславській українській гімназії була на високому рівні. Педагоги вміло створювали відповідні умови і підбирали відповідні форми роботи учнівського самоуправління. Отож досвід організації і діяльності учнівського самоуправління в Станіславській гімназії, який дослідив Б. Ступарик, є актуальний і для сьогоденної школи. Адже, на сучасному етапі розбудови Української державності потрібно розвивати в учнівській молоді активність, самостійність, самодіяльність, та надавати їй певні права і обов’язки, виробляти в неї почуття відповідальності, готувати її до громадянського життя. Теоретичні напрацювання галицьких педагогів, їх досвід організації самоуправління в гімназіях, є цінним джерелом для практики сучасної школи України, яка веде аналогічний до минулого пошук оптимальної моделі учнівського самоуправління.

1. Ступарик Б. Учнівське самоуправління: історичний досвід // Джерела. – 2000. - №1-2. – С. 77-83.

2. Ворошук О. Учнівське самоуправління в галицьких гімназіях початку XX століття // Вісник Прикарпатського університету. Вип. VII. – Педагогіка. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – С. 136-141.

3. Звіт дирекції державної гімназії з руською викладовою мовою в Станіславові за шкільний рік 1931/32. – Станіславів, 1932. – 48 с.

4. Ступарик Б. Національно-виховні традиції галицьких гімназій // Матеріали обласної науково-практичної конференції “Система національного виховання як фактор цілісного розвитку особистості. Актуальні проблеми та історичний досвід”. – Івано-Франківськ, 1995. – С. 38-40.

5. Ступарик Б. Івано-Франківська (Станіславська) українська державна гімназія: Історико-педагогічний нарис. – Івано-Франківськ, 2000. – 350 с.

In the article on the basis of study of a wide spring base organization of student's self-government is considered in Stanislavskiy of gymnasium (1920-1939rr.). Research of history of shkil'nictva Galychyna of professor Bohdan Stuparika, which gave important value of organization of student's self-government, is studied.

Keywords: student's self-government, students, Stanislavska gymnasium, gymnastum reports.

ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОНЕЦЬКОГО РЕГІОНУ (50-70-ТІ РОКИ ХХ СТ.)

У статті зроблено спробу здійснити ретроспективний аналіз проблеми підготовки фахівців для системи дошкільної освіти Донецького регіону в 1950-1970 роках ХХ століття. Подано інформацію про організацію та відкриття дошкільних факультетів у Слов'янському педагогічному інституті, Рівненському та Запорізькому. Відображено дані про якісний та кількісний стан кадрового забезпечення фахівцями у дошкільних закладах Донецької області 50-70-их років ХХ ст. Для порівняння наведено статистичні показники по кількості та освітньому рівню професійних кадрів закладів дошкільної освіти Донецького регіону.

Ключові слова: дошкільна освіта, педагогічний факультет, відділ освіти, підвищення кваліфікації, фахівець дошкільного профілю, дитячий садок, педагогічний інститут, педагогічне училище, освітній рівень, вихователь.

Основні положення модернізації вітчизняної освіти, а зокрема першопочатковою її ланки – дошкільної освіти, визначені Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті, а також у проекті Концепції розвитку дошкільної освіти на 2010-2016 рр. [8], у документах наголошується на оновленні змісту і форм професійної підготовки та діяльності педагогічних кадрів. Становлення української державності, її інтеграція до світового співтовариства, відмова від тоталітарних методів управління державою і виховання підростаючого покоління на засадах народної педагогіки: звичаях, іграх, забавах, усній народній творчості, тому особливого значення в умовах сьогодення набуває така проблема, як підготовка фахівців дошкільного виховання, здатних реалізувати вимоги суспільства. У зв'язку з цим існує постійна та неослабна увага науковців до підвищення рівня професіоналізму майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в процесі професійної підготовки у навчальних закладах, спроможних виховати активну, самостійну та творчу особистість.

Таким чином, сучасний етап розвитку системи підготовки спеціалістів дошкільного виховання вимагає глибокого переосмислення і докорінного аналізу не лише досягнень попередніх історичних періодів, які внесли вагомий вклад у розвиток педагогічної освіти України, а й критичної оцінки негативних тенденцій і процесів, які характеризували її у той час.

Професійна підготовка вихователів дошкільних закладів є предметом досліджень багатьох сучасних вчених. Питання становлення майбутнього вихователя дітей дошкільного віку в умовах навчання у ВНЗ досліджували у наукових роботах Л. Артемова, Г. Беленька, Н. Бесараб, Н. Лисенко, Н. Кирста, О. Кононко, Л. Спірін, Т. Танько та інші. Публікації у педагогічній пресі останніх років свідчать про те, що історичний аспект підготовки педагогів дошкільного профілю викликає постійно зростаючу зацікавленість багатьох науковців. Питанням освіти та підготовки педагогічних кадрів присвячено статті Л. Артемової [1], З. Борисової [2], І. Дичківської [7], І. Улюкаєвої [10]. Вивченню питань формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу присвячено дисертаційне дослідження Х. Шпаренко [11]. Проаналізовані нами наукові праці та публікації зазначених вище вчених дозволили зробити висновок, що проблема підготовки вихователів дошкільних закладів є досить актуальною, потребує ретельного вивчення і дослідження.

Впродовж 50-х років значно поліпшується підготовка вихователів-професіоналів, розробляються теорія та методика дошкільної педагогіки. Міцнішає зв'язок дошкільних закладів з родиною. З'являються нові видання „Керівництва для вихователя дитячого садка”, в великій кількості виходять з друку посібники та підручники з дошкільної педагогіки.

Розробляються питання розвитку мови, трудового виховання, гри, широко вивчаються психологічні аспекти розвитку й навчання дітей дошкільного віку. Починаючи з 1953 р. робота з дітьми ведеться за віковими групами: молодша (3-4 роки), середня (5 років), старша (6 років). Створюється новий тип дошкільного закладу – ясла-садок. У постанові Ради Міністрів СРСР „Про заходи щодо подальшого розвитку дитячих дошкільних установ, поліпшення виховання та медичного обслуговування дітей дошкільного віку” (1959 р.) [9, с. 31] було визначено призначення й завдання такого типу закладів. Ясла-садок був підпорядкований Міністерству освіти України, отже дітей в ясельних групах цих закладів стали виховувати сестри-виховательки обізнані, крім медичного догляду, ще й з навчально-виховною роботою з малятами.

Підготовка кадрів у галузі дошкільного виховання здійснювалась через державну систему педагогічної освіти. Структура педагогічної освіти складалась з середніх і вищих навчальних закладів. Прийняте у 1963 році рішення про перенесення підготовки вчителів початкових класів із педагогічних училищ до педагогічних інститутів призвело до реорганізації відділень вчителів початкових класів на дошкільні. На навчання до дошкільних відділень педагогічних училищ приймали як на базі середньої,

так і на базі восьмирічної школи. У своїй більшості, на дошкільних відділеннях навчався контингент з базовою неповною середньою освітою, тому, крім професійної, здійснювалась й загальноосвітня підготовка.

У 50-х роках вищі навчальні заклади України не готували фахівців дошкільного профілю, єдиним закладом, де велась підготовка працівників для дитячих садків, був Київський педагогічний інститут. На початку 60-х років дошкільні факультети були відкриті в Слов'янському педагогічному інституті, Рівненському та Запорізькому.

Прийняті державою документи були спрямовані на покращення ситуації з рівнем освіти педагогічних кадрів. Документ 1959 року "Про стан виконання в Донецькій і Луганській областях постанови ЦК КПУ "Про заходи щодо подальшого розвитку дитячих установ, поліпшенню виховання й медичного обслуговування дітей дошкільного віку" містив інформацію про те, що у багатьох містах не приділяється достатньої уваги підбору, розстановці та освіті педагогічних кадрів дошкільних установ; в містах Донбасу завідувачами та вихователями працюють 227 осіб, які не мають середньої освіти.

Проведений нами аналіз архівних документів дозволив більш докладно розглянути якісний та кількісний стан кадрового забезпечення фахівцями у дошкільних закладах Донецької області 50-70-их років. Проаналізувавши дані статистичних звітів за 1960 рік, ми можемо сказати наступне: кількість завідувачів дошкільних закладів з вищою освітою складала 9,5% від загальної кількості, які закінчили 2-х, 3-х-річні учительські інститути – 5,8%, які мали середню педагогічну освіту – 77,2%, мали загальну середню освіту – 4,5%, не мали середньої освіти – 3%; вихователів з вищою освітою – 5%, які закінчили 2-х, 3-х-річні учительські інститути – 5,2%, які мали середню педагогічну освіту – 71%, мали загальну середню освіту – 14,5%, не мали середньої освіти – 4,3% [3, с.25-28].

Як свідчать статистичні звіти за 1961 та 1962 роки, ситуація з професійним рівнем працівників дошкільних закладів набувала поступових змін. Так у 1961 році кількість завідувачів дошкільних закладів з вищою освітою вже складала 10,2% від загальної кількості, а тих, які закінчили 2-х, 3-х-річні учительські інститути – 8,8%.

Типовим тогочасним явищем у дошкільних закладах сільської місцевості було наступне: часта заміна підготовлених на семінарах працівників для дошкільних установ випадковими людьми, незначний відсоток сільської молоді, яка вступала до педагогічних училищ, або на педагогічні факультети вузів. У даний період відмічалася велика плинність кадрів у постійних і сезонних сільських дошкільних закладах.

Дуже часто у багатьох із них педагоги працювали менше року. Це пояснювалось тим, що голови колгоспів не завжди серйозно підходили до підбору кадрів і часто звільняли завідувачів і вихователів, мотивуючи тим, що необхідні працівники в полі. Окрім цього, працівники дошкільних закладів не мали матеріальної зацікавленості: робочий день не мав чітких часових обмежень, а отримували в місяць завідувачі, вихователі й обслуговуючий персонал по 30 трудоднів, а робітники в полі отримували значно більше. Дуже серйозною проблемою була також майже повна відсутність вихователів у групах раннього віку; з дітьми 1-2 років працювали лише няні, найчастіше це були неграмотні або малограмотні жінки похилого віку, робота яких обмежувалась наглядом за дітьми, ні виховання, ні навчання дітей на належному рівні забезпечити вони не могли [6, с.53-54].

В умовах важкої ситуації, яка склалася з педагогічними кадрами у сільській місцевості, відділи народної освіти намагалися її вирішити. Як засвідчує Інформаційний лист № 04-995 від 30.10.1963р. в Донецькій області з метою покращення виховної роботи у дитячих дошкільних закладах колгоспів та радгоспів було проведено наступні заходи: "20 випускників педагогічних училищ було направлено на роботу, 117 осіб навчалися на курсах підвищення кваліфікації, 130 осіб навчалися на двомісячних курсах, які проводили обласні відділи народної освіти та охорони здоров'я, 690 осіб пройшли підготовку на двотижневих семінарах при районних відділах освіти та райлікарнях. У школах з професійним навчанням ведеться підготовка 480 вихователів та медичних сестер дитячих дошкільних закладів, з яких 260 осіб в IX класі, 170 – у X та 50 в XI класах".

У ході перевірки роботи дошкільних закладів комісією було зроблено висновки, що організація виховної роботи у колгоспних та радгоспних дошкільних дитячих закладах мають місце певні позитивні зміни, але у більшості сільських дошкільних установ виховна робота залишалася на низькому рівні, головною причиною чого був низький рівень підготовки та часта зміна працівників [4, с.40-42].

Про постійну увагу до питання підготовки дошкільних працівників також свідчить архівний документ "Заходи по дошкільним дитячим закладам 1962-1965 рр.", який містить наступну інформацію: у 11-ти річних школах з професійним навчанням готували вихователів для роботи в колгоспних дитячих закладах, у 1963 році – 80 осіб, 1964р. – 750 осіб, 1965 р. – 850 осіб [5, с.18-19].

Наприкінці 60-х років відбувався процес поступового поліпшення якісного складу педагогічних кадрів дошкільних закладів Донецької області. У статистичному звіті за 1969 рік завідувачів і вихователів з вищою освітою налічувалося відповідно 26,9% й 11,5% (від загальної кількості); що свідчить про збільшення кількості керівників дошкільних закладів з вищою освітою в три рази, у порівнянні з даними 1960 року та майже в два рази більше кількості вихователів. Одночасно з цим чисельність працівників із середньою педагогічною освітою з роками мала тенденцію до зниження. У цей період кількість вихователів, які не мали середньої освіти, знизилась до 2%, а серед керівного складу працівники без освіти взагалі були відсутні.

У період 1965-1970рр. зміни, які відбувалися в економіці та промисловій галузі Донецького регіону, вплинули і на підвищення якісного кадрового складу дошкільних закладів, до чого можна віднести встановлення стабільності в промисловій сфері, що дозволило звільнити частину працюючих жінок та перевести їх на роботу до системи освіти, нова кадрова політика держави – працівників дитячих садків примушували підвищувати свій освітній рівень під загрозою звільнення, розповсюдження вечірньої та заочної форм навчання, у зв'язку з тим, що кількість професійних педагогічних кадрів збільшилась, у керівників дошкільних установ з'явилась можливість вибору серед кандидатів.

Проведений нами аналіз архівних джерел дозволяє зробити висновок про те, що суттєвою проблемою в роботі дошкільних закладів Донецької області на початку 60-х років був низький кваліфікаційний рівень вихователів, завідувачів, музичних і медичних працівників. Певною мірою подібна ситуація була зумовлена поступовою індустріалізацією Донеччини у 50-60-х роках ХХ ст., а зростання промислового сектору вимагало додаткової робочої сили, тому політика держави була спрямована на заохочення молоді до отримання робітничих та інженерних спеціальностей.

Характерними тенденціями дослідженого історичного періоду (50-70-ті роки ХХ ст) підготовки вихователів дошкільних закладів у Донецькому регіоні були: постійна увага керівництва та органів влади до питання підготовки фахівців, відкриття дошкільних факультетів у педагогічних інститутах країни, розповсюдження вечірньої та заочної форм навчання, організація курсів та семінарів для підвищення кваліфікації працівників дитячих садків, поступове поліпшення якісного складу педагогічних кадрів дошкільних закладів.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з вивченням питання підготовки педагогічних кадрів для дошкільних закладів у 1980-1990 роках ХХ століття.

1. Артемова Л. Пріоритети в підготовці педагогів дошкільного профілю / Любов Артемова // Дошкільне виховання. – № 2. – 2002. – С. 7-9.
2. Борисова З. Вища освіта педагогів дошкільця: початок становлення в Україні / Зоя Борисова // Дошкільне виховання. – № 3. – 2007. – С. 9-10.
3. Державний архів Донецької області, Ф. – 2852, 1 оп., 15, с. 25-28.
4. ДАДО, Ф. – 2852, 2 оп., 22, с. 40-42.
5. ДАДО, Ф. – 2852, 1 оп., 11, с. 18-19.
6. ДАДО, Ф. Р-2852, оп. 2, д. 22. с. 53-54.
7. Дичківська І. Інноваційна компетентність педагога/ І. Дичківська // Дошкільне виховання. – № 1. – 2010. – С. 7-8.
8. Концепція розвитку дошкільної освіти на 2010-2016 рр. Проект. // Дошкільне виховання. – № 2. – 2010. – С. 2-7.
9. Справочник по дошкольному воспитанию: Основные законодательные и инструктивные документы. / Под ред. А.И. Шустова.; Сост. : Л.И. Мужелевская и Л.В. Русскова. – 4-е изд., испр. и доп. – М.; Просвещение, 1980. – 543 с.
10. Улюкаєва І. Педагогічна освіта у 30-ті роки / Ірина Улюкаєва // Дошкільне виховання. – № 10. – 1994. – С. 9-10.
11. Шпаренко Х. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата педагогічних наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Х. А. Шпаренко. – Харків, 2008. – 20 с.

The article deals with the attempt to analyze the problem of specialists training for the preschool system of Donetsk region in 1950-th-1970-th of the XX-th century. It gives the information on organization and opening of preschool faculties in Sloviansk, Rivne and Zaporizhzhya pedagogical institutes.

The article represents the data on qualitative and quantitative state of the staff for preschool establishments in Donetsk region in 50-th-70-th in the XX-th century. For comparison the article shows statistical indexes on the number and educational level of the professional staff of preschool establishments of Donetsk region.

Keywords: preschool education, educational faculty, education department, staff development, preschool specialist, infant-school kindergarten, pedagogical institute, normal school, educational level, head-master kindergarten.

РОЛЬ ГРОМАДСЬКОСТІ У РОЗВИТКУ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В АНГЛІЇ: ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД

Стаття розкриває значну роль громадськості у розвитку технічної освіти в Англії та показує ефективний вплив громадської думки у вирішенні проблем початкової та середньої освіти наприкінці XIX ст.; на прикладах показано глибоку зацікавленість та дієвий ентузіазм прогресивної частини англійської еліти у формуванні освіченого суспільства.

Ключові слова: технічна освіта, роль громадської думки, громадських організацій, вплив доброчинності та благодійності на розвиток початкової та середньої освіти.

Громадськість демократичних країн завжди прагнула впливати на політику своїх урядів у вирішенні навчальних проблем, що становили суспільний інтерес. Освіта, її розвиток і спрямованість наприкінці XIX ст. були в центрі уваги громадськості. Проблеми історії освіти у країнах Західної Європи; зокрема Великої Британії, досліджували такі провідні вчені як Ю.Н. Афанасьєва, О.А. Бетяєва, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джурицький, а також молоді науковці А.А. Барбарига, Н.М. Бідюк, Л. Белова, Н.В. Фьодорова та ін. Історію розвитку технічної освіти в Англії кінця XIX – початку XX ст. висвітлювали у своїх працях такі відомі вчені минулого як Вільям Е. Уїккенден, Г. Ігльстон, в Германії – Л. Іоллі, в Росії – П.Г. Міжуєв, П.А. Мясоєдов, С.П. Тамбовцев та ін. У той же час вплив громадських організацій на розвиток технічної освіти у провідних західних країнах, зокрема Англії, на наш погляд, вітчизняними вченими вивчений недостатньо. Саме цій проблемі й присвячена наша розвідка.

З появою нових технічних засобів на виробництві, розвитком промисловості та встановленням ринкових відносин між державами світову спільноту починаючи з середини XIX ст. все більше турбувало питання про спрямування середньої освіти у бік освіти технічної. Англійське суспільство не стало винятком. Наявні успіхи німецької та взагалі континентальної фабричної промисловості, яка йшла вперед гігантськими кроками та почала складати вагому конкуренцію англійській промисловості, вочевидь переконала англійський уряд у необхідності реформування середньої освіти та вкладання коштів у народну освіту. Наприкінці XIX ст., а саме у 80-х роках, в англійському суспільстві суттєво назріло питання про узгодження курсу середніх навчальних закладів із загальними потребами того часу та з потребами окремих місцевостей Англії в освічених діячах, які б володіли вмінням працювати у найважливіших місцевих галузях промисловості. Виникла нагальна потреба на законодавчому рівні врегулювати зв'язок між середньою та технічною освітою, чітко окреслити завдання технічній освіті та її місце у навчальних планах. З боку уряду для вирішення цього питання у 1881 р. була створена Королівська комісія, яка повинна була виробити законодавче забезпечення поліпшення технічної освіти в Англії.

Характерною рисою англійського уряду завжди було культивування двох фундаментальних принципів суспільного та приватного життя: самодіяльність та самоуправління. Уряд ніколи не брав на себе роль опікування своїх громадян. Найкращою гарантією успіху будь-якої справи він уважав гарні наміри тих осіб, кого ця справа найбільше стосувалась. Уряд убачав своїм обов'язком лише допомагати громадськості чи закладам, якщо були очевидними докази їх бажання працювати для досягнення якої-небудь суспільно вагомої мети, а не нав'язувати свої погляди на дану проблему [5, с.2].

Такий підхід уряду, з одного боку, сприяв розвитку приватної та громадської ініціативи у суспільстві та вкорінюванню упевненості у досягненні мети, з іншого, формував громадську свідомість у плані морального зобов'язання та відповідальності перед суспільством та народом. Доброю англійською традицією були доброчинність та благодійність приватних осіб, громадськості. Жодна країна світу, окрім, можливо, США, не мала такої чисельності та багатства доброчинних спілок, жодна країна не мала настільки великої кількості високообдарованих особистостей, які все своє життя віддали на боротьбу з суспільними вадами та здобули собі своєю діяльністю вшанування, визнання та повагу у своїй країні та за її межами.

Доброчинність стосувалась і сфери освіти. Ще в епоху Відродження у XVI ст. цілий ряд приватних осіб в Англії пожертвував значні суми на облаштування різних навчальних закладів. При монастирях були створені так звані «граматичні школи», які мали на меті надавати освіту нижчим верстам населення.

Кожна з таких шкіл мала свій устав та керувалася кураторськими хартіями. Пізніше, у XVII ст., виникла «Спілка для поширення духовно-моральної освіти в душі християнської церкви». Вже через двадцять років після заснування ця спілка нараховувала близько тисячі шкіл, побудованих на кошти приватних осіб, де надавали не лише освіту, а й їжу та одяг дітям з дуже бідних сімей. Для дорослих цієї громадою були засновані вечірні класи. Такі школи мали назву «добродійних». Рух Просвітництва,

що охопив усю Європу у другій половині XVIII ст., був дуже сильним і в Англії. Багато приватних осіб у цю епоху сприяли справі освіти та діяли у різних її сферах, так чи інакше допомагаючи засобами освіти зменшити бідність і неосвіченість в країні. Прикладами можуть служити «недільні школи», які були вперше засновані шотландцем Р. Райксом на сході Англії, а потім швидко розповсюдилися по усій країні. Цей рух згодом сприяв появі «Спілки недільних шкіл» (1798 р.), мета якої полягала у тому, щоб підняти народну освіту шляхом заснування шкіл на приватні кошти.

Приблизно у той же період, у 1768 р., Джозеф Ланкастер заснував школу в Лондоні для навчання дітей з бідних сімей. Він заохочував та надихав багатьох приватних осіб вкладати кошти на заснування нових шкіл, які згодом склали «Британську спілку». Ця спілка підтримувалася досить чисельним загалом, який віддавав перевагу школам, де зберігався нейтралітет у релігії. Тому, духовенство англіканської церкви протиставило школам Британської спілки свої школи, засновані на добровільні пожертвування прихильників пануючого в країні англіканського віросповідання, яке користувалося у суспільстві підтримкою переважно багатих класів та духовенства з тим, щоб, окрім знань, виховувати дітей у відданості саме своєму віросповіданню. Ці школи називалися добровільними, та знаходилися під протекцією духовенства, тобто «Національної спілки для виховання бідних дітей у душі керуючої (англіканської) церкви».

Благодійність приватних осіб, участь громадських діячів, різних спілок та товариств у культивуванні думки про необхідність дієвих та рішучих заходів щодо загальної народної освіти знайшли відображення з боку уряду у законі Форстера 1870 р. про обов'язкову загальну початкову освіту, який мав прогресивне значення для свого часу у плані доступності початкової освіти для всіх верст населення.

З розвитком демократії та появою ринкових відносин в Англії з'явився та утвердився новий клас – клас буржуазії, який почав відігравати значну роль у житті країни.

Представники цього класу міцно зайняли своє місце у суспільстві, промисловості та в уряді. Буржуазія мала великі кошти, користувалася певним авторитетом та могла впливати на вирішення багатьох питань на місцевому та державному рівні. Вона продукувала нові ідеї та втілювала деякі з них у життя або самотужки, або ж за допомогою уряду. За її ініціативи створювалися школи нового типу, так звані сучасні школи, відкривалися технічні школи та курси, денні та вечірні курси, школи при фабриках. Так, у 1873 р. була заснована природничо-наукова та технічна школа власниками залізничного заводу у м. Салфолді (біля м. Манчестера) Мазером та Платтом. Засновники прагнули, щоб учні могли вивчати наукові основи ремесла, яким вони займалися. Від учнів вимагалось обов'язкове відвідування занять, де вони вивчали науку про пару та парові машини, прикладну механіку, обробку металів, математику, машинобудування, креслення. Здібним учням надавали премії та нагороджували похвальними листами [4, с.55].

Королівська комісія, що була створена у 1881 р. для ознайомлення з питаннями про технічну освіту, надала свій звіт у 1884 р., але англійський уряд зволікав з прийняттям законодавства. Тому, як це часто траплялося в Англії, ті особи, які були зацікавлені у найшвидшому вирішенні цього питання, склали спілку з метою вплинути на громадську думку країни та, таким чином, примусити уряд не зволікати з прийняттям закону про технічну освіту. Асоціація для поширення технічної (включно комерційної та сільськогосподарської) освіти офіційно була створена у 1887 р. Головними організаторами спілки були Генріх Роско та Артур Акланд. До її складу входили поважні та відомі діячі Англії у сферах промисловості, науки та політики: Розберрі, А. Акланд, Дж. Брайс, Дж. Леббок, Дж. Морлі, Г. Роско, У. Магнус, Т. Гекслі та ін.

Ця спілка так декларувала свою мету: «Асоціація з поширення технічної (включаючи комерційну та сільськогосподарську) освіти має на увазі всебічно сприяти таким реформам у галузі шкільної справи, які б змогли підвищити здібності у широкому розумінні цього слова усіх тих осіб, на праці яких базується наша промисловість. Асоціація не має на меті втручання в практичне навчання ремеслам у майстернях або в ту форму практичної технічної чи комерційної освіти, що набувається під час роботи на заводі або службою у торгівельній палаті» [4, с.18]. Тобто, асоціація вбачала головним своїм завданням викликати зацікавленість суспільства до справи розвитку технічної освіти шляхом обміну думок, громадського обговорення питань представниками різних місцевостей країни, організацією та скликанням з'їздів та зібрань для обговорення законодавчих проектів з технічної освіти, що мали бути прийняті урядом. Вона організувала свої постійні філії у Лідзі, Ліверпулі, Манчестері та інших великих промислових центрах.

Діяльність асоціації може бути вражаючим прикладом того, наскільки дієво відносилося англійське суспільство до будь якого починання, спрямованого на загальну користь, наскільки була вільною й розвинутою в Англії приватна ініціатива й тому плідною праця приватних осіб, які надихали своєю

ідеєю та вмiли привертати до питань освіти громадську увагу. Асоціація рiзними способами поширювала вiдомостi про технiчну освіту, друкувала дешевi та загальнодоступнi видання, пiдтримувала тiсний зв'язок з усіма особами та закладами, якi виявляли зацiкавленiсть або мали певний досвiд у поширеннi необхідних у цьому руслi знань. З листопаду 1891 р. асоціація почала навiть видавати свiй власний журнал «Лiтопис технiчної освіти», в якому досить ґрунтовно надавала iнформацію про новi досягнення розвитку технiчної та середньої освіти не лише в Англії, але й в iнших краiнах. Журнал займав одне з провiдних мiсць серед педагогiчних видань, як джерело важливої iнформації того перiоду. Вiн ознайомлював читачiв з думками та досвiдом тих, хто безпосередньо був пов'язаний з поширеннєм технiчної освіти чи виявляв власну зацiкавленiсть в її розвитку. Редакція журналу сповiдувала плуралiзм думок щодо розвитку освіти. В одному з редакційних номерiв читаємо : «Асоціація не бере на себе вiдповiдальнiсть за усi деталi окремих думок, що є висловленими у її друкарських виданнях. Своїми виданнями асоціація має на увазi лише надавати англійському суспiльству у доступнiй формi такий матерiал, який заслуговує на всебiчне вивчення та обговорення» [4, с.23].

На з'їздах та зiбраннях, на сторiнках видань асоціації широко обговорювалося питання про новий ефективнiший устрiй та організацію середнiх навчальних закладiв. Потреба краiни у технiчній освітi повинна була насамперед вiдбитися на реформуваннi саме середньої освіти, яку бiльшiсть уважала слабкою ланкою в системi тогочасної освіти, оскiльки в середнiх закладах домінували традиції минулих столiть, що зовсiм не вiдповiдало новим викликам, пов'язаним з розвитком економiки та технiчним прогресом. Ситуація ускладнювалася й тим, що граматичнi або iншi приватнi школи, що становили систему середнiх навчальних закладiв, були заснованi два-три столiття тому, керувалися статутами тих часiв та знаходилися поза контролем з боку уряду.

Це був саме той випадок, коли налаштована на традиційнi цiнностi частина громадськостi прагнула консервації старого устрою навчальних закладiв i з подiбною iнерцією потрiбно було рахуватися й боротися. Бачення асоціації щодо реформування середньої освіти полягало у змiнi складу предметiв, що в них викладались, у бiк збiльшення годин на природознавчi дисциплiни та новi мови, виказувалися думки щодо оновлення методiв викладання, зблизення навчання з природою, з життjам у всiх їх проявах шляхом введення дiтей у свiт реальних процесiв i речей, змiни самої форми засвоєння дiтьми шкiльних знань, що мали б бути здебiльшого результатом самостiйного життєвого досвiду, безпосереднього спостереження за природою, її явищами пiд керiвництвом наставника. Новi реалії часу спонукали до змiн у самiй організації середньої школи, її реформування шляхом пристосування до потреб життя у повнiй його багатогранностi.

Дiяльнiсть асоціації щодо поширення технiчної освіти складалася з зусиль приватних осiб та мiсцевих її осередкiв. Центральний уряд не прагнув пiдкорити або жорстко спрямувати цей рух, а обмежувався лише тим, що слiдкував за його дiями та вносив вiдповiднi змiни у законодавство. Цi змiни в першу чергу стосувалися полiпшення роботи початкової школи, як базису для подальшого оволодiння основами технiчної освіти. Про початкову освіту, як необхідну умову розвитку технiчної освіти, неодноразово висловлювалися i лiдери асоціації.

Так, на зiбраннi у м. Манчестерi 29 листопада 1887 р. Томас Гекслi у своїй промовi зупинився на проблемах розвитку технiчної освіти. Вiн пiдкреслив, що важко досягти зрушень у розвитку технiчної освіти, якщо серед населення не буде поширена гарно організована загальна початкова освіта. Вiн пiдкреслив важливiсть навчання малюванню та кресленню, обов'язковiсть системного викладання предметiв у початковiй школі, серед яких мають обов'язково бути й природничi, як першi кроки на шляху до поширення у народ технiчної освіти. Доповiдач також звернув увагу на тiсний зв'язок технiчної та природничо-наукової освіти.

Томас Гекслi – це один з прикладiв великого вченого, який пiднявся до вершин науки, здебiльшого, завдяки самоосвiтi. Вiн поєднав у собі глибокi знання спеціалiста з любов'ю до громадської дiяльностi. Т. Гекслi користувався авторитетом не лише в Англії, але й далеко за її межами. Вiн брав активну участь в організації народної освіти у Лондонi, в обговореннi та сприяннi прийняттю закону Форстера 1870 про загальну народну освіту, був членом Лондонського шкiльного комiтету, активним членом асоціації.

Гекслi був прихильником системи денних та вечiрнiх класiв або курсiв, заснованих для тiєї частини населення, для якої цiна за навчання у ремiсничих школах була завеликою або таке навчання було недоступним через необхіднiсть працювати, щоб забезпечити своє прожиття. Найкращою організацією шкiл, якi б готували майбутнiх робiтників, вiн вбачав такi, що були створенi при фабриках, власники яких були зацiкавленi в тому, щоб навчання у таких школах носило суто практичний характер, з перевагою поступового переходу учнiв у статус фабричних робiтників. Хоча подiбнi школи у той час

були досить поширеними, ними, через свою бiднiсть, не могла скористатися бiльшiсть населення. Альтернативою могли б виступити вечiрнi класи для тих, хто вдень працював, а ввечерi мiг придiляти час навчанню. Користь таких вечiрнiх класiв полягала у тому, що вони надавали тим, хто в цьому потребував, необхіднi технiчнi знання, збiльшували продуктивнiсть та вмотивованiсть професiйної працi. Заснування таких закладiв мало, на його думку, бути повнiстю покладено на приватну iнiціативу. Також Гекслi пропонував надавати кожнiй окремiй територiї, де була розвинута певна галузь промисловостi, можливiсть самостiйно вiрiшувати власнi потреби та знаходити засоби їх реалізації за рахунок самооподаткування на користь організації такої технiчної освіти, яка б повнiстю вiдповiдала запитам мiсцевостi. Його турбували й питання умов працi й життя робiтників. Вiн говорив: «...Висловлюю своє щире побажання, щоб усi, хто залучений до справи розвитку технiчної освіти, пiклувалися у той же час i про те, щоб умови промислового життя були такими, щоб фiзична енергiя робiтників могла б завжди залишатися на вiдповiдному рiвнi, щоб можлива була турбота про їх моральний розвиток, щоб життя народу освiтлювалося iнодi променями надії та задоволення, а похилий вiк не приносив би лише однi хвороби та страждання» [4, с.34].

Тобто, технiчний процес, розвиток освіти, нова якiсть робочої сили, яка вимагалася, не приводили автоматично до подолання бiдностi. В Англії, як i в iнших краiнах, власникiв, насамперед, цiкавили прибутки, i вони особливо не переймалися рiвнем життя своїх робiтників. Однак такий пiдхiд в Англії стримувався не лише розвитком робiтничого руху за свої права, але й певною мiрою дiяльною та розвинутою громадською думкою та iнiціативою, розвинутим вiдчуттям у частини англійської еліти обов'язку, усвiдомленням нею своїх зобов'язань перед суспiльством, доказом чого, зокрема, була порiвняно значна кiлькiсть осiб, якi присвячували свої сили фiлантропії.

Так, манчестерський фабрикант Е. Байерi вклав 100 тис. ф. ст. на розвиток Оуенського коледжу у м. Манчестерi. Вiн представляв собою навчальний заклад з досить широким та рiзноманiтним курсом та подiлявся на три вiддiлення: класичне, реальне та вiддiлення з вивченням природничих наук. У цьому закладi на всiх трьох вiддiленнях змiстовно навчали математичним та природничим наукам.

Школа також надавала можливiсть вивчати теоретичне та виробниче малювання та креслення. Фабрикант та фiлантроп Дж. Мейсон витратив бiльше 2,5 млн. ф. ст. на облаштування добродiнних закладiв та заснував за свої кошти природничо-науковий та технiчний навчальний заклад – Мейсонський коледж у м. Бiрмінгемi. Фiлантроп Е. Бакстер значно сприяла приватними внесками заснуванню унiверситетського Дандiського коледжу у м. Дандi, де сумiсно навчалися обидвi статi. Фабрикант Престон зробив добродiнний внесок у розмiрi 300 тис. ф. ст. на заснування бiблiотеки, музею та навчального закладу, де учнi отримували знання з лiтератури, мистецтва, природничих та технiчних дисциплiн. Фабрикант Дж. Уитуорс активно сприяв розвитку машинобудування, надавав можливiсть обдарованим молодим людям, в першу чергу своїм найбільш здiбним робiтникам, отримати гарну технiчну освіту поряд з практичним умiнням, яке вони набували на виробництвi. Вiн оплачував їхнє навчання у навчальних закладах.

Факти свiдчать, що багато з добродiнних приватних коштiв йшло на заснування й облаштування середнiх навчальних закладiв нового типу, так званих сучасних шкiл, де викладались технiчнi науки, як, наприклад, Манчестерська граматична школа, реальна школа у Бредфордi, навчальний заклад Аллена Глена у Глазго. В навчальних планах шкiл нового типу багато уваги придiлялося викладанню природничих дисциплiн, сучасних мов та особливо математицi [4, с.65-67]. Цi приклади свiдчили наскiльки поширеним був дух фiлантропії в англійському суспiльствi, наскiльки дiяльною та розвинутою була суспiльна думка, наскiльки потужним був вплив громадськостi на розвиток технiчної освіти в Англії.

Пiд впливом активної дiяльностi приватних осiб та громадських організацій, пiсля ретельного огляду висновкiв та рекомендацій Королівської комiсії уряд Англії прийняв перший законодавчий акт про технiчну та комерційну освіту у 1889 р. Роль центрального уряду у контролi за виконанням цього закону полягала у тому, що вiн слiдкував за правильним тлумаченням та використанням мiсцевими закладами законiв про технiчну освіту та допомагав мiсцевим органам самоврядування та окремим приватним та громадським навчальним закладам шляхом надання їм грошових субсидій на викладання ремiсничої майстерностi та природничо-наукових предметiв, якi мали бiльш-менш пряме вiдношення до технiчної освіти.

З позицій сьогодення рiвень громадської iнiціативи i ефективнiсть уряду в розвитку технiчної освіти в Англії наприкінцi ХІХ ст. можуть виглядати не дуже вагомими й переконливими, але слiд пам'ятати, що вони робили лише першi кроки у цьому напрямку. Попереду була велика еволюційна напружена робота.

Проте, не може не вражати енергія й ентузіазм, з яким громадськість бралася за вирішення цих нагальних питань, небайдужість суспільства до розвитку технічної освіти, наполегливість, з якою воно додало перешкоди, і досягнутий ними кінцевий результат, який можна спостерігати зараз, на початку ХХІ ст.

1. Иолли Л. Народное образование в разных странах Европы / Л. Иолли; пер. с нем. А. Санина. – С.–Пб: Книгоизд-во О. Н. Поповой, 1900. – 192 с.
2. Левассер Э. Народное образование в цивилизованных странах / Э. Левассер – С.–Пб: Типогр. И. М. Комелова, Б. Подъяченская, №17-31, издание О.Н. Поповой, 1898. – 264 с.
3. Леклерк М. Воспитание и общество в Англии / Макс Леклерк; пер. с нем. М.А. Шмимаревой. – С.–Пб: Изд. т-во «Знание», 1899. – 516 с.
4. Мижуев П.Г. Взгляды и деятельность Национальной ассоциации для распространения технического и реформы среднего образования в Англии / П.Г. Мижуев – С.–Пб: Изд. ред. журн. «Техническое образование», 1897. – 80 с.
5. Мижуев П. Г. Очерк развития и современного состояния народного образования в Англии / П.Г. Мижуев – С.–Пб: Б-ка П. Галагана, 1896. – 62 с.
6. Мижуев П. Г. Очерк развития и современного состояния среднего образования в Англии / П.Г. Мижуев – С.–Пб: Типогр. И. Н. Скороходова, 1898. – 64 с.

The article reveals the prominent role of the public to further the development of technical education in England. It shows the active impact of public thought on the English government in solving the educational problems at the end of the XIX century. It also demonstrates the deep interest and active enthusiasm of the progressive part of the English elite in forming the educated society.

Key-words: technical education, the role of the public opinion, philanthropy and charity of private persons.

УДК 37/09 (47)
ББК 74.03

Катерина Іващенко

ОСНОВНІ ІДЕЇ ВИХОВНИХ СИСТЕМ А.С. МАКАРЕНКА ТА С.Т. ШАЦЬКОГО

У статті здійснено аналіз педагогічних поглядів видатних педагогів минулого А. Макаренка і С. Шацького, що поклалися в основу створених ними виховних систем та використовувалися в практиці організації колективного виховання.

Ключові слова: виховна система, дитина, колектив, середовище.

20-ті – початок 30-х років ХХ століття – важливий етап розвитку педагогічної теорії і практики, запровадження інноваційних форм і принципів функціонування освіти. У цей час відбувалися формаційні зміни, які передбачали ліквідацію політико-економічних інститутів, попередніх владних структур, становлення економічних та організаційно-політичних основ радянської влади, а відтак „необхідність модернізації освіти, культури і духовного життя взагалі була очевидною” [3, с.72]. Освіта в той період розглядалася виключно в контексті соціального виховання, тобто виховання становило її сутність та основу, а навчання вважалося супровідним.

Таке піднесення соціальних зумовлювалося ситуацією, що склалася в суспільстві. Громадянська війна, голод 1921-1923 рр., політична зброяна боротьба залишили по собі сотні тисяч безпритульних дітей і велику кількість малолітніх правопорушників. Як наслідок поширюється мережа спеціальних закладів, розбудові яких сприяло затверджене в жовтні 1919 р. “Положення об опытно-показательных школах”. “Положение” відкривало свободу педагогічній творчості, надавало карт-бланш експериментальній педагогіці. Помітне місце серед таких закладів посідали ті, що працювали під безпосереднім керівництвом С. Шацького та А. Макаренка.

Діяльність А. Макаренка і С. Шацького з розробки і впровадження оригінальних виховних систем, які за своїм змістом, формами і методами значно випереджали тогочасну виховну практику, була по суті великим соціальним експериментом, що не втратив своєї значущості і в наступні роки. Підтвердженням цієї думки можуть слугувати праці дослідників радянського періоду (Л. Гордін, Л. Новікова, Е. Монозон, Г. Філонов та ін.) і сучасності (М. Белканов, В. Беляев, Х. Гьотц, М. Красовицький та ін.).

А. Макаренка і С. Шацького поєднує те, що їхні педагогічні ідеї, започатковані ще до жовтневих подій 1917 р., у наступні роки набули безпосереднього практичного втілення у роботі колонії ім. М. Горького, комуні ім. Ф. Е. Дзержинського, в Сетлементі, товаристві “Дитяча праця і відпочинок”, Першій дослідній станції “Бодрая жизнь”. Але сповідувані ними педагогічні концепції мають суттєві відмінності. Якщо А. Макаренко боровся з “педагогічним Олімпом”, тобто виступав проти “теоретиків”, відірваних від практики, то С. Шацького нерідко звинувачували в “дрібнобуржуазності”,

“правому опортунізмі”. А. Макаренко одержав після своєї смерті офіційне визнання, ім’я С. Шацького практично зникло з педагогічної науки, на нього звертали увагу “лише в силу його значущості для ранньорадянської педагогіки і в зв’язку з тим, що офіційна радянська педагогіка залишала його в тіні навіть у період десталінізації” [1, с.207].

Пріоритетним напрямом педагогічної системи С. Шацького була дослідна робота, вивчення виховання в його соціально-економічній зумовленості. Особливість заснованої ним Першої дослідно-показової станції полягала в тому, що тут проводилися не ізольовані педагогічні експерименти, а навчання і виховання вивчалися у змінних умовах сільського оточення. Дослідниками виступали не лише науковці і вчителі, а й вихованці, які залучалися до розробки соціограми округи у межах методу проєктів. Завдяки цьому дитина могла долучатися до соціального життя, пізнавати його в єдності сім’ї, дитячої спільноти і громадських організацій.

С. Шацький одним із перших висловив думку про те, що шкільна педагогіка неминуче має стати “педагогікою оточення”. Ґрунтовного висвітлення ця думка набула в передмові до його книги “Годы исканий”, де подано три різні підходи до розуміння відносин школи і середовища:

- 1) школа організовує свою діяльність, відмежовуючись від середовища;
- 2) школа має цікавитися середовищем і тим самим підживлювати свою діяльність;
- 3) школа не тільки вивчає навколишнє середовище, а й становить активний його фактор.

Розкриваючи сутність кожного з цих підходів, С. Шацький аргументовано доводить доцільність останнього з-поміж них, стверджуючи, що лише за таких умов школа із замкненого на собі навчального закладу перетворюється на центр, який організовує дитяче життя, стає складовою цього життя, задовольняючи всі інтереси дитинства [8, с.69].

На переконання педагога, школа мала визнати, що процеси виховання відбуваються в навколишньому середовищі незалежно від неї, спричинюючи можливість стійких впливів. Для мінімізації розходження між шкільним і середовищним вихованням школа, вважав С. Шацький, повинна стати частиною життя, не зводити свої завдання лише до підготовки учнів і випускного іспиту, а постійно, в кожному момент працювати в напрямі облаштування культури дитячого побуту. Тобто, школа має входити в тісний контакт із соціальним середовищем, вивчати його, втручатися в його розвиток, стати потужним фактором, що впливає на суспільне життя, організовуючи дитяче середовище у широкому масштабі.

Під вивченням середовища С. Шацький розумів урахування всіх його збочень, усіх тих негативних явищ, які, з педагогічного погляду, є ворожими, і, головне, усіх тих позитивних явищ, які можна виявити в навколишньому середовищі. Вивчати всі ці явища необхідно для того, щоб чітко намітити тактику: з чим слід боротися, а що треба підтримувати [7].

Згідно з поглядами С. Шацького, все цінне в людині становить „резервуар цінностей” дитини. Тому він прагнув розкрити цінності в дітях, сформувати в них повагу до самих себе, віру у власні сили. Вивчаючи дитину в контексті її середовищних впливів, педагог досліджував її самодіяльність через прояви суб’єктності та суб’єктивності. Технологія проникнення у внутрішній світ дитини добре показана в автобіографічній повісті „Годы исканий”, де світу школи, в якому дитині відведена роль маленького „чиновника”, протиставляється її особливий внутрішній світ, який С. Шацький назвав „це мое” і який, мірою зростання дитини, розвивається і збагачується [8].

Отже, провідна ідея педагогічної концепції С. Шацького полягала в тому, що організоване виховання не повинно прилаштовуватися під оточення, воно має виконувати активну роль щодо нього. Виховання покликане придушувати шкідливі наслідки оточення і відкривати шлях позитивним змінам. Школа має допомогти дитині звільнитися від пережитків, від застарілого способу життя, сприяти успішному розвитку її внутрішнього ціннісного світу.

Такі ідеї значною мірою зумовлювалися характерними для початку 20-х років ідеалами „вільного виховання”, які заперечували будь-який примус, акцентуючи увагу на тому, що всі недоліки, подоланню яких має прислуговуватися виховання, можуть бути усунуті завдяки довірливим відносинам між дорослими і дітьми.

А. Макаренко був першим, хто висловив сумнів щодо успішності „спонтанного розвитку” дитини, а, отже, й доцільності покладання в основу виховання лише гуманних взаємин школярів і педагогів. Уже в 1922 р. він дійшов висновку про недостатність „атмосфери довіри”, „самоорганізації” і „добровільної дисципліни”, відстоюючи натомість необхідність запровадження у зміст виховної роботи цілісної системи вимог, яка сприяла б формуванню колективу із „збіговиська безпритульних дітей” [2, с.68].

На відміну від інших педагогів, які використовували дисциплінарні методи, але приховували це або рахували їх вимушеним засобом, А. Макаренко відкрито визнавав примус у виховній роботі. Він

був переконаний, що це є нормальною практикою не лише для колоній, але і для звичайної школи, особливо з урахуванням різкого зниження шкільної дисципліни після революції. Він був „реалістом й усвідомлював, що правомірно і доцільно використовувати всі засоби впливу, включаючи й покарання, в умовах, коли зруйновані норми і традиції старого суспільства, а нові лише створюються, коли послаблений авторитет батьків і сім'ї загалом” [1, с.211].

Отже, у розробленій А. Макаренком концепції, виховання передбачало застосування дисциплінування, а дисципліна поставала результатом планомірної виховної роботи.

Однією з ідей, що активно розроблялася педагогами в 20-ті – на початку 30-х років, була ідея виховання особистості в колективі й через колектив. Це зумовлювалося тим, що колектив розглядався як могутній засіб морального формування дитини. Гіпотетично були визначені основні шляхи створення „потрібних суспільству дитячих колективів, головні вимоги до них, поставлене питання про необхідність управління процесом розвитку особистості дитини в колективі” [6, с.40].

Надаючи увагу вивченню закономірностей розвитку дитячих колективів, дослідженню соціально-психологічних процесів, що мали місце в стихійно виникаючих групах, педагоги не лише намагалися сформулювати рекомендації практичним працівникам, а й прагнули виявити сутність цих колективів, визначити й охарактеризувати саме поняття „колектив”, виокремити його найважливіші ознаки.

Розроблена А. Макаренком модель колективу, становила поєднання загального, особливого та одиничного. Загальне – це ті риси, які в ті роки більшою чи меншою мірою були характерні для всіх дитячих колективів; особливе – риси колективу перевиховання або моноколективу, який відмежовував дітей від впливу негативного соціального оточення; одиничне – специфічні властивості конкретного колективу колонії ім. М. Горького, а надалі – комуні ім. Ф. Е. Дзержинського. Якщо в „Педагогічній поемі” та „Прапорах на баштах” А. Макаренко, не ігноруючи загального, акцентував на особливому та одиничному, то в інших педагогічних працях він фокусує увагу на тому загальному, що притаманне будь-якому дитячому колективу. За словами Л. Новикової, у цій галузі він зробив „свій індивідуальний внесок у загальну скарбницю ідей щодо теорії дитячого колективу, яка складалася в ті роки” [6, с.43].

До цього внеску слід віднести сформульований педагогом закон руху колективу як закон його життя, принципи перспективних ліній, паралельної дії, поєднання вимоги і довіри, а також ідеї щодо одночасного впливу педагога і колективу на особистість вихованця, організації повсякденного життя колективу і „педагогічного малюнку” в ньому, відносин відповідальної залежності (ділових відносин) як підґрунтя згуртованості колективу і найважливішого чинника впливу на особистість, характеристики первинного колективу як основного засобу доторкнення до особистості дитини. Відстоюючи думку про те, що „колектив у своєму реагуванні завжди диференційований” і цим „відрізняється від натовпу”, А. Макаренко до суттєвих його ознак відносив: 1. Рівність і свободу членів колективу, добровільність перебування в ньому. 2. „Суверенітет” колективу стосовно особистості, визнання його цінності і гідності, права стверджувати і захищати спільні інтереси [4].

У розробленій А. Макаренком методиці згуртування і виховання дитячого колективу провідна значущість відводилася постановці суспільно вагомої і привабливої для дітей перспективи, залучення вихованців до спільної діяльності з її реалізації, запровадження самоврядування, змагання та гри як методів організації діяльності, культивування традицій, які закріплюють одержані результати, включення колективу в систему більш широких соціальних зв'язків.

Розглядаючи погляди А. Макаренка на роль колективу як важливого виховного фактору, слід водночас відзначити, що колективне виховання у нього не означало пригнічення особистості, ігнорування її індивідуальних особливостей і здібностей. Навпаки, стверджував педагог, лише в колективі можливий повний прояв усіх здібностей та індивідуальних особливостей кожної дитини.

Він не заперечував доцільності й необхідності вивчення індивідуальних особливостей і нахилів окремої дитини, проте наголошував на тому, що для кращого пізнання колектив треба вивчати не тільки в цілому, а й окремих його членів.

У статті „Проблеми виховання в советській школі” А. Макаренко сформулював своє розуміння індивідуального підходу до дитини таким чином: „Индивидуальный подход к детям не означает возню с уединенной капризной личностью. Под флагом индивидуального подхода не следует протаскивать мещанское индивидуалистическое воспитание. Беспомощен тот педагог, который потворствует недостаткам и сюсюкает вместо того, чтобы воспитывать и переделывать его характер. Надо уметь предъявлять бескомпромиссные требования к личности ребенка, имеющего определенные обязанности перед обществом и отвечающего за свои поступки. Индивидуальный подход к ребенку в том и заключается, чтобы применительно к его индивидуальным особенностям сделать его достойным членом своего коллектива” [5].

Здійснюючи практичне втілення схарактеризованих теоретичних поглядів, А. Макаренко наголошував на „інтенційному”, тобто спеціально організованому вихованні як гарантії становлення особистості в колективі, яке має спрямовуватися на творення нової людини, здатної у взаємодії творити.

Деяко іншої позиції щодо ролі колективу у вихованні особистості дотримувався С. Шацький, акцентуючи увагу на функціональності виховання. У перші роки своєї соціально-педагогічної діяльності він дотримувався думки про те, що виховання має спрямовуватися на забезпечення адаптації дітей до навколишніх умов. Визнаючи неможливим саморозвиток і самовиховання дитини поза системно організованою спільнотою, педагог розглядав таку спільноту як виховуюче середовище, де дитина не тільки навчається, працює, грає, а й пізнає саму себе, оцінює товаришів, реалізує свої здібності. Таке середовище, на його переконання, має поєднувати вільних дітей і розумних дорослих, котрі володіють чітко визначеними обов'язками і рівними правами.

Провідне завдання вихователя С. Шацький бачив у створенні умов, за яких діти ставали б „розпорядниками власного життя”. До таких умов він відносив: самостійність дітей при створенні спільноти; організацію поміркованої дитячої життєдіяльності, стрижнем якої є праця; функціонування спільноти як дружньої сім'ї, де педагоги виступають старшими товаришами дітей.

На думку С. Шацького, головне завдання полягає в тому, щоб „створити найбільш сприятливі умови для організації дитячого життя в кожний даний момент, а не відливати готові форми потрібних ... для відповідних функцій людей” [10].

Тому, на відміну від структури виховного колективу, запровадженої А. Макаренком у комуні ім. Ф. Е. Дзержинського, атмосфера на його дослідній станції підтримувалася за допомогою природних симпатій між дітьми, дітьми і дорослими, адже колонія – це „дитячий гурток, який сам для себе створює закони”. Тут заохочувалася індивідуальна діяльність дітей, усі питання вирішувалися не силою наказу, а доброзичливими товариськими вимогами.

Педагогів С. Шацький називав товаришами дітей, які повинні робити все те, що роблять діти, і не чіплятися за свій авторитет, щоб не придушувати дітей. На практиці це означало точне підпорядкування всім правилам, які розробляють діти. Адже „чим більше вони будуть бачити в нас учасників їхнього життя, які суворо виконують обов'язки, тим краще” [9].

Підсумовуючи порівняльний аналіз ідей, що поклалися А. Макаренком та С. Шацьким в основу розроблених ними систем виховання, сповідуваних ними поглядів на роль колективу у вихованні особистості, слід відзначити, що ці ідеї, незважаючи на наявні в них відмінності, все ж таки мали і багато спільного. Це спільне полягало у прагненні підтримати дитину, надати їй педагогічну допомогу, створити умови, які б найбільшою мірою сприяли її успішному особистісному й соціальному становленню.

1. Белканов Н. Раннесоветский педагогический авангард: педагогические системы В.С.Макаренко и С.Т.Шацкого в западных трактовках / Николай Белканов // Народное образование. – 2003. – № 5. – С.206-214.
2. Гетц Х. Макаренко и сталинизм / Хиллинг Гетц // Педагогика. – 1966. – № 1. – С. 67-73.
3. Кузьменко М. М. Система освіти в УССР у 1920-х рр.: историко-теоретичний аспект / Кузьменко М. М. // Укр. іст. журнал. – 2004. – № 5. – С. 66-80.
4. Макаренко А. С. Некоторые выводы из педагогического опыта / Макаренко А. С. – М.: Просвещение, 1964. – 116 с.
5. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания / Антон Семенович Макаренко // Пед. соч. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 4.
6. Новикова Л. И. А. С.Макаренко и его современники (к постановке проблемы) / Новикова Л. И. // Сов. Педагогика. – 1978. - № 3. – С. 39-46.
7. Шацкий С. Т. Выступление на дискуссии о спорных вопросах марксистской педагогики / Шацкий С. Т. // Пед. соч. – Т.4. – С.195-197
8. Шацкий С. Т. Годы исканий. Старая школа / Шацкий С. Т. // Пед. соч. – Т.1. – М., 1963. – С. 68-151.
9. Шацкий С. Т. Детский труд и новые пути / Шацкий С. Т. // Пед. соч. – Т.1. – М., 1963. – С. 201-256.
10. Шацкий С. Т. Новая общественно-педагогическая работа. Дети – работники будущего / Шацкий С. Т. // Пед. соч. в 4-х т. – Т.2. – М., 1964. – С. 27-86.

In the article the analysis of pedagogical looks of prominent teachers of the past time A. Makarenko and S. Shatsky, that laid in basis of the educator systems created by them and used in practice of organization of collective education.

Key words: educator system, child, collective, environment.

НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПРИРОДИ РІДНОГО КРАЮ У ГАЛИЧИНІ (1919-1939 рр.)

У статті висвітлюється питання національного виховання учнів народної школи Галичини у міжвоєнний період. Одним із засобів здійснення виховання національно свідомих громадян була природа рідного краю. Оволодіння молодшими школярами знаннями про навколишнє природне середовище і його охорону, виховання свідомого ставлення до природних об'єктів, формування екологічної культури дітей є невід'ємним компонентом національного виховання підрастаючого покоління.

Ключові слова: національне виховання, природа рідного краю, екологічна культура, молодші школярі.

В умовах розбудови Української держави надзвичайно гострою є проблема визначення мети і завдань виховання громадянина-українця. Концептуальними засадами виховання громадянина України є положення Національної доктрини розвитку освіти, Державної національної програми “Освіта (Україна ХХІ століття)”, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. Саме ці документи визначили пріоритетні напрями та шляхи створення та функціонування системи цілеспрямованої освіти і виховання кожної особистості задля забезпечення її духовного вдосконалення, формування інтелектуального та культурного потенціалу нації.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства метою даної системи є передача “молодому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності світогляду і на цій основі формування особистісних рис громадянина України, які включають у себе національну самосвідомість, розвинену духовність, моральну, художньо-естетичну, правову, трудову, фізичну, екологічну культуру, розвиток індивідуальних здібностей і таланту” [4, 19]. Звідси як зазначає О.Сухомлинська виховний процес тісно пов'язаний із станом суспільства, він спирається на реальність, рівень освіченості й вихованості, умови, в яких живуть суспільство й конкретно людина [13, 2].

Праці багатьох представників української педагогічної науки, зокрема Т.Беднаржової, О.Вишневського, С.Гончаренка, Т.Завгородньої, М.Євтуха, В.Кузя, І.Курляк, О.Любара, Н.Ничкало, Ю.Руденка, О.Савченко, М.Стельмаховича, Б.Ступарика, О.Сухомлинської, М.Ярмаченка та інших провідних науковців дають можливість вибрати необхідні орієнтири при вивченні передумов становлення і розвитку ідеї національного виховання громадян в Україні.

Особливої уваги у напрямі розвитку теорії національного виховання потребує вивчення історії розвитку педагогічної думки, системи освіти й виховання у Галичині міжвоєнної доби, оскільки саме тут вдалося виробити теоретичні основи національного виховання особистості. Тому метою даної статті є висвітлення питання національного виховання молодших школярів у Галичині у міжвоєнний період, виховання національно свідомих громадян, які були б здатні любити природу рідного краю, охороняти і примножувати природні багатства української землі.

У цей важкий для української громади період, коли відбувалося всебічне приниження нації, її історії, культури, мови педагоги Галичини головну увагу сконцентрували на виробленні мети національного виховання, пошуку виховного ідеалу, визначенні методологічних засад, шляхів і засобів досягнення виховної мети (П.Біланюк, І.Велигорський, М.Галущинський, Ю.Дзерович, М.Євшан, Б.Заклинський, Я.Кузьмів, В.Пачовський, С.Перський, С.Русова, С.Сірополко та ін.

Мета національного виховання й одночасно мета української школи Галичини була чітко визначена на Першому Українському Педагогічному Конгресі у Львові (1935), на якому галицькі науковці обговорили питання розвитку української освіти і виховання молодого покоління. На перший план виступала необхідність виховати патріота, громадянина, свідомого українця, який приймав би активну й конкретну участь у процесі державотворення і це пояснюється тими історичними й соціально-економічними умовами, в яких опинились галицькі українці під час іноземної окупації. Навчання ставало засобом виховання, головним осередком якого було українознавство. Воно, за твердженнями педагогів, повинно було відтворити повний образ душі українця, його погляди на життя і світ, його думки, психіку й світогляд, розвиток суспільного, господарського та політичного життя. Цьому сприяли рідна мова, історія і географія України, природа рідного краю. Так, відомий галицький педагог, громадський діяч Я.Кузьмів у доповіді “Напрямні національного виховання” зазначав, що “національне виховання у своїй найглибшій суті – це творення і безупинне досконалення нації”. І далі: “Тільки основна наука про нас самих дозволить поділити й оцінити світ наших культурних цінностей і вибрати з них те, що найбільш необхідне, що найбільш вартісне і виховне. Бо виховну вартість мають тільки такі культурні добра, які 1) рішають про приналежність одиниці до того саме, а не іншого народу, 2) які забезпечать дальший розвиток національної культури. А ці безспірні вартості, це: рідна мова,

господарське і сучасне життя нації в умовах, витворених природою, частинно працею людини та іншими впливами” [5, с.193].

У системі безперервного національного виховання важливе місце займає загальноосвітня школа і, як зазначалося у “Наукових програмах в народних школах третього ступеня для дітей української національності” (1934), школа повинна була дати українській дитині “національну свідомість та розбудити в ній національно-патріотичні чесноти” [8, с.6]. Для цього, на думку видатного педагога, громадського діяча М.Галущинського, школа насамперед повинна бути національною і пріоритетним завданням її має стати виховання, яке будується на національному ґрунті. Національне виховання розглядається ним як основа творення й безупинного вдосконалення нації, головною метою якого є “розвинути всесторонньо всі позитивні сторони національного характеру, а добре проведена національна індивідуальність має вложити все, що є в ній найгарнішого, у загальнолюдську культуру” [1, с.9]. Це положення відстоював і В.Кузьмович, на думку якого метою виховання має бути “не лише виховання національно свідомого Українця зі всебічно оформленим умом, серцем, волею і тілом, але й Українця” [6, с.11].

Отже, великого значення галицькі педагоги надавали природі рідної землі як засобу виховання активістів-патріотів. За їх твердженням “найважливіше завдання природи – це плекання любови до рідного краю. Враз із пізнанням його скарбів вчиться дитина цінити й шанувати те, що своє. В красі природи виявляється творча сила її Творця, і ліс стає великим храмом, в якому діти вчаться славити Його” [9, с.2].

Крім того, галицькі педагоги звертали увагу і на усвідомлення та розуміння громадянського обов'язку кожного школяра з питань охорони природи. За їх твердженнями дітей потрібно вчити тому, що серед такої близької для них природи проходить життя людей із усіма їхніми потребами та працею задля піднесення громадського життя, народної культури. За словами С.Русової, школярі повинні знати, що потрібно вміти “добре видобувати природні багатства рідної країни невсипучою працею – та хліборобством, скотарством, промислами – її освітою, наукою поліпшувати економічний і соціальний стан життя своїх земляків. Це є соціальне значіння важливого знання своєї батьківщини” [10, с.26].

Цікавими з точки зору розуміння школярами ролі і значення рідної природи для суспільства та держави, виконання своїх обов'язків щодо неї є пам'ятки про обов'язки громадянина-патріота, які знаходимо у статті А.Яновського “Шкільні екскурсії”. Серед них: “Охорона природи. Природа живе. Не знищуй її життя без потреби. Не ламай гілок, не зривай квітів, не лякай птахів і звірів... Охорона культури. На кожному кроці зустрічаєш докази людської праці. Не знищуй їх. Шануй працю і зусилля людей... Краєзнавчі ідеали [16, с.511]. Отже, охорона природи рідного краю, бережливе і відповідальне ставлення до неї, любов до навколишнього середовища, пошана до людської праці задля покращення суспільного життя ставали важливими чинниками виховання громадянина-патріота своєї Батьківщини.

Про вплив природного середовища на національне виховання особистості вказував і видатний галицький педагог, громадський діяч І.Ющишин, який зазначав, що треба розвивати у молоді позитивну творчу любов до свого природного середовища, свого рідного краю, свого народу. За його твердженням, не можна виховувати любові до Батьківщини, не навчивши людину любити рідну землю. Ця любов до української землі, на думку педагога, повинна опиратися на знання матеріальних і духовних цінностей держави. У зв'язку з чим виховання у школі має вирости з традицій і культурного стану народу, корінитися в його характері й звичках. Воно повинно бути тісно пов'язане із національно-культурним поступом української суспільності. Тому “розвиваючи одиницю на культурних добрах народу, школа повинна виховувати її свідомо до суспільного і громадського життя” [15, с.48]. Звідси завданням школи було розбудження у дитини свідомості, що вона, працюючи як дорослий громадянин над піднесенням духовної й матеріальної культури свого середовища, рідного краю і народу, вкладає тим самим свою цеглину в будівлю цінностей своєї держави. Як вказував І.Ющишин, “треба розпалити в дитині на рідному її середовищі святий вогонь бажань і переконань, що праця, поступ і спільнотні змагання повинні стати гаслами її майбутнього життя” [14, с.181].

Як бачимо, педагоги Галичини міжвоєнної доби розглядали суспільно значущу працю як важливий компонент національного виховання молоді. Адже школа була покликана виховати дитину так, щоб був із неї свідомий громадянин, який би орієнтувався у господарському і громадянському житті нації.. Зокрема у статті “Природознавство в сучасному вихованні” зазначалося, що “праця серед природи, головню садівництво вже цілком реально впливає дуже гарно на моральне виховання, викликаючи любов до праці, витриманість, любов до плеканих рослин. Також дуже важно давати дітям плекати різних звірків, не тільки kota або собаку, а й їжака, або кріль, голубів або другу пташку, тримати кур, гусей, уток, рибок в акваріумі. Треба щоб дитина звикла берегти, годувати, тримати в чистоті усіх цих коханців, пам'ятати за них...” [11, с.82]. Такі дії викликали у молодших школярів свідоме розуміння

відповідальності та обов'язку, що тісно пов'язане з пізнанням та охороною рідної природи. Любов до рослин і до звірів дає особливий зміст життю дитини, поширює її знання, сприяє вихованню бережливого ставлення до природи, формуванню у них екологічної культури, що є невід'ємним компонентом національного виховання.

Праця у природі, як зазначали галицькі педагоги, сприяє не тільки вихованню у молодших школярів любові до природи, але й викликає естетичні почуття, замилювання красою рідної природи. Так, на сторінках журналу "Рідна школа" (1932 р.) читаємо: "дитина й природа правдиві й безоглядно щирі. Тому дитина скорше порозуміє світ природи, ніж штучний світ дорослих людей... . Нехай дитина як найчастіше вдивляється у квіти. Від них лиш дійсна, невинна краса, що своїм подихом огортає нас наскрізь. І нехай сама, власноручно плекає їх у хаті і на городі. Та вчіть вашу дитину, щоби тих квіток ніколи не зривала. Нехай вони живуть і як найдовше втішають своїм виглядом наші очі. Природа, то краса Божа. Вона повинна бути для нас святою" [3, с.281]. Пізнання і почуття краси у свою чергу впливає на інтелектуальний розвиток молоді, на її погляди на довколишній світ. У зв'язку з чим "...треба всім дітям отворити доступ до природи... . Пізнання і полюблення природи є рівночасно пізнанням і полюбленням рідної землі, на котрій жиємо і про котру живе пісня на устах народу і вічно житиме" [7, с.20]. Як бачимо, навчити людину ще з дитячих років милуватися красою рідної природи, почувати гармонійну єдність з навколишнім середовищем було одним із завдань національного виховання молодого покоління Галичини.

Важливим у даному напрямі є те, що естетичне почуття краси природи створює в душі дитини "настрій близький до релігійного. Воно викликає думку, хто створив усю цю красу і скільки в ній безпосередньої правди. З того моменту, коли краса об'єднується з правдою, естетизм вже набирає моральної сили; той настрій викликаний в душі дитини красою, вже стає моральним, він творить лагідність і змагання до добра..." [11, с.82]. Такі настрої мають велике значення у вихованні громадянина-патріота своєї Батьківщини, вони підносять розуміння дитиною краси і величі природи української землі, її моральну свідомість наближають до національної ідеї, яка повинна "ввійти, – за словами педагога М. Євшана, – в основу виховання українських поколінь, стати для них новою релігією, увійти в їх кров" [2, с.39].

Таким чином, естетичне пізнання природи, її вплив на моральне виховання молодших школярів, цілеспрямована практична робота у навколишньому середовищі задля його збереження та охорони і на цій основі прищеплення любові до природи рідного краю є важливими засобами національного виховання молодого покоління, сприяють вихованню національно свідомих громадян, патріотів української землі, які здатні зберегти і примножити історично-культурні надбання українського народу.

1. Галушинський М. Національне виховання. – Львів, 1920. – 22с.
2. Євшан М. Національне виховання // Життя і мистецтво. – 1920. – Ч. 2. – С. 38-41.
3. Жуковецька В. Дитина й природа // Рідна школа. – 1932. – Ч. 19 і 20. – С. 281.
4. Концепція національного виховання // Рідна школа – 1995. – № 6. – С. 18-25.
5. Кузьмів Я. Напрямі національного виховання // Перший Український Педагогічний Конгрес у Львові (1935). – Львів, 1938. – С. 191-194.
6. Кузьмович В. Мої помічання щодо виховання, навчання й організації гімназій Рідної школи // Українська школа. – 1929. – Ч. 1-4. – С. 1-16.
7. Куцій М. Естетичне виховання // Шлях виховання й навчання. – 1928. – Ч. 1. – С. 19-23.
8. Наукові програми в народних школах третього ступеня для дітей української національності // Шлях виховання й навчання. – 1934. – Кн. 1. – С. 1-6.
9. Русова С. Весна і діти // Нова хата. – 1935. – Ч. 7. – С. 2.
10. Русова С. Краєзнавство в народній школі // Шлях виховання й навчання. – 1933. – Ч. 1. – С. 25-33.
11. Русова С. Природознавство в сучасному вихованні // Світло. – 1922. – Ч. 4-6. – С. 79-83.
12. Русова С. Суспільні питання виховання // Життя і знання. – 1929. – Ч. 6. – С. 161-163.
13. Сухомлинська О.В. Виховання як соціальний процес: особливості сучасних трансформаційних змін // Шлях освіти. – 2004. – № 2. – С. 2-6.
14. Ющишин І. Середовище й програми навчання в народних школах // Методика і шкільна практика: Додаток до часопису "Шлях виховання й навчання". – 1933. – С. 159-182.
15. Ющишин І. Суспільне виховання в народній школі // Учительське слово. – 1939. – Ч. 8. – С. 48-55.
16. Janowski A. Wycieczki szkolne // Oswiata i wychowanie. – 1930. – Zeszyt 6. – S. 508-511.

In the article the question of pupil's national upbringing in Galychyna popular schools between World Wars has been discovered. One of the main methods of upbringing of national consciused citizens was the nature of native country. In author's opinion the younger pupil's knowledge about around nature environment, it's protection, upbringing of conscious attitude to nature objects, forming of children's ecological culture are main and integral components of the national upbringing of increasing generation.

Key words: national upbringing, the nature of native country, ecological culture, younger schooler's.

Вона була тимчасово включена до бібліотеки Інституту Східноєвропейської історії, а її завідувачем був Зенон Кузеля. У 1915 р. науковець долучився до заснування інституту «Forschungsinstitut für Osten und Orient», при якому організував український відділ бібліотеки і до якого пожертвував понад 1000 примірників книг з власної бібліотеки.

З 1916 р. Зенон Кузеля здійснював культурно-просвітницьку діяльність у таборі для українських полонених російської армії у Зальцведелі, редагував табірні видання «Вільне слово», «Шлях». Під його проводом у таборі було створено український театр, бібліотеку, церкву, хор, політичні гуртки, газети.

Після чотирирічної роботи у таборі та його ліквідації влітку 1920 р. вчений переїхав до Берліна, де поряд із редакційною та видавничою діяльністю, активним членством в «Українській громаді», співпрацював з Українським Науковим Інститутом (з 1926 р.). У 1945 р. розпочав викладацьку діяльність в Українському Вільному Університеті в Мюнхені. З 1949 р. йому вдалося відновити роботу НТШ у Європі у місті Сарсель та очолити його Європейський осередок. У цьому французькому місті він і помер 24 травня 1952 р.

У науковому світі Зенон Кузеля залишив помітний слід. Хоча здебільшого його творча спадщина стосується бібліографії, він – також автор багатьох праць з етнографії. Для педагогів непересічне значення має насамперед праця «Про студії над дітьми», у якій вчений виявив глибокі знання не тільки стану справ в галузі етнографії дитинства, а й у педагогіці. Аналізуючи етнографічні дослідження М. Сумцова, Д. Лепкого, Хр. Яшуржинського, В. Ястребова, І. Іванова, А. Малинки, М. Дерлиці, автор доводить їхню фрагментарність, іноді поверхневність. «...автори не трактували своїх тем докладно, а займалися ними переважно фрагментарно, майже завжди в зв'язі з народними звичаями і обрядами. Тому дуже багато писалося про родини і хрестини, а дуже-дуже мало про зростання і виховання дитини, про її душу» [8, XII].

Аналізуючи доробок українських етнографів, Зенон Кузеля приходив до висновку, що критичних праць про життя дітей взагалі немає або їх дуже мало (за винятком тих, що стосуються дитячих ігор): не досліджені ні дитяча народна медицина, ні дитяча література (пісні, дражнилки, казки, приповідки, колісанки тощо). «Не знаємо також нічого про ролі дітей в нашій усній словесності, про їх відносини до рстинного і звіринного світа і т.д. і т.д. Не знаходжу нічого і про діточі малюнки, рисунки, записи, тайні мови, про що існує досить студій в чужих мовах» [8, XVII]. Власне, сам вчений був добре обізнаний із зарубіжними етнографічними працями та вичерпно і всебічно охарактеризував їх.

Звертає увагу Зенон Кузеля також на праці з педагогіки, вважаючи, що й тут проблема дитини і дитинства досліджена недостатньо, а праці В. Барвінського, Д. Верхратського та Й. Лепкого є лише першими спробами у цьому напрямі наукових пошуків. І знову вчений виявляє велику обізнаність із розвитком ідей про дитину за кордоном, які у період XIX – початку XX ст. активно розвивалися. «Недаремно назвала Е. Кей XIX століття століттям дитини, бо дійсно XIX-те століття (а властиво його друга половина) видвигнуло дитину на видніше місце і зробило її предметом строгої науки. Руссо міг без пересадки сказати: «ми ще не знаємо дітей». Однак нині маєт ся річ цілком інакше, видно великий поступ. Душа дитини й її життя стали цікавим предметом студій не тільки для матерей, як се було переважно до недавня і близької родини, але заінтересували і притягнули цілий ряд учених різних фахів» [8, XVIII-XIX].

Зенон Кузеля аналізує погляди на дитину й дитинство зарубіжних філософів (Рейд), психологів (Дж. Саллі), пише про те, що засновуються часописи, присвячені проблемам педології (у бібліографії до статті наводить приклад шістнадцяти таких видань), створюються численні товариства, які займаються питаннями, пов'язаними з життям дітей, інституції, які покликані критично вивчати життя дитини, суспільне виховання, а також питання опіки над неповносправними для здійснення їхнього фізичного розвитку. «Медицина, психологія, педагогія і добротність подали собі руки, аби пізнати добре діточе тіло і душу і повести їх для їх власного добра і для добра загалу» [8, XX].

Науковець аналізує розвиток педології у різних країнах світу. Він вказує, що першим систематичні студії над дітьми почав вести Кусмауль, хоча підвалини педології чи пайдології заклав В. Прейер. Найкраще, на думку З. Кузеля педологія розвинулася в Англії та Америці. Серед педологів він виділяє Саллі, який не лише досліджував предмет і методи педології, але й долучився до створення фахових товариств, зокрема Association for Child-Study. Відзначає науковець також і те, що у США педологія стала предметом університетських студій, а серед її дослідників багато відомих вчених (Е. Барнс, Д. Болдуїн, Г. Харлоу, Дж. Рассел, Тейлор).

Обізнаний був Зенон Кузеля також зі станом розвитку педології в інших країнах, проте вважав, що рівень наукових пошуків там дещо нижчий, ніж в Америці та Англії. Він привертає увагу до праць П'єрса Компайре, (Франція), Ч. Ломброзо і Колоцци (Італія), Аменты, Бідерта, Ріхтера, Штратца, Ціена, Гейднера, Вебера, Гегеса, Грабса, Грооса, Егера, Фюрста (Німеччина).

Найвизначнішими педологами він вважав К. Грооса, Хрісмана та С. Холла і у праці «Студії над дітьми» навів цитати з їхніх праць, які, можливо, й переконали його у необхідності розвитку педології в Україні та спонукали до більш глибокого вивчення дитини. Він звертає увагу на слова про те, що «пайдологія займається, як і антропологія, і соматичною і духовною стороною свого предмета. Оскільки займається

його душевним устроєм, збігається з психологією дітей у студіях над дитячим організмом, разом з фізіологією шукає спільне та відмінне у тілі дитини й дорослого, а також обговорює генетичні ступені розвитку (Groos K. Das seelenleben des Kindes. – Berlin, Reuther & Reichard, 1911. – S. 4-5.).

У Хрісмані ж пайдологія має завданням зібрати матеріал, що стосується істоти і розвитку дитини і з'єднати його в одне ціле, незважаючи на те, де його знайдено. Її мета – наукове дослідження дитини в усіх напрямках для того, щоб зрозуміти докладно її природу. Дитину необхідно вивчати у лабораторії, вдома, на вулиці, в іграх та жартах, у цивілізованих та диких народів, у нормальних та ненормальних станах, в період фізичного розвитку з психологічного, фізичного і морального боку, у відпочинку і русі, у сні і неспанні, в хворобі і здоровому стані. Педологія охоплює дослідження дитини та усієї її істоти і творить сама для себе окрему у собі замкнену цілісність, незалежно від інших наукових фахів (Chrisman O. Paidologie; Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes. – Jena: Bernhard Vopelius, 1896. – S. 5-6)

Що стосується Холла, то З. Кузеля акцентує увагу на тій обставині, що С. Холл називає педологію несформованою наукою, яка пов'язана з психологією, антропологією, медициною, гігієною і передбачає дослідження тваринного інстинкту і звичаїв та поглядів т.зв. диких народів.

Вона має виразне етично-філософське забарвлення зокрема те, що називаємо вищою біологією, з домішками етнографії і релігійного розвитку, а часом навіть з додаванням дитячих балачок та дитячих традицій, однак у педагогіці знаходить вона практичне застосування, хворуючи при цьому на всі хиби і прикмети своєї всебічності (Chrisman O. Paidologie; Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes. – Jena: Bernhard Vopelius, 1896. – S. 26) [8, XXII – XXIII].

Очевидно, захоплення студіями дітей та дитинства, що здійснювалися за кордоном, брак таких досліджень в Україні спонукали Зенона Кузеля до глибокого вивчення життя української дитини. «Займаючись студіями над дітьми, я побачив, як важні вони з усіляких боків і як мало ще зроблено у нас на тім полі. Тому порішив я з часом приступити до систематичного оброблення приступного матеріалу і представити жите і буття української дитини о скільки можна докладно і критично, узглядноючи і пояснюючи усі ті питання, які звернули мою увагу під час дотеперішніх студій» [7, X].

Він був одним з перших українських етнографів, які систематично досліджували дитячий фольклор. І тому, коли в 1905 р. редколегія «Записок НТШ» дістала багатий матеріал з дитячого побуту, зібраний о. Марком Грушевським у містечку Суботів та сусідніх слободах, Етнографічна комісія НТШ передала цей матеріал для підготовки до друку Зенонові Кузелі, який систематизував його, написав вступ, подав пояснення, примітки, паралелі з української й чужомовної літератури та вичерпну бібліографію під назвою «Реєстр книжок цитованих в скороченню». У 1906-1907 рр. укладач згрупував ці матеріали у двотомне видання під назвою «Дитина у віруваннях і звичаях українського народу» як 8-ий і 9-ий томи «Матеріалів до українсько-руської етнології» (видання Етнографічної комісії НТШ) [12, с.337].

До першого тому увійшли матеріали, що стосуються життя жінки перед вагітністю, у її період та у час пологів, а також становища дитини до приходу у світ, та від її народження до виводу. У цьому томі упорядник також виокремлює проблеми дітей, що народилися з певними фізичними вадами. Другий том присвячений життю дитини від хрестин до пастуших часів, тобто дев'ятого або десятого року життя.

Збірка вміщує матеріал, що торкається усіх аспектів життя дитини. «Оте пребагата збірка матеріалу про дітей в українському селі: вірування й заботи, гігієна й спосіб виховання, забави й щоденні заняття, становище в родині і в громаді – все це просліджено від перших об'яв вагітності матері тиждень за тижнем, рік за роком аж до парубоцтва й дівочення. Матеріал збирано на досить тісній території містечка Суботова і сусідніх слобід, та проте комплекс його завдяки уважливості збирача і його щирій прихильності до життя народного вийшов такий багатий, що ні в яким письменстві нема подібної книги з таким різномірним матеріалом...» [11, 238].

Особливістю цієї праці, на думку З. Кузеля, є не лише те, що вперше досліджується проблема дитинства, але й те, що велика увага приділяється психології народу. «Зі збірки можна дійсно пізнати досить вірно деякі сторони селянського життя: особливо важна вона для пізнання психології українського села і українських селян. Перед нами розвертають оповідачі свою душу і дозволяють нам вглянути в неї – в усі її бажання і болі: їх прості слова говорять зрозумілою мовою. І фактична вартість матеріалу дуже велика: у перше тут змальовано жите дитини і заходи коло неї. ... матеріал, що тичить ся немовляти, підлітком і дорослою дитини в парубочих і дівочих літах, представляє цілковиту новість: особливо нові і інтересні будуть розділи про жите пастухів і про діточі забави та вигадки. Але вже і в першій томі, де, як і далі, велику вагу кладеть ся на психологію людности, подибуємо багато, що було дотепер або цілком непорушене або оставало в тіні, як приміром сексуальне жите жінки, відносини між обома полами...» [6, II].

Проте важливою для науковців є і робота, здійснена Зеноном Кузелею з обробки рукопису М. Грушевського. З розрізнених і часто несистематизованих матеріалів йому вдалося створити логічно вибудовану працю, яка мала порівняльний характер. «Матеріал д. Н. М. дістав я не в цілком упорядкованім стані, а з усіми

нотатками, розложеними в окремих розділах. Я старався угрупувати його як найможливіше ясно, щоб улекшити користуванню книжкою і дати образ життя жінки від початків зрілості до приведення дитини на світ... До матеріалу д. Н. М. додав я зі свого боку примітки, в яких навів паралелі і ріжниці з української і чужомовної літератури» [6, IV-V], – писав Зенон Кузеля. Роботу етнографа високо оцінив Іван Франко. У рецензії на працю він писав: «Матеріал, зібраний д. М. Гр., обробив д-р Зенон Кузеля тим способом, що до кожного важнішого моменту в студіях над українською дитиною додавав або пояснення про етнологічні зв'язки цього моменту з міжнародними чи місцевими явищами в різних краях і у різних народів, або реєстри книжок, де говориться про такі самі явища. Таким способом зроблено все, що може дати сучасний стан науки для дослідження і вистудіювання тих явищ, таких многоважних для розуміння традиції і життєвих звичок народу» [11, с.237].

Упорядник планував, що світ побачать ще один чи два томи, які мали бути присвячені дітям шкільного віку та вміщувати збірку дитячих ігор, пісень, казок, приказок та доповнень до двох перших томів. Це мав бути матеріал, зібраний у Галичині самим Зеноном Кузелею. «З причин приватної натури не могла тепер появилися вступна розвідка; вона прийде аж до третього тому і обійматиме замітки про ціле жите дітей аж до кінця віку парубочого і дівочого. Остатній том міститиме також коротку статтю про мову наших матеріалів, бібліографію українських праць про дитину, доповнення до попередніх томів (особливо до вступних статей), які мені удалося поробити на основі нової або перше недоступної літератури» [7, ЕХ].

На жаль, третій том так і не побачив світ.

Отже, дослідження Зенона Кузеля знаменували появу в Україні етнографії дитинства. Опрацьовуючи матеріал інших дослідників, здійснюючи власні розвідки, він не просто намагався описувати побут дитини, але звертав увагу на її внутрішній світ, психологічні особливості. Він розглядав дітей як активних членів соціуму, з власною дитячою субкультурою. Будучи глибоким знавцем досліджень дитинства за кордоном, він прагнув, щоб подібні роботи з'являлися і в Україні, заклав основи для цього. І, власне, його мрія втілюється у монографії Н. Заглади «Побут селянської дитини» (1922), провідною ідеєю якої стало намагання дослідити явища дитячого життя: матеріальну та духовну культуру, роль і місце дитини в родині, громаді та в господарстві.

1. Волинець Н. Кузеля Зенон Францискович / Волинець Н., Мельничук Б., Щербак Л. // Тернопільський енциклопедичний словник. – Тернопіль, 2005. –Т. 2: К–О. –С. 264-265.
2. Дитина у звичаях і віруваннях українського народу: Матеріали з полудневої Київщини, зібрав Мр. Г. обробив др. Зенон Кузеля // Матеріали до українсько-руської етнології. – Львів, 1906. – Т. VIII. –С I – 220.
3. Дитина у звичаях і віруваннях українського народу: Матеріали з полудневої Київщини, зібрав Мр. Г. обробив др. Зенон Кузеля // Матеріали до українсько-руської етнології. – Львів, 1907. – Т. IX. – С. 1-144.
4. Заглада Н. Побут селянської дитини : Матеріали до монографії с. Старолісся / Заглада Н. – К., 1929. – 180 с.
5. Качкан В. Фольклористична та етнографічна діяльність Зенона Кузеля / Качкан В. // Народна творчість та етнографія. – 2003. – № 5-6. – С. 11-18.
6. Кузеля З. Від впорядника / Кузеля З. // Матеріали до українсько-руської етнології. –Львів, 1906. – Т. VIII. –С. I - VI.
7. Кузеля З. Від впорядника / Кузеля З. // Матеріали до українсько-руської етнології. – Львів, 1907. – Т. IX. – С. IX-X.
8. Кузеля З. Про студії над дітьми / Кузеля З. // Матеріали до українсько-руської етнології. – Львів, 1907. – Т. IX. – С. XI-XXIII.
9. Погребенник Ф. Кузеля Зенон / Погребенник Ф. // Українська літературна енциклопедія : В 5 т. – К., 1995. – Т. 3. – С. 86.
10. Подоляка Т. Діяльність Зенона Кузеля в українському науковому інституті в Берліні (1926-1945 рр.) / Подоляка Т. // Наука. Релігія. Суспільство. – 2009. – №1. – С. 33-37.
11. Франко І. Дитина в звичаях і віруваннях українського народу (рецензія) / Франко І Франко І. Зібрання творів в 50-ти томах. – К. : Наукова думка, 1982. – Т. 37. – С.238.
12. Хміль О. Бібліографічна спадщина Зенона Кузеля: типологічні різновиди / Хміль О. // Записки Львівської наукової бібліотеки імені В. Стефаніка. – 2008. – Вип. 1 (16). – С. 330-341.

The article is devoted to the studying of Zenon Kuzelyas ethnographic and folkloristic activities. It analyzed his works, connected with the problems of the child and childhood. It is pointed out that Zenon Kuzelyas investigations showed the childhood ethnographys appearance in Ukraine.

Key words: Z. Kuzelya, child, childhood, ethnography, pedology.

УДК 378. 011. 31 «19/20»

ББК 74.583 (4 Укр)

ДЕМОКРАТИЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Ольга Кобрій, Мар'яна Брода

У статті обґрунтовується необхідність використання досвіду реформаторської педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ ст. задля демократизації змісту підготовки вчителя, що насамперед передбачає діяльнісний підхід до навчально-виховного процесу та забезпечення його індивідуалізації, проблемності, зменшення частки засвоєної інформації. Досвід творчої діяльності студентів означає акцент на їхню самостійну роботу.

Ключові слова: зміст підготовки вчителя, демократизація, реформаторська педагогіка, діяльнісний підхід, індивідуалізація, проблемність, досвід творчої діяльності, самостійна робота студентів.

Визначення концептуальних положень щодо розробки змісту освіти перебуває під впливом на нього тенденцій, які стосуються духовного життя українського суспільства, модернізаційних процесів у сучасній системі освіти, а також її інтегрування в єдиний освітній простір, що істотно впливає на розвиток у ньому інтелектуальної думки та професійного вдосконалення фахівця. Демократизація змісту підготовки майбутнього вчителя веде до гармонії, духовного росту учасників навчально-виховного процесу, підвищення якості освіти фахівців і забезпечення на цій основі конкурентоспроможності випускників, забезпечення мобільності та гнучкості їх підготовки. Це веде до створення нових програм, підручників, посібників, інтегрованих курсів, розробку ефективних технологій навчально-виховного процесу. Значущість такої підготовки підтверджується досвідом реформаторської педагогіки, яка заволоділа свідомістю прогресивних діячів кінця ХІХ – початку ХХ ст.

Питання перебудови змісту сучасної освіти висвітлюється у працях І. Бега [1], І. Богданової, О. Вишневського [2], О. Глузмана, О. Корсакової, О. Кривильової та ін. Теоретичне обґрунтування демократичних процесів в українській системі освіти та її інтегрування в єдиний освітній простір, а також важливі тенденції та перспективи якісної підготовки майбутнього вчителя, його професійного зростання відображені у працях А. Алексюка, А. Бойко, Т. Завгородньої [5], І. Зязюна, В. Кременя [10], В. Лозової, О. Савченко та ін. Узагальнення усіх цих підходів та комплексне дослідження демократизації змісту підготовки майбутнього вчителя в руслі ідей реформаторської педагогіки не проводилося, хоча самі ідеї в історичному аспекті досліджували О. Сухомлинська [10], О. Караманов, Г. Кемінь [6] та ін.

Як зазначає О. Сухомлинська, реформаторська педагогіка об'єднала багатьох педагогів у бажанні оновлювати освіту, її зміст, форми, методи навчання, розробляти шляхи її вдосконалення [10]. Питання змісту підготовки вчителя також потребує використання даного досвіду.

Будь-які спроби гуманізації педагогічної освіти завжди були виявленням її демократизації. Створення умов для вільного вибору змісту завдань, рівня діяльності, спеціалізації, поглибленого вивчення, диференціація і профілізація навчання, врахування специфіки предмету діяльності, індивідуальних можливостей студентів, педагогічний підхід до контролю та оцінювання, що вели до забезпечення гуманістичного характеру роботи, вияву уваги до особистості, одночасно сприяли її демократичності, створювали умови для самостійної і творчої діяльності майбутніх фахівців.

Необхідність духовного збагачення людини передбачає створення максимально сприятливих умов для виявлення і розвитку здібностей кожної людини, її самовизначення і самореалізації, подолання формалізму, стійкого небажання вчитися. Лише відхід від диктату, вивільнення творчих сил людини, прагнення до ініціативної творчої праці допоможуть їй звільнитися від психології раба, позбутися споживацького ставлення до життя.

Загальновідомо, що однією із провідних ідей реформаторської педагогіки є надання особливої ваги особистості та національній спільноті, що закладає основи гуманістично зорієнтованої педагогіки. Ця ідея ставить конкретне завдання перед педагогікою культури, прихильником і послідовником ідей якої був видатний галицький педагог Е. Жарський. Педагог заперечував намагання «зовсім зліквідувати минувшину чи традицію як регулятор сучасності; минувшина, а з нею ніякі традиції не мають жодних прерогатив на те, щоб диктувати сучасності норми життя, поступу» [4, с. 35-36].

Прогресивні педагоги сучасності підтримують ці вимоги, що, безперечно, стосуються і змісту підготовки майбутнього вчителя. Така взаємозалежність культурного оточення й духовного життя особистості, суспільна спрямованість її діяльності виражаються основним положенням педагогічних поглядів Д.Дьюї: школа – це не підготовка до майбутнього життя, а саме життя.

Сучасні дослідники [9, с. 213, 234] стверджують про зв'язок українських педагогів із положеннями про вільне виховання особистості (О. Залужний, В. Протопопов, І. Соколянський та ін.) та необхідність становлення яскравої індивідуальності (О. Дзерович, В. Пачовський та ін.). Заперечуючи потребу спеціально організованого навчання чи виховання дитини, провідники ідей вільного виховання Е. Кей,

Г. Шарельман, М. Монтессорі та інші вважали, що дітям необхідно створити умови для самовиховання, саморозвитку своїх індивідуальних здібностей, а вчитель має допомогти їй самовиховуватися.

Так, Е. Кей наголошувала на ролі вчителя, основне завдання якого, – не нав'язуючи дітям своїх вимог, допомогти їм виховуватися самим, а основну мету виховання Г. Шарельман, який гостро критикував стару схоластичну школу, вбачав у самостійному всебічному розвитку дітей через їх «ручну діяльність», заняття фізичною працею. Проти догматизму, муштри і схоластики гербартианської педагогіки різко виступала М. Монтессорі - відомий представник теорії вільного виховання, яка вважала свободу надійним засобом самовиховання дітей та спостереження за ними з боку вихователя [7, с. 40].

Критика традиційної школи найбільше пов'язана з іменем Д. Дьюї, який вважав, що вона орієнтувала на формування всіх за одним зразком, не враховувала індивідуальності учня, його природного розвитку і головну увагу звертала на інтелектуальні процеси [4, с. 34]. Звісно, вчителю важливо насамперед індивідуалізувати процес навчання і виховання, врахувати особливості кожної людини і створити умови для вдосконалення її здібностей у вільно вибраній сфері діяльності.

Конструювання змісту підготовки вчителя все ж не буде повноцінним без застосування діяльнісного підходу до вивчення розвитку особистості, її участі у різноманітних життєвих ситуаціях, видах діяльності й спілкування. Відомо, що з американської філософії прагматизму впливала педагогіка Г. Кершенштайнера як проповідника теорії громадянського виховання і трудової школи, який трактував працю головним принципом діяльності школи, покликаною готувати молодь до майбутньої професії та виконання громадських обов'язків.

В основі багатьох недоліків освіти лежить віддаленість традиційного змісту освіти від інтересів людей і суспільства. Підготовка фахівця, громадянина, особистості не може орієнтуватися лише на засвоєння певної суми знань, оскільки дуже важливо вміти користуватися інформацією, аналізувати процеси та явища, що відбуваються навколо, розв'язувати творчі завдання, пристосовуватися до нових умов, нестандартно підходити до вирішення життєвих проблем. Потрібні принципово нові підходи до визначення змісту освіти, що ґрунтуються на комплексності наукових досліджень, універсальних способах мислення і діяльності, які забезпечують людині можливість гідно жити й працювати, продовжувати освіту, можливість саморозвитку та самовизначення.

Сенс трудової школи Г. Кершенштайнер бачив у тому, щоби за мінімального обсягу навчального матеріалу дитина здобувала максимум навичок, розвивала свої здібності і отримувала задоволення від праці. Г. Кершенштайнер не був прихильником широких знань, тому вважав, що у школі діти повинні навчитися спостерігати природні та суспільні процеси і закони, розуміти їх і застосовувати у своєму житті [4, с. 2-47]. Він підкреслює, що «прагматизм підняв засаду «вчимося діянням» і виступив проти традиційного штучного навчання (шкільна праця трактувалася як наближення до натуралізму життя). Тому й школа праці зробила головним осередком своєї педагогіки природне вивчення, яке поєднувала із заняттям фізичною працею, а саму ідею праці прийняла за головну ідею педагогічного процесу [4, с. 31].

Для активного і повноцінного життя особистості потрібні не тільки знання, а найбільше творчі можливості у розв'язанні проблем. Недостатня орієнтація молодих людей у сучасному інтелектуальному просторі, неможливість завжди самостійно діяти, відійти від стандартних зразків діяльності, висловлювати власні судження в нестандартних умовах передбачають, що інформація не повинна нав'язуватися силою, а відповідати індивідуальним інтересам, можливостям людини і орієнтуватися на майбутню творчу діяльність.

В. Сухомлинський неодноразово наголошував, що не можна допускати жорстокого ставлення до дитячої пам'яті, оскільки безперервна її експлуатація є згубною для молодої людини. Педагог наголошує: «Всебічний розвиток включає в себе готовність не тільки до виконання певних трудових обов'язків, а й до творчого перетворення, до постійного удосконалення самої праці» [11, с. 68].

Тенденція демократизації змісту підготовки вчителя, що виявляється у застосуванні діяльнісного підходу до визначення змісту навчальних предметів, їх розвантаженні інформацією, пристосуванні цього змісту до умов майбутньої діяльності й особливостей дітей, передбачає регулювання кількості інформації та змісту завдань самим педагогом, створення можливостей для самостійного вивчення предмету, до розв'язання задач. Звідси, успішне забезпечення навчально-виховного процесу пов'язане з постановкою проблем, задач, які б спонукали до перетворення дійсності.

Організація навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах, звісно, повинна враховувати необхідність такої підготовки майбутнього вчителя. Обговорення, доведення, узагальнення, аналіз фактів передбачають творчі та пошукові методи навчальної діяльності; педагог пропонує проблемні завдання, забезпечує умови для обмірковування фактів, їхнє осмислення,

обґрунтування гіпотез, сумнівів, і студенти випробовують різноманітні способи розв'язання проблем, обирають найраціональніший, на їхню думку, варіант, висловлюють пропозиції, думки, зауваження, шукають зв'язки між явищами і процесами, визначають причини їхнього виникнення тощо.

Такі методи дають широкий простір для фантазії, інтуїтивних здогадок, оригінального розв'язання ситуації і передбачають повну самостійність у роботі, тому найбільше сприяють розвиткові творчої уяви, мислення, вольових якостей та ін. Уже сама лише постановка задачі (визначення завдання, що містить проблему) конкретно для кожної особистості дозволяє їй включитися у пошукову чи дослідницьку роботу та напружити психічну, духовну, соціальну чи фізичну сферу життєдіяльності, долати труднощі, вдосконалюватися.

Перспективи оновлення усіх аспектів змісту підготовки вчителя залежать і від акценту на творчість. Здатність людини до творчості, до розв'язання безлічі нестандартних завдань забезпечуються не у традиційному навчанні, в якому пропонують готові рецепти. Удосконалити можливості людини можна лише через її участь у творчій діяльності та засвоєння відповідного досвіду [2, с. 108, 116]. Це веде до оригінальних рішень, нетрадиційних підходів, нетипових розв'язків, експериментування з матеріалом, виділення в ньому загального та конкретного, взаємозв'язків і взаємозалежностей. Тоді особистість, яка бере на себе відповідальність за своє життя, стає реальним суб'єктом удосконалення суспільства, творцем власної долі.

Проблеми демократизації змісту підготовки вчителя тісно пов'язані із самостійною роботою студентів педагогічних навчальних закладів. На необхідності з'ясування незрозумілого, отримання консультацій щодо роботи над темою, здійснення самостійного переносу знань у нову ситуацію, виявлення нової проблеми у знайомих умовах, нових функцій відомих об'єктів, альтернативи традиційному вирішенню, знаходження оригінальних шляхів виконання тощо вказують як сучасні дослідники (О. Вишневський, О. Корсакова та ін.), так і педагоги-класики. Про умови для творчої діяльності особистості, пошуку нею оригінальних способів досягнення результату, реалізації психічних, духовних, соціальних чи фізичних функцій на межі можливостей С. Русова писала: «Щодо творчої праці, то вона найкраще проводиться індивідуально, на самоті, коли дитина краще може сконцентрувати свої думки, дати вільний вираз своїм творчим змаганням...» [8, с. 31].

Самостійність є важливою особливістю діяльності суб'єкта у її реалізації. Суб'єкт діятиме як вільна особистість лише в позиції самостійної особистості. Тому ефективність дій суб'єкта залежить від особистого включення у діяльність, усвідомлення обмеженості наявних засобів, пошуку нових, а її результатом буде здатність справлятися із різними життєвими ситуаціями. Реальними показниками такої участі, на думку А. Фурмана, є сумнів, увага, емоції, запитання, діалог, припущення тощо та створення умов для проявів активності студентів [12, с. 73], і, відповідно, важливим показником самостійності є «уміння узагальнювати, виділяти головне, застосовувати загальні закономірності для пояснення окремих фактів» [12, с. 135].

Особливе значення для майбутнього вчителя мають саме ті аспекти діяльності, що ведуть до розвитку та виховання, тому є потреба виділяти серед структурних елементів навчально-виховного процесу виховання таких якостей особистості, як (окрім самостійності) відповідальність, працьовитість, активність. Разом із тим, педагоги-практики наголошують на необхідності раціональної організації розумової праці, пропонують забезпечувати всі етапи побудови діяльності, дотримуватися чіткого і постійного порядку на робочому столі, використовувати прийоми активної роботи з матеріалом, який підлягає вивченню, оволодівати уміннями проводити смислове групування матеріалу, виділяти головне, складати план відповіді тощо.

Важливою умовою демократизації змісту підготовки вчителя є педагогічна взаємодія між суб'єктами цього процесу, побудова демократичних стосунків з іншими людьми, що передбачає високий рівень почуття власної гідності, оптимістичної атмосфери в їхньому оточенні. Потрібна дуже делікатна робота педагогів щодо захисту демократичних змін у житті, а студент не повинен бути об'єктом впливу педагога, жертвою влади авторитету, пасивним слухачем і споживачем чужої праці, а господарем свого життя, суб'єктом власної діяльності.

Представники реформаторської педагогіки вважали, що «підкування» як основа виховання не обмежується лише доглядом і захистом дитини, адже, готуючи молоде покоління до самостійної, творчої, практичної діяльності, старше покоління передає йому досвід, культурні надбання, звичаї, традиції. Результатом такої передачі є формування у молоді певного світогляду, моральних, релігійних, національних настанов, рис характеру, естетичного почуття, творчих здібностей, набутих знань, умінь, навичок тощо. Е. Жарський називає «ще передавання і присвоювання» другим основним виховним явищем, яке готує молодь «до участі в праці для добра і змагань спільноти, народу» [3, с. 21], ставить

проблему спілкування педагогічної взаємодії суб'єктів, що має чітко визначену мету та узгодженість у діях.

Е. Жарський неодноразово звертався до проблеми визначення суспільної ролі українського вчителя і надавав великого значення його особистісним якостям, компетентності, професійності. Як прихильник реформаторської педагогіки він зазначав, що «виховник є тільки посередником у процесі культуризації, він влегче цей процес в точно визначених умовах і суспільних ситуаціях» [3, с. 5].

Отже, удосконалення змісту підготовки сучасного вчителя та його демократизація передбачають насамперед діяльнісний підхід до навчально-виховного процесу, зменшення частки засвоєної інформації та включення його учасників у творчу діяльність. Досвід творчої діяльності (емоційно-вольового ставлення) студентів забезпечується акцентом на їхню самостійну роботу, тенденціями індивідуалізації, проблемності, творчості, що обґрунтовує необхідність використання досвіду реформаторської педагогіки.

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-метод. посібник / Іван Дмитрович Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посібник для студ. вищ. навч. закладів / О. Вишневський. – 2-е вид., доопрац. і доп. – Дрогобич : Коло, 2006. – 608 с.
3. Жарський Е. Виховання: суть, мета, курс працівників дошкілля: збірник матеріалів / Е.Жарський. – Нью-Йорк: Шкільна Рада УККА і програмова комісія Ради дошкілля, 1967. – 33 с.
4. Жарський Е. Історія виховання / Е.Жарський // Мандрівець. – №2 (3). – 1994. – С.2-47.
5. Завгородня Т.К. Вдосконалення змісту педагогічної освіти в контексті розвитку громадянського суспільства / Т.К.Завгородня // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць: Педагогіка і психологія. – Чернівці : Рута, 2003. – Вип. 177. – С. 69-74.
6. Кемінь Г.М. Теорія і практика «нового виховання» в західноєвропейській педагогіці (кінець XIX – середина XX ст.) / Г.М.Кемінь. – Дрогобич : Коло, 2004. – 123 с.
7. Кравець В.П. Зарубіжна школа і педагогіка XX століття / В.П.Кравець. – Тернопіль : Обласне книжково-журнальне видавництво «Тернопіль», 1996. – 290 с.
8. Русова С.Ф. Нова школа соціального виховання / С.Ф.Русова // Український освітній журнал. – 1994. – № 1. – С. 31.
9. Ступарик Б.М. Національна школа: витоки, становлення : навч.-метод. посіб. / Б.М.Ступарик. – К. : ІЗМН, 1998. – 336 с.
10. Сухомлинська О.В. Реформаторська педагогіка // Енциклопедія освіти / Акад. ред. Наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 774.
11. Сухомлинський В.О. Розумова праця і зв'язок школи з життям // Сухомлинський В.О. Вибр. твори: В 5-ти т. – Т. 5. - К. : Рад. школа, 1977. – С. 53-69.
12. Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника: монографія / А.В.Фурман. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – 288 с.

The article grounds the necessity of the use of the reformative pedagogic experience at end of the 19th – the beginning of the 20th century for the sake of democratization of the maintenance of teacher education, which first of all presupposes the activity approach to the educational process and ensuring its individualization, problem solving character, decreasing the amount of information to be mastered. Students' experience of creative activity means an accent on their independent work.

Keywords: maintenance of teacher education, democratization, reformative pedagogics, activity approach, individualization, problem solving character, experience of creative activity, students' independent work.

УДК 37 (477.87) (09) „19”
ББК 74.2

Іветта Легеза

РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ СЕРЕДНІХ ШКІЛ НА ПІДКАРПАТСЬКІЙ РУСІ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті розкрито проблеми реформування системи середніх шкіл на Підкарпатській Русі початку ХХ століття.

Ключові слова: реформування, зміст освіти, методи навчання, проблеми педагогічної науки, навчальний процес.

Реформування середньої шкільної освіти було результатом складних процесів, що відбувалися на суспільно-політичному, соціально-економічному, педагогічних рівнях. Документом, який певним чином визначив напрями реформування середньої школи на Підкарпатській Русі був «Закон про середню школу», виданий міністерством шкільництва і народної освіти окресленого періоду. Здійснено аналіз змісту закону виданого 1925 року. На різних етапах історичного розвитку освіта

Закарпаття реформувалась під впливом держав, у склад яких входила дана територія. На початку ХХ століття Закарпаття (Підкарпатська Русь) ввійшло до складу Чехословаччини і розвиток освіти краю пов'язувався зі складними умовами формування громадянського суспільства держави. В цей період було визначено нові зміст, мету і напрями реформування середньої освіти.

На шляху реалізації сучасних напрямів розвитку освіти ХХІ століття «погляд в історію є доцільним, щоб уникнути помилок, виявити досягнення, інноваційний потенціал сучасної реформи, зберегти і примножити її здобутки. Вивчення історії реформування шкільної освіти сприятиме осмисленню й усвідомленню сучасних процесів в освіті та проектуванню її майбутнього» [3, с. 8].

Важливе місце в рамках досліджуваної проблеми варта праця Ю.В. Телячого „Реформа української загальноосвітньої школи в роки національно-демократичної революції (1917-1920): історичний аспект”, в якій автор висвітлив історичні аспекти, організаційні основи реформи шкіл і проаналізував зміст нової освітньої політики урядів окресленого періоду [7].

Дисертація історика В.В. Липинського висвітлює проблеми становлення і розвитку нової системи освіти в УСРР у 20-ті роки. У контексті окресленої проблеми варто відзначити працю Вишневської Наталії Юріївни «Реформування шкільної освіти в Норвегії у 80-90-х роках ХХ століття». Дослідник Кучер Юлія Анатоліївна цікавиться питанням становлення і реформування середньої і вищої школи Ірландії. Частково у своєму дослідженні проблемою реформування шкільної освіти на Підкарпатській Русі у ХХ столітті розкриває Лариса Дмитрівна Березівська [3].

Питання реформування системи середніх шкіл на Підкарпатській Русі початку ХХ століття не було охоплено окремим дослідженням. Тому дана проблема потребує більш ґрунтовного вивчення й на сучасному етапі розвитку освіти.

Метою статті є розкриття основних проблем реформування системи середніх шкіл на Підкарпатській Русі початку ХХ століття.

Розвиток освіти Закарпаття протягом століть супроводжувався змінами, нововведеннями, які переростали в реформи. За Новим тлумачним словником української мови (2000) „реформа - це перетворення, зміна, нововведення, яке не знищує основ існуючої структури” [3, с. 8]. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови (2004) значення поняття „реформа” – перетворення, зміна, нововведення в якій-небудь сфері суспільного життя. Щодо реформ у галузі освіти Педагогічний словник (1960) наводить таке визначення: “Шкільні реформи - перетворення в шкільній системі, які проводяться в законодавчому порядку. Ці реформи являють собою явище історичне: воно виникає лише тоді, коли шкільна освіта стає справою держави і регулюється спеціальними державними органами і законодавчими актами”. У Педагогічній енциклопедії (1966) знаходимо таке тлумачення поняття: “Реформи шкільні (з лат. Reforго - перетворюю) - це перетворення шкільної системи, які проводилися в законодавчому або адміністративному порядку” [3, с. 8]. Реформування середньої шкільної освіти є результатом складних процесів, що відбувалися на суспільно-політичному, соціально-економічному, педагогічних рівнях. На початку ХХ століття реформування системи середніх шкіл на Підкарпатській Русі залежало від освітньої політики Чехословацького уряду, громадсько-педагогічного руху, розвитку шкільної системи та педагогічної науки в цілому.

Документом, який певним чином визначив напрями реформування середньої школи на Підкарпатській Русі був «Закон про середню освіту», виданий міністерством шкільництва і народної освіти окресленого періоду. Він складався із 6 розділів:

1. «Загальні постанови.
- II. Виховання и наука.
- III. Ученики: принимая, поступ и испьты.
- IV. Професорській збор.
- V. Середні недержавні школы.
- VI. Оконечні постановы» [2, с. 138].

На основі цього закону вироблено навчальні основи, які опублікували у Міністерському Віснику за листопад місяць 1925 року. В ньому підкреслюються такі основні моменти:

“Школа есть назначена для житя а вростае з своєї doby, з идейної атмосфери нашої doby” [1, с. 79]. Новими як для свого часу були такі вимоги: “...а) одноцїльний дух вихованя; б) кожда дїтина має приходити до такої школы, котра найлїпше розвине єї вродженї способности и зробить єї соціально хосенною; в) домаганем соціальної справедливости, то єсть, чтобы кожда дїтина могла досягнути послї своих способностей повне образования; кождый має бути ведений до того, чтобы уживав своих способностей и своего образования для добра суспільности” [1, с. 79].

В той час вважали, що школа «выростае з спеціальных отношень державы и своего народа, з педагогичної традиції и досвідів в нїй собраних; з чужого шкільництва треба отже переймати новї

погляди не механічно, але тільки, під углом вище поданих умов і цілей, головні основи демократії як такої форми життя, в котрій в нашій добі є рішена безсумнівно більша частина людства жити як в найліпшій формі життя. З тої основи слідує головні напрямки реформи т.е. підчерчення зв'язи з прочим шкільництвом (на народних, горожанських і фахових школах), характер вибору способної молоді, взгляди психологічні і біологічні при виборі наукового матеріала, активність (трудова принцип) ученика як розумова так моральна, народ і держава як найблизші жерела пізнання, вбудовання тілесного виховання і гігієни, повернення учителеві ініціативності і індивідуалізму, засада розширювати досвід в шкільному експериментуванні для дальшого поступу, вкінці змагання ужити найбільше енергії для народу так, щоби рішали вроджені здібності і охота до праці... [1, с. 80].

В першій частині закону подано генезу тогочасного закону про середню школу і звернено увагу на основні засади наміченої шкільної реформи. Професор Ян Ченек подає наступні ідейні напрямки і цілі реформування:

1. Демократизація середньої школи та її з'єднання із народними та горожанськими школами.
2. Створення середньої школи, яка не є для всіх дітей обов'язковою, характеру «строга вибираємої», що означало, що до школи мають ходити тільки діти, здібні до «душевної праці».
3. Реформа надає вихованню психологічного та біологічного напрямку, береться до уваги біологічний і психологічний стан молоді будь якого віку, підкреслює її духовний розвиток, інтереси...
4. Дальшою засадою реформи є погляд на розвиток самостійності й активності молоді, з погляду інтелектуальної та моральної сторони.
5. Звільнення праці вчителя від шаблонності і надання їй творчого характеру.
6. Далі реформа відлучає такі дві цілі середньої освіти як приготування до практичного життя і до навчання у вищій школі.
7. Наступна засада підкреслює будівництво навчання в середній школі на основі пізнання власного народу і тогочасного життя.
8. Реформа повинна була зробити тогочасну шкільну систему простішою і уможливити учням вибір «всіляких напрямків студій (реальних, гуманістичних)», також в таких мїстах, де є тільки одна середня школа.
9. Для кращого розвитку шкільництва впровадження нових ідей, педагогічного досвіду в області педагогіки, методики і дидактики.
10. Останній пункт підкреслює обмеження навчального матеріалу, числа годин для навчання, «сидячої праці в школі і вбудовання тілесного виховання і шкільної гігієни на нових основах» [2, с. 137-138].

Отже, закон про середню освіту мав важливе значення, адже саме в ньому окреслювалися основні нововведення у галузі шкільництва: - середня школа мала виховувати учнів, здібних до духовної праці, даючи їм вищу загальну освіту, що ґрунтувалось на науковому пізнанні й мисленні; школа мала дбати про їх тілесний розвиток, почуття моралі, мала розвивати здібності, узгоджуючи їх із потребами життя і суспільства в повній гармонії; ціллю середньої школи була людина, загально освічена, яка мала сильний характер, самостійно думала, була тілесно здоровою і готовою до самостійної праці; дальшою задачею середньої школи було поглиблення і доповнення вищої загальної освіти як приготування до навчання у вищій школі. Основна думка проєктованої реформи ґрунтувалась не на загальній освіченості, а на самій людині, всебічно розвиненій та освіченій.

1. Аліськевич А. Закон про середню школу //Подкарпатська Русь, 1925. – Число 5. – Рочник II. – С. 79-80.
2. Аліськевич А. Реформа середніх шкбл //Подкарпатська Русь, 1925. – Число 9. – Рочник II. – С. 137-142.
3. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія/ Лариса Дмитрівна Березівська. – К.: Богданова А. М., 2008. – 406 с.
4. Волошин А. Загальна педагогіка. Ужгород, 1932. – С. 8.
5. Волошин А. Педагогіка и дидактика для учительських семинарій. Ужгород, 1923.
6. Нариси з історії розвитку педагогічної науки на Україні (1917-1967). Видавництво «Радянська школа». – К., 1967. – 176 с.
7. Телячий Ю. В. Реформа української загальноосвітньої школи в роки національно-демократичної революції (1917-1920): історичний аспект: дис. кандидата іст. наук: 07.00.01 / Телячий Юрій Васильович. – К., 2000. – 209 с.

The author of the article has analyzed the problems of reformation of secondary school in the Transcarpatian region (the beginning of the XX century). The reformation of secondary education was the result of complicate processes, which occurred on the political, social, economic and pedagogical levels. The main issues of reformation of school system were discussed in the law about secondary school.

Key words: reformation, the content of education, methods of studying, the problems of pedagogical science, educational process.

СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ У ПІДРУЧНИКАХ АВГУСТИНА ВОЛОШИНА

У статті розкрито питання соціальних аспектів у підручниках Августина Волошина. Августин Волошин – автор низки важливих ідей щодо формування в учнів ціннісної орієнтації та соціальних установок засобами літератури. Його погляди не втратили свого актуального звучання і в умовах сьогодення, коли перед освітою стоїть завдання підсилити соціологічний і етнологічний аспекти гуманітарних дисциплін.

Ключові слова: Августин Волошин, соціальні аспекти, підручники, виховання.

Зміни розвитку нашого суспільства зумовлюють потребу ефективної підготовки юної генерації до активної життєдіяльності в соціальних умовах сьогодення, формування особистості сучасного типу – свідомого громадянина України, який гармонійно бути поєднувати власні інтереси з інтересами інших людей, з інтересами державних і громадянських структур. Це передбачає передачу підростаючому поколінню соціального досвіду людства, засвоєння соціальних норм, формування ціннісних установок і орієнтацій, особистісних якостей на основі здобутих знань про людину, людські взаємини, відносини особистості та суспільства, моральні принципи та норми, вироблення навичок толерантного ставлення, гуманної взаємодії.

У сучасній педагогічній літературі існує ряд напрацювань щодо життєвого і творчого шляху видатного педагога Закарпаття – Августина Волошина. Значної уваги заслуговують праці вчених, які працювали над цією проблемою: В. Гомоная, О. Мишанича, М. Талапканич, Т. Філімонової та інших.

Мета статті: виокремити питання соціальних аспектів у підручниках Августина Волошина.

Виклад основного матеріалу. У час розбудови Української держави, формування та удосконалення національної системи освіти і виховання, закономірно посилюється інтерес до історії української педагогіки. Тому сьогодні дуже потрібним і цінним є використання досвіду минулого, зокрема спадщини видатних закарпатських культурно-освітніх діячів, педагогів початку ХХ ст., які в своїх працях, публікаціях порушували питання виховання молоді.

До плеяди таких національних провідників, лицарів свободи, подвижників українського культурно-національного відродження і державотворення належить Августин Волошин – високоосвічена, культурна, інтелігентна людина, яка була не тільки визначним політиком, а й видатним громадським діячем, вченим, педагогом європейського рівня.

За неповними бібліографічними даними А. Волошин з 1899 до 1944 р. написав і видав понад 40 підручників, окремі з яких витримали по кілька видань. Букварі, читанки, підручники рідної мови, арифметики, фізики, педагогіки, психології, дидактики, логіки, науки стилізації, педагогічної етики і методології - такий результат науково-педагогічних інтересів А. Волошина і його комплексного підходу до проблем національного виховання. Сюди ще треба додати його катехитичні проповіді, "Малий катехизис", "малу" і "середню" Біблію - теж підпорядковані потребам шкільного навчання і морального виховання.

А.Волошин вивчав і соціальні аспекти виховання та навчання, що знайшло своє відображення у праці "О соціальному вихованню" [3]. В ній порушено актуальні соціальні аспекти педагогічної діяльності. Основним завданням соціального виховання, доводить автор, "є передати всі надбання культури чим ширшим верствам населення" і робить висновок, що освіченість в соціальному розумінні полягає не лише в знаннях, але й у внутрішніх переконаннях, в моральній свободі людини. Розглядаючи кілька напрямків соціального виховання, він виділяє школи праці, учнівське самоврядування та соціально-педагогічні установи. Соціальна педагогіка, на думку автора, має подвійний вплив на виховання – теоретичний і практичний. Теоретично вона вивчає нові концепції виховання і навчання з урахуванням специфіки категорії дітей, яких потрібно навчати (стан здоров'я, вікові особливості, місце проживання тощо). Практично соціальна педагогіка надає вихованню соціального змісту, вимагаючи від держави відповідних законів, які б забезпечили отримання освіти та захистили всі соціальні верстви молоді.

Одним із ефективних засобів реалізації соціального виховання Августин Волошин вважав вивчення літератури. Свої погляди відносно вивчення літератури Августин Волошин втілював у життя, підбираючи під таким кутом зору матеріали для читанок, які використовувались у шкільній практиці Закарпаття першої половини ХХ століття.

Своїми підручниками педагог утверджував на Закарпатті українську національну ідею, загальнолюдські цінності, майстерно підібравши художні твори, які несуть у собі високий виховний заряд. А за глибоким переконанням Августина Волошина «кождне добре виховане повинно бути і соціальне, головну характеристику котрого можемо виразити словом altruizm-а, любови ко ближнім» [3, с.10]. Показовими у цьому плані є невеликі оповідання «Івань и сиротка», «Оленка и сирота» із

«Азбуки карпато-руського и церковно-славянського чтенія» [1], які підказують дитині норму поведінки в умовах соціальної нерівності, вчать її ділитись своїм добром із ближньою біднішою людиною, бути чужою до чужого лиха.

Августин Волошин справедливо зазначав, що важливим фактором соціалізації людини є моральне виховання: «...моральну енергію треба виховательови закріпити в душу ученика и сділати його schopним, чтобы свои повинности к обществу знав и хотів исповняти ...» [3, с.10].

Керуючись цим своїм переконанням, Августин Волошин включає до читанок твори, які є могутнім засобом виховання моральності учнів. Так, у «Читанці для IV і V шкільних років народних шкіл «укладач поміщає багато своїх текстів такого спрямування: «Не все для себе», «Победа любови», «Про двох самохвальков и про одного скромного» тощо, а також твори рідної та зарубіжної літератури: «Вечірній дзвон» Зореслава, «Нечесний школяр», «Мое сердце» Марійки Підгірянки, "Заклик", "З деточих лет" Т.Шевченка, «В ночі», «Як жили первісні люде» І.Франка, «Бабуся» П.Куліша, «Вовк і кот» Л.Глібова, «Горобець» І.Тургенева, «Мати» Г.Андерсена, оповідання з німецької літератури «Спокуслива грушка» та інші [4]. Вивчення цих творів сприяло вихованню доброти, чесності, правдивості, толерантності, милосердя, почуття соціальної справедливості, поваги і любові до своїх батьків, роду та інших добродійностей.

У посібнику надруковано також розповідь «Ангель Хранитель» та інші твори християнського спрямування: «Молитва къ Хранителю» (Ю. Федьковича), «Церковь», «Наша церковь», вірш «Исусь Христось межи дьтми», нариси, які мають характер повчання: «Коли должны мы ити въ храмъ Божій?», «Утренняя молитва школяра», «Вечерняя молитва школяра», «Молитва передъ обьдом», «Молитва по обьдь», «Величайте Бога!», «Богъ Сотворитель».

Цикл творів, який вміщений у читанці А. Волошина і присвячений святам релігійного та народного календаря («Коляда», «Святый вечеръ», «Зъ Новымъ Рокомъ», «Новорочна щедровка», «На Великдень», «Веснянка» та інші), також відігравав важливу роль у моральному вихованні дітей у 1919-39 рр.

Увазі читача укладач підручників пропонує також твори, які оспівують красоту природи і людську працю. Так, в читанках за 1932 рік Августин Волошин помістив такі зразки літературної творчості: "Коваль" І.Франка, "На сіножаті", "Позня осінь", "Весняний сон" О.Черкасенка, "До праці" Б.Грінченка, "Май" Б.Лепкого, "На полі весною" Панаса Мирного, "Щастя жизни" О.Духновича, "Вишиваєм" М. Підгірянки, приводяться і повчальні оповідання А.Волошина: "Свято праце.", "Новий хлеб", "Пекаръ", "Швецъ", "Поле", «Як сорочка в полю виросла», «Яке багатство дав Бог чоловіку» тощо [4; 5]. Ці твори допомагали дитині зрозуміти соціальну значущість праці як необхідного обов'язку і духовної потреби людини, сформували почуття господарської відповідальності, бажання знайти працю за покликанням. Адже найважливішим завданням соціального виховання Августин Волошин вважав підготовку учня до такої праці, яка найбільше відповідає його здібностям і нахилам, бо саме тоді людина найкраще зуміє використати свою енергію для добра свого і суспільства [3, с.36]. У цьому зв'язку заслуговує на увагу вірш О.Духновича «Не ганьба робити», опублікований у «Малій читанці для II і III класів народних шкіл», в якому учень читав такі повчальні слова:

Не ганьба людям служити
Из свого труда жити...
...Но есть ганьба стыд – лежати
Лем од других шитко ждати
Ленитися, жебрати,
Од людей видерати! [2, с.40].

У читанках приводиться також немало творів, які закликають учнів добросовісно виконувати своє соціально значуще завдання – вчитися. Для цього укладач публікує вірші Т.Шевченка "Учітєся", О.Павловича "Учися мое дитя", Марійки Підгірянки "Нечесний школяр", С.Руданського "Окуляри" тощо [4; 5].

До читанок Августин Волошин включає і багато творів, які укорінювали у свідомості учнів ідеї соціальної гармонії, людської і національної гідності, свободи, незалежності, виховували почуття любові до Батьківщини, до рідної мови, до свого народу, його культури і звичаїв. З цією метою укладач на сторінках читанок 1932 року подає твори Т.Шевченка "Доля й воля", "Зазыв до братньої любови", "Тополя" і "В неволе", П.Чайченка "Шевченкова могила", О.Олеся "Рідна мова", О. Пчілки "Родне слово", С.Воробкевича "Родна мова", Б.Лепкого "На святой вечер", І.Воробкевича "Верховина", "То наш танець, наш козак", В.Самійленка "Господарь и вол", С.Руданського "Козак и король", О.Духновича "Народний гимн подкарпатских русинов", В.Гренджі-Донського "Любим свой родний край", "Через доли та до дому", "Каменярь", Ю.Боршоша-Кум'ятського "Люблю тебе, родний краю", Марійки Підгірянки "Зелена Верховина", М.Божук "Туда несесь душа моя", Ф.Достоевського "Орел у неволе» тощо [4; 5].

Читанки Августина Волошина знайомили читача також із життєвим та творчим шляхом Т.Шевченка, І.Франка, Л.Глібова, С.Руданського, О.Духновича, Т.Масарика, Г.Пестолоцці. Ці видатні люди втілювали в собі високу духовність, були зразком гуманності, громадянської гідності, мужності, змістом свого життя зробили служіння людству, а тому вони є прикладом для наслідування підростаючому поколінню.

Як бачимо, погляди Августина Волошина не втратили свого актуального звучання і в умовах сьогодення, коли перед освітою стоїть завдання посилити соціологічний і етнологічний аспекти гуманітарних дисциплін.

1. Волошин Августин. Азбука карпато-руського и церковно-славянського чтенія. – Ужгород: Уніо, 1921. – 104 с.
2. Волошин Августин. Мала читанка для II и III класу народних шкіл. – Ужгород: Уніо, 1925. – 125 с.
3. Волошин А. О соціальному вихованню. – Ужгород: Друкарня акційного товариства «Уніо», 1924. – 54 с.
4. Волошин Августин. Читанка для IV и V шкільних років народних шкіл. Часть II. – Ужгород: Шкільная помощь, 1932. – 251 с.
5. Волошин Августин. Читанка для VI-VIII шкільних років народних шкіл. Часть III. – Ужгород: Выдана педагогічного товариства П.Руси, 1932. – 258 с.

Issues of social aspects of textbooks written by Avgustyn Voloshyn are considered in the article. Avgustyn Voloshyn is the author of a number of important ideas as to the formation in pupils of valuable orientations by means of literature. His ideas have a topical meaning nowadays, when education has a task to strengthen sociological and ethnologic aspects of humanitarian disciplines.

Keywords: Avgustin Voloshin, social aspects, textbooks, education.

УДК 371.4.09 (477)

ББК 74.03 (4 укр)

Олександр Логвиненко

ВЗАЄМОДІЯ ФІЗИЧНОГО ТА ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ГРИГОРІЯ ВАЩЕНКА

Стаття присвячена поглядам Г.Ващенко на значення фізичного та духовного чинників у формуванні молодого покоління. Обґрунтовується важливість їх взаємодії у цьому процесі.

Ключові слова: бадьорість, виховання, взаємодія, дух, життєдіяльність, здоров'я, інтерес, мета, психофізична цілісність, працездатність, самовиховання, тіло.

Видатний український педагог Г.Ващенко присвятив свою творчу діяльність багатьом науковим проблемам: історичним аспектам педагогічної діяльності та науки про неї, виховному ідеалу, системам освіти, питанням дидактики, виховній діяльності українських молодіжних організацій, здійсненню фізичного, розумового, патріотичного, естетичного виховання тощо. Вони знаходять розкриття у працях Алексюка А., Вишневського О., Гука О., Ковалю О., Кравця В., Логвиненко Т., Погрібного А., Ступарика Б. та інших дослідників. Але, як засвідчує їхній аналіз, питання єдності фізичного та духовного компонентів у становленні особистості, висвітлюються в них недостатньо. Між тим ця проблема була однією з важливих у творчості Г.Ващенко. Вона є актуальною і для сучасної теорії та практики фізичного виховання молоді.

Мета статті: проаналізувати деякі аспекти взаємодії фізичного та духовного розвитку і виховання особистості в педагогічних поглядах Г.Ващенко.

Вивчення праць видатного педагога («Виховний ідеал», «Виховання волі і характеру», «Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру») дає підстави стверджувати, що у своїх підходах до розвитку особистості, до проблеми навчання і виховання, він керувався ідеєю про душевно-тілесну цілісність людини. «Не слід забувати, що людина є психофізична істота, що між тілом і душею людини є тісний зв'язок, який має характер взаємного впливу. Але це взаємовідношення і взаємний вплив може бути різний. У поведінці і внутрішньому житті людини може переважати тіло з його фізіологічними процесами і потребами, і навпаки, може переважати дух, що панує над тілом, як своїм знаряддям» – писав він [2, с. 166].

У праці «Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру» Г.Ващенко зауважував, що усі народи світу звертали і звертають більшу або меншу увагу на тіловиховання молоді, щоб, виховуючи фізично, разом з тим виховувати молодь і духовно. Він глибоко дослідив системи фізичного виховання, сформовані культурними народами старого й нового часу, акцентуючи увагу на тому, що в кожній із систем є позитивні риси, які варто було б урахувати при розбудові української національної системи фізичного виховання.

Цю думку видатний педагог конкретизував прикладами фізичного виховання в Греції, у римлян, у середні віки, часи Ренесансу, нового періоду в галузі науки. Його цікавили шведська системи

тіловиховання, погляди на фізичне виховання Лесгафта. Розкриваючи особливості афінського і спартанського виховання в Греції, Г.Ващенко виділяв, як їх спільну рису те, що в них фізичне виховання міцно пов'язувалося з вихованням духовним. В основу афінського фізичного виховання була покладена ідея гармонійності. Платон і Арістотель наполягали на рівномірному вихованні душі і тіла людини. Людину, у якої душа і тіло розвинуті неоднаковою мірою, Платон називав кривою. Арістотель виступав проти домінування у людини фізичної сили, її фізичних властивостей [1, с.272]. Звертаючись до лицарського виховання у середньовіччі, Г.Ващенко позитивно ставився до того, що у фізичному вихованні лицаря, завдання виховання фізично здорової, міцної, спритної людини, яка володіє зброєю, поєднувалися з формуванням у неї хоробрості, чесності, якостями захисника слабих та старих [1, с.279].

Аналізуючи педагогічні ідеї Ж.-Ж.Руссо, видатний педагог висловив думку, що Руссо своїми поглядами на виховання підводить ґрунт під наукову педагогіку. Це, зокрема, стосується взаємодії фізичного і розумового виховання. Цю думку він підтвердив таким висловленням Руссо: “Коли хочете розвинути розум вашого учня, виправляйте його сили, якими розум мусить керувати, розвивайте наполегливість його тіла, зробіть його міцним і здоровим, щоб він став мудрим і розсудливим. Дайте йому можливість працювати, бути діяльним, бігати, стрибати, бути постійно в рухові, щоб він був бадьорою людиною, і він стане також людиною розсудливою. Думки, що вправи тіла шкодять розумовій діяльності, є жалюгідна помилка, начебто ці дві діяльності не повинні бути в згоді і наче одна не повинна впливати на другу” [1, с. 285]. Г.Ващенко робить висновок, що цінність поглядів Руссо на фізичне виховання дуже велика.

Значне місце в аналізі систем фізичного виховання ним відведено Г.Лінгу, Фіту, Гутс Мутсу, Лесгафту. Особливо детально Г.Ващенко зупинявся на поглядах Лесгафта. Його приваблювала не тільки практична діяльність цього фахівця, але і його ідеї про органічний зв'язок у розвитку людини психічного і фізичного, необхідність повної відповідності розумової і фізичної діяльності між собою, критичне ставлення до одностороннього фізичного розвитку, так і розумового [1, с.295].

Надзвичайно високо у розбудові української системи тіловиховання Г.Ващенко оцінював роль І.Боберського. якого називав піонером широкого фізкультурного руху в Галичині на початку ХХ ст., що “поставив за мету виховання міцних духом і тілом українських патріотів, незалежних борців за волю Батьківщини” [1, с. 297]. Невтомна праця І.Боберського дала добрі наслідки. Фізкультурний рух широко охопив міську та сільську молодь Галичини і сприяв не тільки її фізичному вихованню, а й вихованню у неї патріотизму й твердого бажання боротися за свободу Батьківщини. Але, безумовно, суттєвий науковий інтерес у сучасних умовах розвитку фізкультури і спорту становить власне обґрунтування Г.Ващенком фізичного виховання як органічної складової частини гармонійного формування особистості. Він розкривав його різні аспекти: основи української системи тіловиховання, роль у ній різних наук, завдання тіловиховання, питання здоров'я, гігієни виховання, значення гімнастики, гри і спорту. Провідною ідеєю у їх висвітленні є взаємодія фізичних та духовних компонентів. Г.Ващенко чітко визначав, що фізичне виховання є не окремою галуззю формування особистості. Воно міцно поєднане з розумовим, моральним і естетичним вихованням. Його завдання полягає не тільки у зміцненні здоров'я, розвитку м'язової сили і спритності, а й розвиткові духовних сил людини: зміцненні її волі, виробленні витривалості, здібності керувати своїм тілом [1, с. 298].

Важливою є думка Г.Ващенка про необхідність органічного зв'язку тіловиховання із самовихованням. Самовиховання означає, що вихованець усвідомлює потребу і сенс тіловиховання, його обов'язковість для власного позитивного формування.

Зупиняючись на різних аспектах розв'язання проблеми відношення духовного та тілесного у фізичному вихованні, Г.Ващенко виділяє, як об'єктивної обумовлену, теорію взаємодії, констатуючи не тільки її теоретичні положення, а й їх практичне значення. Головне твердження Г.Ващенка, яке він подавав у різних варіантах, свідчить, що між душею і тілом існує зв'язок, що як тіло може діяти на душу, так і душа може діяти на тіло [1, с. 300]. Наведемо деякі з його висловлювань та міркувань.

Формування людської особистості – складний процес, в якому мають значення її темперамент, характер, особливості фізичного та психічного розвитку, задатки, вплив родини, школи, всього суспільства, процеси навчання, виховання, самовиховання. Фізичне виховання невіддільне від психічних основ особистості: її волі, почуттів, характеру, темпераменту. Інтелект людини, дух, що зосереджений на певній ідеї, спонукає людину до досягнення певної мети, сприяє і зміцненню фізичного стану. Не тільки “В здоровому тілі здоровий дух”, а й за Г.Ващенком, “Міцний дух зміцнює й тіло”. Свою думку видатний педагог підтверджує висловлюванням: “Цим можна пояснити і той факт, що багато розумових працівників працювали до глибокої старості і майже до останньої хвилини свого життя зберігали свіжість думки. Такими були Сократ, Платон. Кант, Дарвін, Спенсер, Павлов, Планк і

багато інших. До цього ще треба додати, що Кант, Дарвін і Спенсер мали від природи слабе здоров'я” [2, с. 132]. Г. Ващенко писав, що факти зв'язку між тілесним і душевним у людині можна спостерігати дуже часто. Хвора людина почуває і поводить себе інакше, ніж здорова, фізична втома негативно позначається на психічних процесах, отрута алкоголем чи опіумом зовсім порушує нормальний хід психічного життя людини. Неприємності, горе пригнічують не тільки душевні, а й фізичні сили людини, вона стає менш працездатною. Навпаки – радісний, бадьорий настрій підвищує фізичну енергію і працездатність людини, робить її більш несприйнятливою до всяких хвороб [1, с.300]. У праці “Виховання волі і характеру” Г.Ващенко зазначає, що від волі людини значною мірою залежить і її здоров'я. Розумна і вольова людина, будучи від природи слабою, може зміцнити своє здоров'я, дотримуючись правил гігієни, ведучи регулярний спосіб життя. А людина нерозумна і слабовільна, будучи з природи здоровою, може стати кволою і хворою через нерозумний спосіб життя [2, с.167]. Особливу увагу видатний педагог приділив ролі інтересу в життєдіяльності особистості, його безпосереднього зв'язку з фізичним станом, працездатністю. Він керувався твердженням, що цікавість до роботи, захоплення нею, підвищують її продуктивність, позитивно впливають на стан здоров'я людини, зменшують втому, мобілізують фізичні сили.

Ці думки Г.Ващенко проілюстрував прикладом із власного життя. У 1916 році, працюючи педагогом у школі, він виконував ще й обов'язки діловода, які дуже йому не подобалися за характером праці. Цю ділянку роботи Г.Ващенко занедбав. Для складання звіту він зібрав всю документацію і працював удома, але здійснював це не тільки з неохотою, а навіть із огидою. Врешті, як писав Г.Ващенко, у нього настало знесилення, запаморочення, ослабли ноги. І коли випала нагода поїхати на курси до Києва, де він з цікавістю слухав лекції, почалося одужання, хоча період навчання був напруженим. Повне одужання прийшло під час читання лекцій для вчителів у Прилуках, Ромнах, Хоролі. За визнанням педагога, фізично цей процес був важким, складним.

Адже до кожної лекції (а він викладав українську мову, українську літературу і педагогічну психологію, жодної з яких він раніше не викладав) доводилося ретельно готуватися та працювати з ранку до пізнього вечора. І Ващенко запитував: “Що ж вернуло мені, зовсім хворому, сили, що дало мені можливість без найменшої шкоди для здоров'я виконати складну й тяжку роботу?” І відповідав, що все це дало велике захоплення ідейною цікавою роботою: “Наведені вище й подібні їм факти доводять, яку силу має дух людини, коли він зосереджений на якійсь ідеї, коли він веде людину до якоїсь мети. Тоді людина являє собою цілість, в якій понад усім панує дух” [2, с.132].

Ващенко не тільки обстоював ідею єдності тілесного і духовного в життєдіяльності людини, а й розкривав своє розуміння того, як це може здійснюватися під час гри, праці, у процесі занять фізичною культурою і спортом, у діяльності молодіжних організацій. Важливе значення він надавав гігієні виховання: здоровому харчуванню, гігієні одягу, чистоті повітря, сонячному світлу, впливу природи, регулярному сну, режиму шкільного навчання, що відповідає силам і вікові дитини. Неабияку роль мають фізичні вправи, дихальна гімнастика, спорт, плавання. Заняття ними є одним із засобів зміцнення здоров'я людини (діяльності органів дихання, серця і ін.). У той же час виховуються організованість і дисциплінованість, естетичні смаки, спостережливість, моральні якості, створюється бадьорий настрій [1, с.311-312].

Значну увагу у формуванні особистості Г.Ващенко приділив вихованню у неї життєрадісності та бадьорості. Це питання розглядалося ним окремо у праці “Виховання волі і характеру”. Стверджуючи, що життєрадісність і бадьорість є позитивними рисами, а неввіра в себе і людей, песимізм – негативними, він зазначав, що перші слід виховувати у молоді, з другими – боротися. Численні факти доводять, підкреслює Г.Ващенко, що веселий, бадьорий настрій добре впливає на фізичний і духовний стан людини, збільшує її сили і навіть відпорність до хвороб. Сумний же настрій, безнадійність убивають сили як фізичні, так і духовні.

Джерела радості бувають різні, деякі з них можуть шкодити самій людині, іншим людям і суспільству. Тому важливо знати, які причини викликають веселість і радість. Позитивними джерелами радості для дітей можуть бути природа, тварини. Але найбільше радощів зауважує Г.Ващенко дає дитині гра, в якій є багато елементів мистецтва. Одним із важливих джерел бадьорості і радощів для молоді є спорт. Він дає радісне відчуття власного здоров'я й сили, радість боротьби й перемоги, радість товариського єднання [2, с.340].

Однією з основ життєдіяльності є фізичне здоров'я. Тому з наймолодших років, відзначав Г.Ващенко, треба дбати про здоров'я дитини. В шкільний період величезне значення для виховання бадьорості і життєрадісності має загальна атмосфера, що панує в школі. Це в першу чергу стосується педагогів, про що видатний педагог писав: “Саме від них залежить загальний тон шкільного життя:

похмурий або радісний, пригнічуючий або бадьорий. Отже, педагоги самі мусять працювати не тільки чесно, а з захопленням і в праці знаходити для себе радість” [2, с.334].

Аналіз поглядів Г.Ващенко на роль фізичного і духовного компонентів у розвитку особистості дає можливість зробити висновок, що він високо цінував кожен із них і визнавав важливість їх взаємодії у формуванні особистості, підтверджуючи свої думки численними прикладами, що стосувалися історії розвитку фізичного виховання, його зв'язку з розумовим, моральним, естетичним розвитком дітей та молоді.

1. Ващенко Григорій. Твори. Том 4. Праці з педагогіки та психології. – К.: «Школяр» - «Фада» ЛТД, 2000. – 416 с.
2. Ващенко Григорій. Виховання волі і характеру. – К.: «Школяр», 1999. – 385 с.
3. Ващенко Г. Вибрані педагогічні твори. – Дрогобич: Видавнича фірма «Відродження», 1997. – 214 с.

The article is devoted to the points of view of G.Vaschenko on the importance of physical and spiritual tools in the formation of young generation. The importance of cooperation in this process is grounded.

Key words: cheerfulness, upbringing, cooperation, spirit, health, interest, goal, capacity for work, self-upbringing, body.

УДК 37.017.92: 002.2
ББК Ч 78.381.3

Галина Марченко

КУЛЬТУРОТВОРЧІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ МОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ XVII-XVIII СТОЛІТТЯ

Автор аналізує розвиток мовної освіти на теренах України XVII-XVIII століть з позиції важливості означеного процесу для культури та освіти. Підкреслюється культуротворча та педагогічна значущість вивчення іноземних мов та зародження педагогічної професії – вчителя іноземних мов.

Ключові слова: іноземні мови, мовна освіта, вивчення іноземних мов, культуротворчі та педагогічні аспекти, вчитель іноземних мов.

Сьогодні іноземні мови визнаються важливим чинником створення єдиного культурного простору, адаптації кожної людини до швидкоплинних змін у навколишньому світі, засобом найбільш повної самореалізації. Таким чином, перед освітньою галуззю постає дуже важливе завдання по створенню найбільш сприятливих умов кожній дитині для опанування комунікативними компетенціями. Одним з важливих чинників, що сприяють формуванню відповідного мовного середовища у загальноосвітніх навчальних закладах, є особистість учителя іноземної мови. Саме цим пояснюється наша увага до створення професійно орієнтованого середовища у вищому педагогічному навчальному закладі лінгвістичного профілю.

Питання якій підготовки учительських кадрів викликали жвавий інтерес суспільства, філософів, педагогів, психологів, державних і громадських діячів на всіх етапах розвитку людської цивілізації: Платон, Квінтіліан, Ф. Рабле, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локк, А. Дістервег, Й. Песталоцци, українська народна педагогіка, К. Ушинський, М. Пирогов, Л. Толстой та ін. І сучасні освітяни не оминають своєю увагою професійну підготовку вчителя, його особистісний і професійний розвиток. Так складові процесу професійної підготовки вчителів досліджувалися О. Бондаревською, В. Кан-Каліком, В. Краєвським, О. Щербаквою, П. Щербанем. Особливості формування педагогічної культури розглядалися В. Гриньовою, О. Барабаншиковим, Н. Криловою та ін. Питанням педагогічної діяльності присвячені праці Ш. Амонашвілі, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, І. Прокопенка, педагогічної майстерності – Б. Абрамяна, Н. Бабич, Є. Семащенко, Н. Тарасевич, педагогічної творчості – В. Загвазінського, В. Кан-Каліка, Ю. Львової. Окремим аспектам розвитку системи педагогічної освіти в Україні, розробці її концептуальних засад присвячені праці С. Гончаренка, О. Дубасенюк, М. Євтуха, В. Кременя, Н. Ничкало та ін.

Загально визнано, що іноземну мову найбільш ефективно особистість засвоює у відповідному мовному середовищі, що вимагає його цілеспрямованого створення у ВНЗ. Але знання майбутнім учителем тільки іноземної мови є, як показують багаторічні спостереження автора, недостатньо для створення ефективного мовного середовища у загальноосвітньому навчальному закладі. Тобто, для якісної підготовки вчителя іноземної мови створення у ВНЗ тільки мовного середовища є недостатнім, надзвичайно значущим сьогодні сформуванню професійно орієнтоване середовище для повноцінного професійного розвитку майбутнього педагога. Саме цим проблемам і присвячено наше дослідження.

Таким чином, метою пропонованої статті виступає аналіз культуротворчих та педагогічних аспектів розвитку мовної освіти в Україні у XVII-XVIII століттях. Тривалий час Києво-Могилянська академія залишалася східноєвропейським центром освіти і культури, та після відкриття у 1805 році

Харківського університету її значення значно зменшилося, а у 1819 році вона перетворилася на духовну академію. Під її впливом були створені колегіуми у Харкові та Чернігові, що мало велике значення для подальшого розвитку культурно-освітніх процесів на теренах України, Росії, Білорусі. Певний час частина випускників академії за наказом російського царя вирушала до Москви, де згодом обіймала важливі державні та церковні посади. Завдяки діяльності випускників академії наприкінці XVII століття виникли греко-латинські школи у Москві

Протягом XVII століття загострилась потреба у просвіті, що й обумовило розвиток школи й педагогічної думки. Між прибічниками нової освіти та долучення до західноєвропейської науки і староруським духівництвом, якого підтримували східні (константинопольські і єрусалимські) патріархи, постійно точилася гостра боротьба за зміст освіти у новостворених школах. Консервативно налаштовані церковні діячі активно опиралися вивченню латинської мови та елементів світського знання (граматики, риторики, арифметики), вимагаючи обмежити зміст освіти читанням Священного писання. Крім того при церквах і монастирях діяли школи грамоти, де навчали читанню та письму слов'янською мовою, рахунку, закону Божому та де-ніде церковному співу. Дослідники розвитку вітчизняної школи і педагогічної думки висловлюють припущення стосовно існування при великих монастирях і у великих містах шкіл підвищеного типу, які можна назвати граматичними. На підтвердження цього наводяться відомості про наявність значної кількості рукописних азбуковників з детальними курсами граматики, так званим, “осьмичасним ученням” за кількістю частин мовлення за грецьким ученим Іоанном Дамаскіном, букварем, відомостями з арифметики, релігійно-моральними повчаннями як матеріалом для читання. Деякі азбуковники містили первинні відомості з грецької мови, алфавіт, короткі статті хрестоматійного характеру з природознавства, зоології, історії, які використовувалися як навчальні посібники у граматичних школах та школах підвищеного типу. Іншим видом азбуковників були словники енциклопедичного характеру, що містили пояснення незрозумілих слів, особливо іншомовного походження та іноземних слів. В Україні у першій половині XVII ст. був надрукований вже згадуваний вище словник-довідник, укладений Павлою Бериндою, “Лексикон славеноросский и имен толкование”, який містив майже 4000 слів [4, с.169-176].

XVII століття характеризується появою численних літературних творів, які вирізнялися за своїм змістом і характером від творів попередніх часів, світського характеру, у тому числі сатиричні, спрямовані проти духівництва; значна кількість творів, які були перекладені з іноземних мов; багато азбуковників енциклопедичного та навчального характеру; розвивається друк книжок. Діяльність Києво-Могилянської академії та її випускників позначилася на відкритті у 1686 році у Москві академії на зразок її київської попередниці, що свідчило про визнання її значущості для розповсюдження освіти на слов'янських землях. Також у Московській академії вивчалися слов'янська, грецька, латинська мови, а з XVIII століття – французька та німецька; навчання здійснювалося грецькою та латинською мовами.

Реформи Петра I потребували значної кількості освічених людей, тож розвиток педагогічної думки і шкільництва був соціально обумовлений ще й такими чинниками як: запровадження громадського алфавіту, виникнення періодичної преси, друкування світської наукової оригінальної і перекладеної літератури, відкриття Академії наук, перших світських державних шкіл, у тому числі “різномовна” школа у Москві [4, с.177-178]. Тобто, вивчення іноземних мов було запроваджено у практику шкільної освіти на початку XVIII ст., хоча у ВНЗ їхнє вивчення можна датувати XVII ст. У другій половині XVIII ст. у Москві і Петербурзі іноземці відкривають приватні освітні заклади, заможні сім'ї запрошують з-за кордону, переважно із Франції, приватних учителів для навчання своїх дітей французької мови.

У тогочасній Україні особливого значення набув Харківський колегіум, духовне училище, створене у 1727 році белгородським єпископом Єпіфанієм за сприяння генерал-фельдмаршала князя М. М. Голіцина, де поряд із богословськими викладалися і світські науки. Але освіта, яку здобували дворянські діти вдома та у колегіумі, не відповідала потребам часів правління Катерини II, які потребували більш ґрунтовної та широкої освіти. Саме цим обумовлювалося відкриття у Харкові у 1768 році казенного училища, у 1789 році – головного та при ньому малого народного училища, які поступово злилися в єдиний навчальний заклад. У 1789 році до головного народного училища були приєднані класи колегіуму, оскільки в цей час гостро відчувалася нестача навчальних закладів на півдні Росії та у Малоросії. 1805 року ці училища були реформовані на слободсько-українську гімназію, яка сьогодні являє собою 1-шу Харківську гімназію. Ще [2].

У 1798 році на базі світських класів було відкрито народне училище, пізніше реформоване у губернську гімназію. Саме подібні навчальні заклади, казенні училища, почали забезпечувати середню освіту тим, хто прагнув домогтися кар'єри державного службовця. З цих позицій стає зрозумілим те значення Харківського колегіуму як центра науки і культури Слобожанщини. Зміст освіти у цьому навчальному закладі був дуже схожим за змістом освіти Києво-Могилянської академії, оскільки, як

повідомляє звіт єпископа Єпіфанія від 11 жовтня 1727 року колегіум мав класи фари, інфіми, синтаксими, граматики, поетики, риторики і філософії. З 1734 року тут викладався курс богослов'я, що поставило даний освітній заклад в один ряд з Києво-Могилянською академією, тому що з 26 семінарій Російської імперії повний курс наук (на той час) викладався тільки у 4. У першому класі фари або аналогії навчали читанню та латинському письму, у класі інфіми розпочиналося вивчення граматики за допомогою латинської граматики Емануїла Альвара. Учні колегіуму багато працювали над опануванням іноземної мови не тільки на уроках, а й удома, перекладаючи різноманітні тексти, отже заняття латинською мовою іноді тривали до 5 годин на день. Як і у Києво-Могилянській академії, від студентів колегіуму вимагалось спілкування тільки латиною і на заняттях, і вдома. Ті студенти, які не мали прогресу у вивченні латинської мови, не мали змоги продовжувати навчання. До навчальних програм чотирьох нижніх класів було включено слов'янську, французьку та німецьку мови, а згодом були створені додаткові мовні класи. Саме у Харківському колегіумі викладав поетику український філософ Г. С. Сковорода. Реформа 1808 року змінила завдання колегіуму, який трансформувался з загальноосвітнього навчального закладу, відкривав шлях до багатопрофільної освіти, що обумовлювалося й відкриттям у 1805 році Харківського університету [10].

Повний курс наук у колегіумі складався з богослов'я, фізики, філософії, історії, географії, природознавства, арифметики, архітектури, інженерної справи, артилерії, геодезії, риторики, пітики, музики, малювання, мов: російської, слов'янської, латинської, грецької, єврейської, французької, німецької, італійської, сільського господарства та медицини. Колегіум виховав київських митрополитів Арсенія Могилянського та Гавриїла Кременецького, професорів Московського університету І. Двигубського, М. Каченовського, філософа Г. Сковороду, літераторів С. та П. Пісаревських, С. Олександровича [3].

Про значну навчально-методичну базу Харківського колегіуму свідчить той факт, що разом з імператорським указом від 16 березня 1731 року про створення вищого духовного училища імператриця Анна Іоанівна подарувала велику бібліотеку митрополита Стефана Яворського, яка склала основу бібліотеки навчального закладу. А у 1843 році вона налічувала майже 5 тисяч примірників різними мовами: східними та європейськими, а також велику кількість рукописів, серед яких був оригінал літопису митрополита Димитрія Ростовського. Можна сміливо стверджувати, що учні колегіуму володіли іноземними мовами на високому рівні, оскільки під час перебування Катерини II у Харкові у червні 1787 року [9] Ф. П. Лубяновському, якому тоді виповнилося тільки 10 років, доручили привітати високих гостей віршами латинською мовою. Слід зазначити, що Ф. П. Лубяновський з Полтавщини, закінчивши Московський університет, тривалий час перебував на військовій і державній службі як сенатор, губернатор, таємний радник, протягом життя надрукував низку праць: «Подорож Саксонією, Австрією та Італією у 1800-1802 рр.» (1806), «Нотатки за кордоном у 1840 и 1843 р.» (1845), «Спогади 1767-1834» (1872), а також переклади: з французької – «Пригоди Телемака» (Фенелона) (1805); з німецької – «Туга за батьківщиною» (1806-1816) та «Феобальд, або Мрійники» (1819) Генріха Штіллінга. [5]. Він зазначав, що навчальних предметів у колегіумі було небагато, але всі вони викладалися на високому рівні: «прискіпливо й ґрунтовно». Харківський колегіум, відзначаючись певним демократизмом, оскільки його студентами були представники дворянства, духовництва та інших верств населення імперії, за час свого існування підготував плеяду державних, військових, церковних діячів. Засновник Харківського університету В.Н.Каразін відзначав, що такі викладачі колегіуму, як Г.С.Сковорода та префект М. Шванський [11] гідні посісти своє місце серед найбільш відомих та поважних німецьких науковців, а О.О.Паліцин зробив значний внесок у втілення західноєвропейських традицій в архітектуру України. [7].

Сьогодні відомо про існування у 1780-1790 роках приватних пансіонів, які утримували у Харкові іноземець Шульц, а у Кременчуці – Фірлінг, де навчався В. Н. Каразін. Під час відкриття університету 17 січня 1805 року урочисту промову латинською мовою оголосив перший попечитель університету, сенатор граф С. Й. Потоцький. На початку своєї діяльності університет характеризувався численними негативними явищами: низький професійно-педагогічний рівень професорів, сварки вітчизняних та іноземних викладачів, незначний потяг суспільства до знань, невелика кількість студентів. Але значення університету постійно зростало не тільки в межах Харківської, а й сусідніх губерній [2].

Отже, мова, її знання завжди виступали вагомим чинником для розвитку культури, освіти, економіки. В Україні завдяки іноземним мовам відбувалося знайомство з європейською і світовою культурою, іноземні мови відігравали суттєву роль у системі освіти. Навчальні заклади означеного періоду приділяли значну увагу вивченню рідної та іноземної мов. Але протягом досліджуваного періоду система професійної підготовки вчителя іноземної мови була практично відсутня, як і навчальні заклади, які б цю підготовку забезпечували б. Але завдяки діяльності окремих високо освічених

державних і громадських діячів, а також численних іммігрантів з країн Європи знання іноземних мов поширювалось на теренах України, відіграло важливу роль у життєдіяльності соціуму, слугувало взаємозбагаченню і взаємопроникненню різних культур, вдосконаленню системи освіти, формуванню еліти української нації. Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо у виокремленні актуальних для сьогодення ідей в історико-педагогічному спадку вітчизняної педагогічної теорії і практики.

1. Благово Н. В., Белодубровский Е. Б., Лихачев Д. С. Школа на Васильевском: кн. для учителя / Н. В. Благово, Е. Б. Белодубровский, Д. С. Лихачев. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с. <http://www.lihachev.ru/bibliografiya/by/4896/> режим доступу 21.02.2011
2. Источник: <http://www.site.starobelsk.info>. Категория: Старобельские летописи с 1125 года. | Добавил: ydab1 (29.12.2007) <http://ydab1.ucoz.ua/publ/4-1-0-27> режим доступу 21.02.2011
3. Коллегиум Харьковский http://www.ortho-rus.ru/cgi-bin/or_file.cgi режим доступу 21.02.2011
4. Константинов Н. А., Мединский Е. Н., Шабаева М. Ф. История педагогики : учебник для педвузов / Николай Александрович Константинов, Евгений Николаевич Мединский, Мария Федоровна Шабаева. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1956. – 478 с.
5. Лубяновский Федор Петрович http://www.biografija.ru/show_bio.aspx режим доступу 8.03.2011
6. Мисечко О. З історії запровадження іноземних мов у шкільну практику (X – XVIII ст.) / Ольга Євгенівна Мисечко // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С 45-52. с. 50
7. По материалам статьи Юлии Тараненко. Газета "СОБЫТИЕ", 20-26 сентября 2001 г. <http://kharkov.vbelous.net/famous/enlightn/palitsyn.htm> режим доступу 8.03.2011
8. Помяловский Н. Г. Бегуны и спасенные бурсы / Н. Г. Помяловский //Русские очерки. Т.2. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1956. – С.185-237.
9. Филарет Историко-статистическое описание Харьковской епархии Город Харьков. Прихожане. http://dalizovut.narod.ru/filaret/fila2_03.htm Режим доступу 8.03.2011
10. Харьковская Духовная Семинария - вчера и сегодня <http://hghltd.yandex.net/yandbtm?fmode=inject&url=http%3A%2F%2Fpravoslavie.kharkov.ua> режим доступу 21.02.2011
11. Шванский, Михаил http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_biography/118736/Шванский Режим доступу 8.03.2011

The author analyzes the development of language education in the territory of Ukraine XVII-XVIII centuries, from the standpoint of the importance of this process to culture and education. Emphasizes the culture and teaching the importance of foreign language teaching profession and the origin - a teacher of foreign languages.

Keywords: foreign language, language education, foreign language, cultural and educational aspects, a teacher of foreign languages.

УДК [378.147.091.33-027.22:51] (477)"19"

ББК 74.58

Олена Москальова

ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.)

Статтю присвячено проблемі організації педагогічної практики студентів у системі математичної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України другої половина ХХ ст. Автором досліджено та проаналізовано значення, етапи розвитку, форми та зміст педагогічної практики студентів досліджуваного періоду.

Ключові слова: педагогічна практика, мета педагогічної практики, форми педагогічної практики, зміст педагогічної практики.

Соціально-економічні та політичні зміни у суспільстві, зміцнення державності України, її поступова інтеграція до європейського освітнього простору висувають перед вітчизняною системою освіти нові вимоги, серед яких особливо великого значення набуває вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів.

На якому б етапі свого професійного розвитку не знаходився вчитель, він ніколи не може вважати своє становлення остаточно завершеним. У цій принциповій відкритості відображується важлива особливість особистості вчителя та його професійної свідомості. Значну роль у цьому процесі відіграє процес підготовки майбутнього педагога, коли студент педагогічного навчального закладу проходить педагогічну практику, стає суб'єктом нової для нього діяльності, розпочинає практичне освоєння функціонального змісту професійно-педагогічної діяльності. Таке "входження" майбутнього вчителя у педагогічну професію супроводжується реконструкцією професійно-ціннісних орієнтацій особистості, виробленням необхідних умінь, навичок, способів діяльності, розвитком мотивації, накопичення досвіду практичної діяльності тощо.

Доведеним є той факт, що правильно організована педагогічна практика, її безпосередній зв'язок з теорією є одним з основних шляхів покращення професійної підготовки педагогічних кадрів. Тому перед сучасним педагогічним університетом стоять завдання: по-новому вирішувати питання організації педагогічної практики, підвищити її роль в оволодінні студентами секретами професійної майстерності, основами організаторської та виховної роботи.

Вивчення та узагальнення історико-педагогічної спадщини з питання педагогічної практики майбутніх учителів математики надасть змогу для розуміння закономірностей, змісту та напрямів подальшого вдосконалення підготовки вчителів.

Педагогічна практика посідає важливе місце у процесі формування особистості педагога. Цій проблемі присвячено праці О. Абдуліної, А. Бойко, Ф. Гоноволіна, С. Золотухіної, Н. Кузьміної, В. Лозової, О. Лавриненко, Л. Спіріна, О. Щербакова, та ін. Питанням історії становлення педагогічної практики як компонента загально-педагогічної підготовки присвятили свої праці Н. Дем'яненко, Р. Куліш, О. Лук'янченко, В. Майборода та інші.

Метою даної статті є дослідження та аналіз змісту та форм педагогічної практики студентів в системі математичної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України другої половини ХХ ст.

Педагогічна практика, як одна з найважливіших ланок в системі професійної підготовки вчителя, носить тривалий і безперервний характер, що забезпечує фундамент для основних педагогічних умінь і навичок у майбутніх учителів. Саме на практиці студент може визначити, наскільки правильно він вибрав для себе сферу діяльності, з'ясувати ступінь співвідношення особистісних якостей з професією вчителя. Основною метою педагогічної практики ВНЗ майбутніх вчителів математики є формування умінь застосовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання, здобуті при вивченні суспільних, загальнопедагогічних і спеціальних математичних дисциплін, розвиток у майбутніх викладачів інтересу до педагогічної і наукової діяльності.

Основними завданнями педагогічної практики є: виховання професійно значущих якостей особистості майбутнього вчителя; формування потреби в педагогічній самоосвіті; виховання інтересу й любові до професії; закріплення, поглиблення та збагачення знань в процесі вирішення педагогічних завдань; формування і розвиток професійних умінь та навичок; вироблення творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності; ознайомлення з сучасним станом навчально-виховного процесу в освітніх закладах, передовим педагогічним досвідом; надання допомоги освітнім закладам у вирішенні завдань навчання та виховання дітей [1, с. 30].

У загальній структурі педагогічної практики можна виділити два основні види: педагогічна практика в школі; позашкільна педагогічна практика. Зупинимось на кожному з цих видів окремо.

Одним із найважливіших етапів психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя математики є проходження педагогічної практики в школі, головною метою якої є узагальнення, систематизація і поглиблення загально педагогічних умінь, знань і навичок, а також підготовка до виконання усіх функцій вчителя математики й реалізація виховної роботи з учнями.

Вона є зв'язуючою ланкою між теоретичним навчанням майбутніх вчителів та їх самостійною роботою в школі. Студент самостійно виконує всі обов'язки вчителя та класного керівника. Педагогічна практика позитивно впливає на якісні характеристики майбутнього вчителя математики, які сприяють розвитку його творчих здібностей. Не менш важлива її роль й у формуванні педагогічних здібностей – академічних, комунікативних, експресивних, організаторських. Педагогічна практика впливає на процеси самовиховання, самопізнання, самоосвіти. Протягом усього досліджуваного періоду педагогічна практика була обов'язковою для студентів 3-5 курсів. Педагогічна практика в школі має такі різновиди: психолого-педагогічна практика; практика для одержання первинних професійних умінь (навчальна, проведення пробних уроків); практика занурення; практика преддипломна (кваліфікаційна) з метою оволодіння професійного досвіду [1, с. 15].

У процесі педагогічної практики студенти повинні навчитися: визначати мету виховання відповідно до рівня вихованості дітей, планувати виховну роботу, будувати виховний процес на основі вивчення учнів, їх інтересів, запитів, можливостей; регулювати і корегувати міжособистісні стосунки в дитячих та юнацьких колективах, володіти методами позитивного впливу на учня; робити учнівське самоврядування ефективним виховним засобом, визначати доцільність методів, прийомів виховного впливу на учнів; налагоджувати педагогічні стосунки з батьками вихованців, знаходити розумні методи впливу; проводити з учнями виховну роботу - пізнавальну, трудову, ігрову тощо, прияти самовихованню учнів, їх саморозвитку створювати умови для самореалізації дитини як неповторної особистості; аналізувати, узагальнювати та використовувати передовий педагогічний досвід [2, с. 7].

Педагогічна практика поділяється на три періоди: організаційний, основний та завершальний. Організаційний: знайомство зі школою, класом, учнями, учителями-предметниками, класним керівником, спостереження за навчально-виховним процесом. Основний: керівництво виховним процесом, проведення просвітницької, методичної та дослідницької діяльності. Завершальний: проведення студентами залікових уроків, виховних заходів, підбиття підсумків педагогічної практики [1, с. 10].

Зміст позашкільної педагогічної практики передбачає оволодіння різноманітними формами та методами виховної та оздоровчої роботи в літній період, набуття умінь та навичок самостійної роботи з тимчасовим дитячим колективом під час літніх канікул, розвиток умінь професійного спілкування [7, с. 188]. На основі аналізу навчальних планів та звітів вищих педагогічних навчальних закладів України досліджуваного періоду можна зазначити, що педагогічній практиці майбутніх вчителів математики відводилась значна кількість часу.

Під час педагогічної практики з відривом від навчальних занять студенти згідно індивідуального плану повинні були: відвідувати заняття кращих учителів; відвідувати уроки на позаурочні заняття інших студентів своєї групи та брати участь у їх обговоренні; вивчати вікові та індивідуальні особливості учнів під керівництвом психолога; організувати позаурочну роботу з математики, обов'язково проводити роботу з невстигаючими учнями; допомагати класному керівнику; вести виховну роботу серед учнів, роботу з педагогічного керівництва піонерським загonom; приймати участь у загальношкільних заходах, які проводяться під час практики, в засіданнях педагогічного колективу, у зборах класних керівників, батьківських зборах, в підготовці виставок; вивчати санітарно-гігієнічні норми школи та класу, приймати необхідні засоби з виконання вимог шкільної гігієни; збирати матеріал з теми курсової роботи; у перші 2-3 тижня студент у закріпленому класі повинен провести 4-6 пробних занять з математики; наступні 4-6 тижнів студент самостійно, але під керівництвом вчителя проводить у своєму класі всі уроки математики за розкладом та веде виховну роботу серед учнів.

Види педагогічної практики	Кількість тижнів				
	50-ті рр. ХХ ст.	60-ті рр. ХХ ст.	70-ті рр. ХХ ст.	80-ті рр. ХХ ст.	2000 р. ХХ ст.
Педагогічна практика з відривом від навчальних занять на 3-му курсі	6	6	14,5	6	3
Педагогічна практика з відривом від навчальних занять на 4-му курсі	8	7	6	6	4
Педагогічна практика з відривом від навчальних занять на 5-му курсі	8	7	6	6	8
Педагогічна практика в піонерських таборах на 2 курсі	3	3	6	3	3
Всього	25	23	32,5	21	18

[5, с. 6].

Після закінчення проходження педагогічної практики студент повинен надати груповому методисту керівнику індивідуальний план з відмітками про виконання усіх форм діяльності, звіт з педагогічної практики. По закінченню педагогічної практики у кожній школі на педагогічному засіданні підводились висновки педагогічної практики [4, с. 4].

На основі аналізу звітів вищих педагогічних навчальних закладів України досліджуваного періоду можна відмітити, що під час проходження студентами математичних факультетів педагогічної практики, значне місце відводилось проведенню перших пробних занять. Під час пробних занять студенти повинні були підбирати такі тексти завдань, щоб наочно відобразити учням досягнення у народному господарстві, та поліпшення життя радянського народу. Студенти математичних факультетів під час занять повинні були намагатися поліпшити політехнічні знання учнів. Практиканти висвітлювали на уроках відкриття радянських вчених у галузі математики.

Важливу роль під час педагогічної практики математичними факультетами відводилось обов'язковому виготовленню наочності. На допомогу студентам педагогічні інститути організували виробничі майстерні, в яких студенти виготовляли різноманітні геометричні фігури.

Також не можна оминати увагою значну кількість недоліків під час проходження студентами педагогічної практики. У звітах вищих педагогічних навчальних закладів, підкреслювалась недостатня математична та методична підготовка студентів, зокрема практиканти слабо вмели користуватися бесідою, організувати та активізувати весь клас, користуватися дошкою, намалювати малюнок або креслення [6, с. 120].

Отже, педагогічна практика майбутніх учителів математики - це важлива складова професійно-педагогічної підготовки фахівця. Вона базується на концепції гуманістичного виховання, передбачає впровадження навчально-методичного комплексу з урахуванням сучасних ефективних технологій виховної діяльності для засвоєння відповідного набору знань, умінь і навичок. У вищих педагогічних навчальних закладах України (другої половини ХХ ст.) під час проходження студентами педагогічної практики значна увага часу приділялась практичній підготовці майбутніх вчителів математики. Відзначаються різні види і форми організації педагогічної практики. Також на увагу заслуговує написання наукової роботи на основі досліджень, проведених під час педагогічної практики.

4. Абдуллина О. А. Педагогическая практика студентов / О. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1989. – 175 с.
5. Балбенко С. Ю. Педагогическая практика в школе / С Балбенко, Ю. Васин, В. Медведев, В. Мирошниченко. – К. : Вища школа, 1980. – 135 с.
6. Дневник педагогической практики студента. – Краснодар : Советская кубань, 1958. – 29 с.
7. ЦДВАО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 2523 (Навчальні плани педагогічних інститутів, розроблені управлінням і затверджені Міністерством освіти УРСР на 1959 р.) – 36 арк.
8. ЦДВАО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 8609 (Навчальні плани педагогічних інститутів, розроблені управлінням і затверджені Міністерством освіти УРСР на 1974 р.) – 21 арк.
9. ЦДВАО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 3702 (Річний звіт управління про роботу педінститутів УРСР на 1963/1964 н.р.) – 153 арк.
10. Федорович А. В. Підготовка вчителів праці у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00. 01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А. В. Федорович – Тернопіль, 2008. – 17 с.

The article is sanctified to pedagogical practice of students in the structure of mathematical education a проаналізовано value, stages of development, is investigational in higher pedagogical educational establishments of Ukraine (second half of XX of century). Author, manners and matter of pedagogical practice of students of the investigated period.

Key words: pedagogical practice of students, aim of pedagogical practice, forms of pedagogical practice, table of contents of pedagogical practice.

УДК 37(09) : 001. 891. 5
ББК 74. 03 (4 УКР) 6

Елліна Панасенко

КЛАСИФІКАЦІЯ ГІПОТЕЗ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ ТА ПРАКТИЦІ РАДЯНСЬКОЇ ДОБИ

У статті проаналізовано проблему класифікації гіпотез експериментальних досліджень у педагогічній науці та практиці радянської доби. Визначено основні типи наукових гіпотез: індуктивні, дедуктивні та індуктивно-дедуктивні (комплексні) гіпотези; описові, структурні та пояснювальні гіпотези; загальні, часткові та конкуруючі гіпотези; робочі та наукові гіпотези; лінійні та розгалужені гіпотези; гіпотези-припущення, гіпотези-концепції, гіпотези-прогнози; революційні та модифіковані гіпотези; нульові та альтернативні гіпотези.

Ключові слова: науково-педагогічне дослідження, експеримент, гіпотеза, типи гіпотез.

Сучасна вітчизняна система освіти, активно розв'язуючи завдання оновлення, інтеграції в європейській освітній простір, відчуває потребу впровадження результатів фундаментальних і прикладних науково-педагогічних досліджень у практичну діяльність. Адже без тісної єдності науки і практики неможливо побудувати науково обґрунтовану концепцію навчання та виховання підростаючого покоління. Потреба в оновленні практики діяльності шкіл, наповнення її новим змістом, інноваційними методами та педагогічними технологіями, є головною причиною, що спонукає науковців до проведення теоретичних та експериментальних наукових досліджень.

Методом, що поєднує в собі емпіричне і теоретичне пізнання, дозволяє глибоко проникнути в сутність педагогічних явищ, установити причинно-наслідкові зв'язки між окремими їх компонентами, виявити загальнопедагогічні, методологічні та психологічні закономірності навчально-виховного процесу, визначити оптимальні шляхи адаптації інноваційних форм і методів у практику виступає педагогічний експеримент.

Теоретико-методологічні засади, роль і місце експерименту в системі наукових методів дослідження, визначення сутнісних характеристик, вимог до експерименту, його функцій дослідили С. Архангельський, Ю. Бабанський, О. Басов, В. Беспалько, М. Болдирев, Г. Воробйов, Б. Гершунський, В. Гмурман, С. Гончаренко, М. Гончаров, М. Данилов, М. Заволока, В. Загвязинський, Л. Занков,

Л. Ігельсон, В. Краєвський, Н. Кузьміна, А. Люблинська, І. Маноха, О. Піскунов, Я. Скалкова, М. Скаткін, С. Шаповаленко, Г. Щукіна та ін.

Різні аспекти розробки та перевірки гіпотез представлені в багаточисельних роботах учених радянського періоду (Ю. Бабанського, Е. Бережної, О. Ботвиннікова, Ш. Ганеліна, С. Гончаренка, М. Данилова, В. Загвязинського, В. Льїна, І. Канарської, О. Клименюка та ін.).

Метою статті є вивчення та аналіз основних типів гіпотез експериментальних досліджень у педагогічній науці та практиці радянської доби.

Виклад основного матеріалу дослідження. У системі методів педагогічних досліджень експеримент займає пріоритетне місце. Педагогічний експеримент – це комплексний багатокомпонентний метод дослідження, призначений для об'єктивної та доказової перевірки вірогідності гіпотези, теоретичних конструкцій, уточнення окремих висновків наукової теорії тощо, який є ієрархічно організованим і контрольованим процесом науково-педагогічної діяльності. Виходячи з комплексної природи експерименту, в одному й тому ж педагогічному експерименті реалізуються декілька (або всі) функції: перевіряється істинність теоретичних тверджень дослідника, оновлюється зміст педагогічної науки, по-іншому пізнається сутність взаємозв'язків педагогічних явищ, висуваються нові припущення, повному тлумачаться факти.

Гіпотеза є найбільш важливим компонентом експерименту. Її розробка визначає як кінцеву мету наукового дослідження в цілому, так і експерименту зокрема. Розв'язання наукової проблеми передбачає постановку гіпотези, за допомогою якої дослідник прагне пояснити факти, що виходять за межі наукової теорії. Саме гіпотезі належить провідна роль у розв'язанні протиріч між новими фактами та існуючими теоретичними знаннями. Постановка гіпотези відбувається на основі попереднього глибокого теоретичного аналізу проблеми та завжди передбачає наявність нового порівняно з тим, що вже міститься в науковій теорії.

Відомий учений радянського періоду Г. Воробйов писав, що гіпотеза – це гносеологічна категорія. Вона сформувалась в природничих науках як умовне припущення про причинно-наслідковий зв'язок і в такому вигляді перейшла до педагогіки. Структура гіпотези піддавалася переосмисленню відповідно до всього розмаїття педагогічної проблематики, проте вона не втратила зв'язку з природознавством. Виходячи з того, що “причинно-наслідкова структура гіпотези склалася в методології експериментальних наук, вона зберігає своє евристичне значення, хоча й вимагає коригування, оскільки соціальний чинник для такого роду причинно-наслідкових зв'язків вимагає імовірнісної форми вираження закону” [1, с. 74].

Ми дотримуємося думки про те, що гіпотеза є науковим припущенням, яке висувається для пояснення будь-якого явища, його сутності, структури, зв'язків тощо. Гіпотеза є конкретною формою наукового передбачення. Гіпотеза, як структурний елемент наукової теорії, є спробою на основі узагальнення існуючих знань вийти за їхні межі, тобто сформулювати нові наукові положення, істинність яких потрібно довести. Гіпотеза, обґрунтована теоретично та перевірена в ході педагогічного експерименту, може стати науковим законом або достовірною науковою теорією.

Створення гіпотези, зазначають науковці досліджуваного періоду, є достатньо складним процесом. Гіпотеза ґрунтується на протиріччі між фактами і теорією, між реальним станом речей і можливим, тобто їхнім перетворенням, що теоретично передбачається. Розробляючи гіпотезу, дослідник повинен показати протиріччя, що складають сутність досліджуваної проблеми. У гіпотезі об'єднуються два важливі процеси: висунення припущення та його подальший логічний і практичний доказ. Серед основних вимог до гіпотез науковці досліджуваного періоду виділяють: адекватність досліджуваній науковій проблемі; наукову обґрунтованість; конструктивність, тобто наявність концептуальної схеми або пояснення; неочевидність гіпотези; необхідність експериментальної перевірки [1-5].

Безумовно, успіх експерименту залежить від практичної реалізації гіпотези, тобто від того, наскільки він спирається на теоретичні передумови, ретельно планується на основі забезпечення систематичної інформації між ученим-дослідником і вчителями-експериментаторами, відображає динаміку процесу, а не початкові та усереднені результати. Експериментатор завжди повинен порівнювати отримані в ході експерименту результати з гіпотезою і знати, що негативний результат експерименту також є повноправним компонентом педагогічного дослідження [4, с. 19-21].

Основними загальнонауковими методами, що використовуються дослідниками як логічні засоби реалізації процесу побудови гіпотез, є: індукція і дедукція; узагальнення та ідеалізація типових емпіричних фактів або даних досвіду; логічна аналогія та формалізація з використанням елементів моделювання; теоретична побудова та абстракція з використанням уявного експерименту; системний аналіз з використанням уявного експерименту; системний аналіз з опорою на евристику та інтуїцію [5, с. 40].

У контексті розробки проблеми наукової гіпотези педагогічного дослідження багатьма вченими радянської доби були здійснені спроби класифікувати гіпотези. Аналіз робіт Ю.Бабанського, Е. Бережної, М. Болдирева, О. Ботвиннікова, Ш. Ганеліна, М. Данилова, В.Загвязинського, А. Калити, І.Канарської, О. Клименюка, А. Киверялга, В.Михеева та інших свідчить, що педагоги-науковці виділяють наступні основні типи гіпотез:

- індуктивні, дедуктивні та індуктивно-дедуктивні (комплексні) гіпотези;
- описові, структурні та пояснювальні гіпотези;
- загальні, приватні та конкуруючі гіпотези;
- робочі та наукові гіпотези;
- лінійні та розгалужені гіпотези;
- гіпотези-припущення, гіпотези-концепції, гіпотези-прогнози;
- революційні та модифіковані гіпотези;
- нульові та альтернативні гіпотези.

Індуктивні гіпотези засновані на спостереженні за фактами і є відповіддю на питання про існування будь-якої залежності між двома фактами. Це можлива відповідь на поставлене дослідником питання, що складається з припущення про існування певної залежності між фактами. Прикладом індуктивної гіпотези є така: через збільшення стажу роботи, а отже й досвіду, характер труднощів учителів, які виникають у них під час розв'язання педагогічних задач (виховання в учнів дисциплінованості, старанності, працьовитості тощо), повинен змінюватися.

Індуктивні гіпотези будуються на основі даних досвіду або спостережуваних фактів і є узагальнюючим передбачуваним висновком, який відноситься до цілої групи явищ, подібних до тих, що вивчаються. Таким чином, логіка індуктивної гіпотези (від часткового до загального) включає: допущення, прийняті дослідником; розроблені на їхній основі припущення та індуковану з них гіпотезу [5, с. 37].

Дедуктивні гіпотези будуються на відомих стосунках або теоріях, від яких відштовхується дослідник. У дедуктивних гіпотезах хід думки здійснюється від абстрактного (загального) до конкретного.

Отже, дедуктивні гіпотези містять будь-яке загальне теоретичне положення, на основі якого розробляється ряд припущень, виходячи з яких, дедукуються окремі висновки-допущення про структуру, зв'язки або властивості об'єкту, що вивчається [5, с. 38].

Індуктивно-дедуктивні (комплексні) гіпотези включають елементи двох попередніх типів гіпотез, зберігаючи властивий їм хід наукової думки. Вони, на думку вчених, є найбільш цінними в дослідженнях і перспективними в контексті розвитку науки. Гіпотези даного типу містять послідовність етапів синтезу теоретичних фрагментів-допущень у нове теоретичне знання, на основі аналізу якого дедукується передбачення невідомих раніше сторін і властивостей об'єкту, що вивчається [там само].

Описові гіпотези – це припущення щодо властивих досліджуваному об'єкту якостей. Гіпотези даного типу відповідають на питання: “Що являє собою даний предмет?”, “Якими властивостями даний предмет характеризується?” У них не розкриваються причини, фактори, що спричиняють певні наслідки. Прикладом описової гіпотези є така: у випускників вищих педагогічних навчальних закладів сформована готовність до професійної діяльності.

Описові гіпотези можуть висуватися з метою виявлення складу або структури об'єкту, розкриття механізму або процедурних особливостей його діяльності, визначення функціональних характеристик об'єкту тощо. Такі гіпотези називаються структурними.

Структурні гіпотези – це припущення щодо структури об'єктів, які вивчаються. Прикладом гіпотези даного типу є така: у структурі ціннісних орієнтацій старшокласників присутні: кар'єра, любов, матеріальне благополуччя.

Недоліком описових та структурних гіпотез є те, що вони, на відміну від пояснювальних гіпотез, не характеризуються передбаченням.

Пояснювальні гіпотези дають пояснення можливим наслідкам з певних причин, а також характеризують умови, за яких ці наслідки обов'язково здійсняться. Пояснювальні гіпотези вказують, через які чинники буде здійснена дана умова. Вони розкривають передбачуваний істотний внутрішній зв'язок явищ, його механізм, передбачають, як повинно протікати те або інше явище, виходячи з його внутрішньої основи. Отже, пояснювальні гіпотези виводять дослідників на припущення про існування закономірних зв'язків між явищами, чинниками та умовами. Вони є найбільш цінними, оскільки підвищують теоретичний рівень педагогічних досліджень. Гіпотези даного типу найбільш розповсюджені в експериментальних педагогічних дослідженнях.

Теоретична конструкція пояснювальної гіпотези формулюється за наступною схемою: “Якщо ..., то ..., оскільки ...”. Саме такий принцип побудови гіпотези розкриває її описову (“якщо ...”), пояснювальну (“то ...”) та прогностичну (“оскільки ...”) функції та забезпечує взаємодію частин предмета дослідження. Загальні гіпотези – це обґрунтовані припущення про закономірності педагогічних явищ. Гіпотези даного типу виконують роль “будівельних лісів” у розвиткові наукових знань. Будучи доведеними, вони стають науковими теоріями.

Часткові гіпотези – це обґрунтовані припущення про походження та властивості одиничних педагогічних фактів, конкретних подій та явищ. Вони пояснюють окрему сторону або певну властивість досліджуваного об'єкта. Конкуруючі гіпотези – це декілька гіпотез, побудованих на одному і тому ж вихідному матеріалі. Конкуруючі гіпотези ґрунтуються на природі проблемної ситуації та не суперечать пізнавальній функції гіпотези. У них можуть міститися несумісні, протилежні положення, що передбачають взаємовиключні розв'язання проблеми. Одночасна розробка кількох гіпотез є однією з форм розвитку нового наукового знання. Робочі гіпотези (попередні, тимчасові припущення) необхідні для аналізу та систематизації накопиченого фактичного матеріалу. Робоча гіпотеза визначає напрям збору дослідником фактичного матеріалу та вказує перспективи розвитку дослідження. Такі гіпотези застосовуються тоді, коли досліджувана проблема мало вивчена.

Отже, робоча гіпотеза – це припущення, що висувається на перших етапах дослідження. Вона слугує умовним допущенням, що дозволяє згрупувати результати спостережень та надати їм первинне пояснення. Специфіка робочої гіпотези полягає в її умовному та тимчасовому прийнятті. Для дослідника надзвичайно важливо систематизувати факти на початку дослідження, раціонально обробити їх та визначити шляхи наступних пошуків. Саме робоча гіпотеза виконує функцію першого систематизатора фактів. Подальша доля робочої гіпотези двояка: або вона перетворюється на реальну наукову гіпотезу, або замінюється іншими гіпотезами в разі свого спростування.

Робоча гіпотеза може мати різні варіанти та включати положення, що вимагають додаткового корегування. Ці положення уточнюються в ході експерименту і слугують базою розвитку для гіпотези у вигляді ланцюгової реакції, коли одне загальне припущення набуває характеру науково обґрунтованої закономірності в результаті його перевірки в тих або інших умовах педагогічного процесу. Ці умови і стають конкретизацією, уточненням робочої гіпотези.

Наукові (реальні) гіпотези – це обґрунтоване та розвинене припущення про структуру досліджуваного об'єкту або причинно-наслідкові зв'язки в ньому, про можливі шляхи розв'язання тієї або іншої проблеми. У них висловлюється припущення імовірнісного характеру про існуючі стосунки між явищами або їхні закономірності, про існування певного явища, властивості або результату. Наукові гіпотези висувуються при накопиченні великого об'єму фактичного матеріалу, тобто на ґрунтовній теоретичній основі, та мають точнішу форму вираження. Наукова гіпотеза формулюється як теорема та перевіряється в ході експерименту. Коректне формулювання наукової гіпотези – це справжній творчий акт і найважливіший етап педагогічного дослідження. Реальні гіпотези стають основою для розробки нової наукової теорії.

Лінійні гіпотези - коли висувається та перевіряється одне припущення за іншим.

Розгалужені гіпотези передбачають перевірку декількох припущень.

Доповнює класифікацію гіпотез відомий учений радянської доби М.Данилов. Відповідно до досліджуваної наукової проблеми та характеру педагогічного дослідження, науковець виокремив ряд гіпотез.

Гіпотези-припущення (функціональні гіпотези) характерні для дослідження з вузької теми. Гіпотези-припущення висувуються у функціональних дослідженнях на емпіричному рівні та представлені майже в 90-95% науково-педагогічних робіт. Емпіричне дослідження розкриває закономірності, що мають об'єктивне значення, і приводить до нового знання. Проте воно не виходить за межі існуючої системи знань.

Гіпотези-концепції спрямовані на пошук нових шляхів і способів удосконалення системи навчання та виховання підростаючого покоління й роботи навчально-виховних установ. Такі гіпотези базуються на розробці й конкретизації завдань навчання й виховання та намічають методи їхньої дослідної експериментальної перевірки. Гіпотези-концепції передбачають дослідження структурно-системного характеру на емпіричному рівні та представлені приблизно в 5-10 % науково-педагогічних робіт.

Гіпотези-прогнози мають у науці принципове значення і тривалий період дії. У них у цілому прогнозується розвиток навчання та виховання, а також їхні принципові засади. Дані гіпотези передбачають проведення системного наукового дослідження, заснованого на великій кількості теоретичного та практичного матеріалу. Однак дослідниками гіпотези-прогнози практично не розробляються [2, с. 79-80].

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ГУРТКОВІЙ РОБОТІ (50 – 90-ті рр. ХХ ст.)

У статті розкриваються особливості формування творчих здібностей старшокласників у процесі гурткової роботи. В основі їхньої практичної реалізації є особистісна взаємодія учнів та вчителів, яка веде до самоуправління, самовиховання, самореалізації і творчої активності старшокласників. Гурткова робота дієво впливає на безперервне і свідоме самовдосконалення та самовизначення підростаючого інтелектуального покоління молоді, що здатне приймати самостійні рішення та нестандартно діяти в проблемних ситуаціях.

Ключові слова: творчі здібності, старшокласники, гурткова робота, позакласна виховна робота, загальноосвітня школа.

Сучасне життя відбувається у швидкому темпі, вдосконалюються техніка та технологія в усьому світі, здійснюється інтелектуалізація праці, гуманізація та демократизація суспільства, що зумовлює зростання соціальної ролі творчої особистості з високим рівнем духовності й загальної культури, творця нових цінностей, нових моральних якостей у складному сучасному соціумі.

Завданням сучасної гуманістично-спрямованої педагогіки є формування освітнього простору, де створюються умови для всебічного розвитку особистості й творчих здібностей кожного учня, і водночас формування інтелектуального потенціалу суспільства. Останньому значною мірою сприяє створення в освітньому просторі умов для особистісно орієнтованого навчання через соціально-орієнтовану систему управління науково-дослідницькою та творчою діяльністю учнів у позакласній виховній роботі.

Створення оптимальних педагогічних умов для найбільш повного розкриття творчих якостей і можливостей учнів у позакласній виховній роботі сприяє формуванню високоосвічених творчих особистостей, здатних працювати й діяти в нестандартних ситуаціях. На жаль, падає престиж позакласної виховної роботи. Старшокласники не бажають самостійно долучатися до серйозних творчих пошуків.

Проблемі формування творчої особистості присвячено значну кількість досліджень. І.Бех, В.Рибалка вважають психологічні аспекти творчості важливими у формуванні творчої особистості, а механізми уяви, сприйняття, фантазії, волі – основою творчої діяльності. В.Клименко, В.Моляко висвітлюють проблеми управління процесом творчості, створення умов, які б забезпечували досягнення ідей розв'язання проблеми шляхом створення творчого клімату у шкільному колективі творчого клімату. Аналіз цілісності педагогічного процесу, спрямованого на розвиток творчої особистості досліджують В.Бутенко, Ю.Мальований, С.Сисоєва, Т.Сущенко. Проблема розробки шляхів формування творчої особистості, перебуває у центрі уваги В.Алфімова, В.Загвязинського, Н.Кичук, С.Сисоєвої.

А.Возняк обґрунтовано етапи становлення і розвитку творчої особистості підлітка в позакласній виховній роботі загальноосвітньої школи. О.Лаврентьева досліджує розвиток особистісної творчості старших підлітків у позакласній роботі. С.Гармаш визначає критерії, показники та рівні самореалізації особистості старшокласника і способи їхнього діагностування в умовах позакласної роботи. Аналіз досліджень засвідчує, що у них відображено діяльність підлітків у гуртковій роботі, формування творчих здібностей старшокласників висвітлено поверхово.

Мета статті – висвітлити формування творчих здібностей старшокласників у гуртковій роботі протягом 50 – 90-х рр. ХХ ст.

Аналіз джерельних матеріалів та архівних даних засвідчує, що на початку 50-х років ХХ ст., незважаючи на важке матеріальне становище загальноосвітніх шкіл, значна увага приділялася позакласній виховній роботі. Вона була спрямована на підняття ідейного і культурного рівня учнів, розширення їхньої творчої самодіяльності й активності, проводилася у нерозривному зв'язку з усім процесом навчально-виховної роботи школи. У 1950-51 н. р. у школах України працювало 127788 гуртків, учасниками яких були 3221904 учнів, тобто на 2 млн. більше, ніж у 1946 р. [3, с.116]. Основним завданням гуртків було поглиблення знань учнів. Приклад цікавої роботи показав географічний гурток Каховської школи Херсонської області, робота якого велася згідно з планом, заняття відбувалися змістовно, цікаво. Окрім доповідей, на заняттях гуртка старшокласники розгадували географічні ребуси, влаштовували географічні ігри [3, с.116].

Так, у школах Києва велика увага приділялася діяльності краєзнавчих гуртків, масовій роботі з учнями, організації вечорів, екскурсій до історичних місць Києва, на природу, на виробництво, учнів залучали до суспільно-корисної роботи. У більшості шкіл працювали фізичні, історичні, літературні, географічні, математичні, хорові, фізкультурні гуртки. Заслугове на увагу досвід Київської середньої школи № 45, де робота краєзнавчого гуртка була присвячена одній темі – вивченню історії Києва. До

Видатний науковець досліджуваного періоду В. Загвязинський розрізняє такі типи гіпотез. Революційні гіпотези, що висувують принципово нові припущення. Модифіковані гіпотези, у яких міститься модифікація відомих законів [3, с. 28-31]. Нульові гіпотези формулюються, якщо міру надійності гіпотези можна перевірити шляхом статистичної переробки кількісних результатів. У нуль-гіпотезі припускається, що немає залежності між фактами, які досліджуються, тобто між двома генеральними сукупностями немає очікуваної відмінності. Прикладом такого роду гіпотези може бути: не існує залежності між структурою діяльності педагога та його віком, рівнем кваліфікації, стажем тощо.

Експериментатором спочатку висувається нульова гіпотеза про те, що відмінність між генеральними сукупностями дорівнює нулю. Потім отримують вибірку або декілька вибірок, і якщо вибіркові дані не протирічать нульовій гіпотезі, тобто відмінність можна пояснити лише випадковістю вибірки, то нульова гіпотеза приймається. Якщо ж отримані результати не вдається пояснити лише дією випадкових факторів, то нульова гіпотеза відкидається, а приймається альтернативна гіпотеза. Слід підкреслити, що в ході експерименту більш важливим є відхилення нульової гіпотези, ніж її прийняття.

Альтернативні гіпотези – це зворотне нульовій гіпотезі твердження про те, що між генеральними сукупностями є відмінність або про те, що є зв'язки між незалежною та залежною змінними.

В основу педагогічного експерименту, на думку науковців радянської доби, була покладена методично обґрунтована гіпотеза, що формулюється на основі глибокого попереднього теоретичного аналізу та практичного вивчення досліджуваної проблеми. Учені досліджуваного періоду вважали, що гіпотеза повинна відповідати таким методологічним вимогам: обґрунтованість; передбачуваний характер; імовірність (основне припущення гіпотези повинно мати високий ступінь можливості її реалізації); наукова новизна (націленість на виявлення нового); концептуальність (гіпотеза повинна відбивати відповідну концепцію або розвивати нову, прогнозувати подальший розвиток наукової теорії); змістовність; логічна простота та чіткість формулювання; широта застосування (застосовуваність до найбільшої кількості ситуацій); здатність бути перевіреною наявними засобами в майбутньому експерименті (верифікація).

Проведений нами аналіз проблеми розробки гіпотези експериментального дослідження засвідчив, що науковцями радянського періоду були визначені різні їх типи: індуктивні, дедуктивні та індуктивно-дедуктивні (комплексні) гіпотези; описові, структурні та пояснювальні гіпотези; загальні, часткові та конкуруючі гіпотези; робочі та наукові гіпотези; лінійні та розгалужені гіпотези; гіпотези-припущення, гіпотези-концепції, гіпотези-прогнози; революційні та модифіковані гіпотези; нульові та альтернативні гіпотези.

Слід підкреслити, що гіпотези перевіряються в педагогічному експерименті не лише заради задоволення теоретичного та пізнавального інтересу, а також з метою обґрунтування ефективності певного методу, засобу, прийому навчання або виховання, що впроваджується в освітній процес. Експеримент вважається завершеним, якщо гіпотеза підтверджена або спростована, а результати дослідження представлені в науці.

1. Воробьев Г.В. Проблемы методов исследования в педагогике / Г.В.Воробьев // Советская педагогика. – 1980. – № 6. – С. 67-75.

2. Данилов М.А. Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований / М.А. Данилов // Советская педагогика. – 1969. – № 5. – С. 70-87.

3. Загвязинский В.И. Методология и методика педагогических исследований : [учеб. пособие] / Владимир Ильич Загвязинский. – Тюмень : Изд-во Тюменского государственного университета, 1976. – 85 с.

4. Канарская И.А. Пути совершенствования педагогического эксперимента / И.А. Канарская // Организация и методика экспериментальных педагогических исследований : [Сборник научных трудов / Под ред. В.Ф.Шилова]. – М. : Изд-во НИИ школ, 1983. – С. 16-24.

5. Клименюк А.В., Калига А.А., Бережная Э.П. Методология и методика педагогического исследования. Постановка цели и задач исследования : [учеб. пособие] / Александр Валерианович Клименюк, Алла Андреевна Калига, Эльвира Петровна Бережная. – К. : КПИ им. А.М.Горького; НИИ педагогики УССР, 1988. – 98 с.

In the article the problem of classification of hypotheses of experimental researches in pedagogical science and practice of the soviet period is analysed. The author defines the basic types of scientific hypotheses: inductive, deductive and inductively-deductive (complex) hypotheses; descriptive, structural and explanatory hypotheses; general, private and competitive hypotheses; working and scientific hypotheses; linear and ramified hypotheses; hypotheses-suppositions, hypotheses-conceptions, hypotheses-prognoses; revolutionary and modified hypotheses; zero and alternative hypotheses.

Keywords: scientifically-pedagogical research, experiment, hypothesis, types of hypotheses.

цієї роботи було залучено всіх педагогів та учнів школи. Учні зібрали великий матеріал про древні пам'ятники Києва, історію героїчної боротьби українського народу за свою соціальну і національну незалежність, а також Київських промислових підприємств і культурних закладів. Старшокласники систематизували зібрані ними історіографічні матеріали, виготовили наочні посібники з історії і Конституції СРСР та УРСР [4, с.60].

Важливу роль у формуванні творчої особистості старшокласників педагоги відводили трудовому та політехнічному вихованню, зокрема їхній активній участі у роботі різних гуртків – юних техніків, радіотехнічних, юних дослідників, генетики, селекції тощо. “Робота цих гуртків сприяє диференціації інтересів школярів, допомагає їм правильно обрати професію” [7, с.31]. Гурткова робота мала на меті не лише розширення освітнього кругозору учнів та поглиблене вивчення основ наук, а й вироблення навиків користування інструментами, застосовувати теоретичні знання на практиці.

У школах Києва, Харкова, Одеси та інших міст члени географічних гуртків під керівництвом вчителів виготовили багато цінних навчально-наочних засобів, організували географічні майданчики, де учні проводили практичні роботи, спостерігали за природою. У 60-х рр. ХХ ст. у переважній більшості середніх і багатьох восьмирічних школах було створено хімічні гуртки, працюючи в яких, учні удосконалювали свої знання з предмету, розвивали творчі здібності, навчалися конструювати і виготовляти прилади. Найбільш обдаровані гуртківці залучалися до виконання завдань науково-практичного характеру. У Києві понад 40 учнів шкіл Дарницького, 16 Московського, 25 учнів Залізничного району брали участь у роботі хімічних гуртків при різних кафедрах хімічного факультету Київського університету [5, с.22]. Загалом у країні гурткова робота з хімії розвивалася повільно. Кількість хімічних гуртків у школах була обмеженою, а число учнів, які в них брали участь, – незначною. Як правило, в школах було лише по одному хімічному гуртку, в якому працювали 10 – 20 учнів. Дуже мало залучалися до керівництва шкільних хімічних гуртків фахівці з виробництва, науковці і студенти ВНЗ [5, с.28].

Багато вчителів хімії успішно використовували на уроках прилади і наочні засоби, виготовлені учнями в процесі позакласної гурткової роботи. Так, вчитель хімії середньої школи № 11 м. Запоріжжя М.І.Лінніков при поясненні на уроках технологічних процесів отримання сірчаної, соляної і азотної кислот успішно використовував виготовлені учнями моделі вказаних виробництв [4, с.74].

Шкільні гуртки художньої самодіяльності в школах і позашкільних закладах ставили за мету підвищити знання учнів, розширити їхній кругозір, виховати у них почуття правильного критичного сприйняття того чи іншого художнього образу в спектаклі, кінофільмі, живопису, скульптурі [4, с.67].

Літературні гуртки в школі допомагали учням поглибити свої знання в області літератури шляхом проведення читачьких конференцій, літературних диспутів, створення альманахів творчості.

У 70-х рр. основною метою діяльності шкільних гуртків було “розширення кругозору учнів, оволодіння ними відповідним позапрограмовим матеріалом, формування елементарних навичок дослідницької роботи, виховання пропагандистів даної галузі науки тощо” [1, с.60]. Члени фізичного гуртка “Старші – молодшим про фізику” демонстрували свої досліди і винаходи учням початкових класів. Після демонстрації старшокласники ставили запитання і пропонували учням пояснити те чи інше фізичне явище.

Практична робота гуртків відповідала вимогам часу. Так, наприкінці 80-х початку 90-х р. значна увага приділялася розвитку гуртків з кібернетики, робототехніки, радіоелектроніки, радіомодельовання і конструювання, програмування і обчислювальної техніки, раціоналізації і винахідництва.

Серйозним недоліком у позакласній і позашкільній роботі, що проводилася серед школярів, було те, що мережа гуртків була недостатньою і не охоплювала всіх бажаючих займатися у них. Вкрай мало було гуртків технічного моделювання, фото, радіо, авіамоделейних, судномодельних, фізичних, хімічних, а також з окремих видів художнього виховання.

На основі вищезазначеного можна зробити висновок, що участь старшокласників у гуртковій роботі мала вагоме значення у розвитку їхніх творчих здібностей, стимулювала їхню творчу діяльність, ініціативність, спонукала до творчих звершень. Під час її проведення забезпечувалася самостійна творча діяльність старшокласників; задовольнялися їхні творчі потреби, інтереси та захоплення; ініціативність і самостійність. Гуртки допомагали реалізувати на практиці те, що використовувалося на уроках.

Подальшого дослідження потребує проблема формування творчої особистості старшокласників у позакласній виховній роботі на сучасному етапі. Зокрема, необхідно проаналізувати досвід педагогів-новаторів, які створили педагогіку співробітництва і практично довели, що школа є центром соціального середовища, яке сприяє формуванню творчої особистості. Велике значення становленню творчої особистості належить позакласній виховній роботі.

1. Крюковські Л.М. Гурткова робота і розвиток пізнавальних інтересів школярів / Л.Крюковська / Рад. школа, 1975. – № 7. – С. 60-63.

2. Народное образование в СССР. Сборник документов 1917 – 1973 г. – М.: Педагогика, 1974. – 559 с.

3. ЦДАВО України. – Ф. 166 (Міністерство освіти УРСР). – Оп. 15. – Спр 1009 (Річний звіт про роботу шкіл УРСР за 1950 – 1951 уч.р.) – 134 арк.

4. ЦДАВО України. – Ф. 166 (Міністерство освіти УРСР). – Оп. 15. – Спр 1348 (Річний звіт про роботу шкіл Української РСР за 1952/53 н.р.) – 131 арк.

5. ЦДАВО України. – Ф. 166 (Міністерство освіти УРСР). – Оп. 15. – Спр 4379 (Доповідні записки управління до Ради Міністрів УРСР та ЦК КП України про стан роботи шкіл республіки 1964р.) – 82 арк.

6. ЦДАВО України. – Ф. 166 (Міністерство освіти УРСР). – Оп. 17. – Спр 42 (“Про організацію роботи по виконанню рішень лютневого (1988р.) Пленуму ЦК Компартії України про перебудову середньої і вищої школи”) – 77 арк.

7. Чепелев В.І. Утверджене життям (Про основні завдання радянської загальної школи). – К.: Т-во “Знання”, 1968. – 46 с.

The article deals with peculiarities of the senior pupils' creative skills formation in the process of participation in the school clubs and societies. The basis of its fulfillment is in the cooperative work between a teacher and pupils which leads to self-government, self education, self realization and creative activity of a senior pupil. The work at clubs and societies has a positive impact on the constant self perfection and the choice of career of the growing up youth generation that is able to make independent decisions and act consequently in difficult life situations.

Key words: creative skills, senior pupils, clubs and societies, extracurricular upbringing work, comprehensive school.

УДК 373.5-057.87“19”

ББК 74.200.58

Любов Прокопів

ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ СІЛЬСЬКОЇ МАЛОКОМПЛЕКТНОЇ ШКОЛИ (90-і рр. ХХ СТ.)

У статті проаналізовані як позитивні так і негативні аспекти діяльності малокомплектної сільської школи України у 90-х рр. ХХ ст. Автор детально аналізує соціально-економічні та психолого-педагогічні складові роботи малокомплектної сільської школи, зокрема інтеграцію та індивідуалізацію. Стаття буде цікава магістрантам, аспірантам, усім тим, хто займається питаннями малокомплектної школи України.

Ключові слова: сільська школа, малочисельна, малокомплектна школа, чинники, фактори організації діяльності.

Соціально-економічні реформи, що відбувалися в Україні за останні роки суттєво загострили проблеми села, зумовили реформації у діяльності сільської школи. Як зазначається в «Стратегії реформування змісту освіти в Україні» «у комплексі заходів модернізації освіти в Україні велике значення надається розв'язанню проблеми загальноосвітньої школи сільської місцевості, що завжди залишається важливою складовою освітньої системи, покликаною сприяти збереженню й розвитку народних традицій, моральних цінностей, зростанню унікального потенціалу вітчизняної культури» [4, с. 153].

Значущість проблеми полягає в тому, що сільська школа постійно реформується. У переважній більшості вона, на жаль, стає малочисельною у зв'язку з демографічними та соціально-економічними проблемами суспільства.

Питання розвитку сільських малокомплектних шкіл стали предметом вивчення як російських так і українських учених (В.Г. Андросова, І.І. Клімова В.Г.Кузь, О.М.Коберник, І.Г.Осадчий О.Я.Савченко та ін.). Про феномен малочисельного класу, який є «педагогічною проблемою» підкреслювали Г.Ф. Суворова, М.І. Зайкіна, А.П. Демчинський та ін.

Останнім часом чимало науковців публікують наукові розвідки з організації навчально-виховного процесу сільської школи (В.І. Бондар, Н.С. Побірченко. І.В. Шевчук та ін.). Однак проблеми сільської школи кінця 90-х рр. ХХ ст. розкриті недостатньо

З огляду на це **метою статті** є висвітлення чинників, які впливали на діяльність сільської малокомплектної школи у 90-х рр. ХХ ст. Логіка дослідження потребує з'ясування чинників, які визначали стан, специфіку розвитку, сторони діяльності сільської малокомплектної школи задля збереження її позитивних моментів на сучасному етапі. З іншого ж боку підготовки потребує і вчитель, який зможе забезпечити якісний розвиток навчально-виховного процесу школи.

Для більшого розуміння проблеми проаналізуємо наше розуміння змісту поняття «малокомплектна школа», яке підкріплене науковими положеннями. З точки зору науки, єдиної думки малокомплектної школи серед учених немає.

До цього типу навчальних закладів, як зазначає Н. Побірченко (і ми притримуємося надалі її думки), належали:

- школи, де початкові класи об'єднані у клас-комплект, у якому працює один педагог;
- школи, де немає одного чи кількох класів через відсутність дітей певної вікової категорії;
- школи, де наповнюваність не перевищувала 5-16 учнів [2, с.3].

Загалом науковці уважали малокомплектність - характерною особливістю сільських шкіл, «своєрідним феноменом освітнього середовища» [3].

Більшість науковців (О. Біда, Н. Побірченко, О. Савченко та ін.) вважають, що до таких класів слід відносити контингенти учнів чисельністю менш ніж 8 осіб. Однак кількісна оцінка повинна порівнюватися із аналізом якісних показників в організації навчально-виховного процесу, які виникають у зв'язку з малою наповнюваністю класів.

Освітня система кінця ХХ ст. функціонувала у складних соціально-політичних, економічних і культурно-освітніх змінах. Саме тому визначені нами чинники умовно розподілимо на певні групи. По-перше, соціально-політичні, що впливали із завдань розвитку держави. Незалежність молодій державі, з одного боку, відкривала перспективи розвитку освіти, але з іншого - відсутність систематичного та комплексного фінансування галузі з боку країни не давали можливість для належного розвитку сільської малокомплектної школи.

Сільська школа України, за статистичними даними Укркомстату, становила близько 74% від загальної кількості шкіл України [2, с.167] і мала вагомий вплив на розвиток не лише освітньої системи, вона була каталізатором розвитку села, фактором життєдіяльності та рівня розвитку сільського господарства. Тому розв'язання вищезгаданих проблем сприяло б підвищенню загальної культури, збереженню традицій і звичаїв тощо.

Звідси випливає, що, на відміну від міської, сільська школа у 90-х рр. ХХ ст. була важливим елементом економічного, культурного, соціального розвитку села. Майбутнє сільської школи пов'язувалось з розвитком села і навпаки. Практика показала, що сільська школа мала чимало якісних характеристик, які, по-перше, визначали її унікальність, а, по-друге, - обумовлювали її внутрішні суперечності та проблеми. Одна з таких проблем є малочисельність, малокомплектність сільської школи, які перетворювали її у незручний об'єкт фінансування.

Загалом сільська школа 90-х рр. ХХ ст. формувалась за певними традиційними освітніми принципами: гуманізація та демократизація всіх ланок освіти, світський характер освіти, єдність системи освіти тощо. Однак практична реалізація вищезгаданих принципів не була зреалізована повністю.

Тому перед освітньою галуззю ставились завдання збереження, насамперед сільської задля збереження самого села. Про це наголошувалось у «Національній доктрині розвитку освіти України» та інших освітніх документах.

До другої групи чинників віднесемо демографічні. Загалом 90-ті рр. ХХ ст. в Україні характеризувались зменшенням життєвого рівня сільського населення, міграцією населення за кордон, низькою народжуваністю, що спричинило зменшення кількості сітки сільських шкіл. Історично склалось, що близько 50% сіл в Україні – невеликі. Серед сільських шкіл чимало гірських, де населення проживає з густотою близько 5 чоловік на 1 км. Ці школи були в основному малокомплектними (Львівська, Закарпатська, Івано-Франківська області та ін.). Зокрема, за статистичними даними в Івано-Франківській області у 1995 р. працювало близько 20% таких шкіл.

Ще одним чинником діяльності малокомплектної сільської школи у 90-х рр. ХХ ст. був багатоетнічний склад населення України (наприклад, українці, угорці, румуни, роми, росіяни та ін. у Закарпатській області.). Саме цей чинник обумовлював необхідність збереження сільських малокомплектних шкіл в Україні.

Різноманітність демографічних чинників приводила до частішої зміни і специфіки функціонування сільської школи, у тому числі й малокомплектної.

Серед важливих чинників діяльності малокомплектної школи 90-рр. ХХ ст. були фінансово-економічні. До них віднесемо: труднощі розвитку села, сільського господарства, неможливість надання допомоги школі зі сторони організацій на селі, зростаючу обмеженість села, зменшення кількості бібліотек, клубів, Будинків культури, спортивних комплексів тощо, зайнятість учителів, родичів та дітей сільським господарством.

Неякісні умови розвитку сільського господарства, форсування процесу укрупнення сільських «неперспективних» шкіл не сприяли загальному розвитку дитини, яка повинна відвідувати школу за 6-10 км від місця проживання. Закриття малих сільських господарств приводило не лише до ліквідації малокомплектних сільських шкіл, а зникнення цілих сіл.

Ще одним чинником, що впливав на діяльність сільської малокомплектної школи була віддаленість сіл від районних центрів, які створювали педагогічний «вакуум», не сприяли росту професіоналізму вчителя.

До наступної групи віднесемо соціально-культурні, загально-педагогічні чинники. Сільська малокомплектна школа у 90-х рр. ставала центром не лише загальнокультурної, просвітницької, а й виховної роботи з дітьми і дорослими. Тут чимала роль належала учителю. Сільський учитель повинен був не лише підготувати дитину до школи, життя, а й виховати справжнього патріота і трудівника своєї землі.

Окрім того на розвиток сільської малокомплектної школи 90-х рр. ХХ ст. впливали суб'єктивні чинники:

- недостатня розробленість науково-методичної, організаційної і фінансової бази, яка забезпечувала б процеси модернізації.

- комплекс психолого-педагогічних проблем, характерних для класів-комплектів. З однієї сторони – можливість у сільських школах індивідуалізувати навчально-виховний процес, а з іншої – складності в його організації, низький рівень бажання до навчання.

- стан здоров'я школярів. Зокрема, за даними МОЗ України близько 40% учнів, які йшли навчатися у школу мали хронічні захворювання. Під час навчання у школі їх кількість збільшувалась. Такий стан справ пояснимо ще й певними педагогічними факторами: збільшенням навчального навантаження (зокрема, навчальний план для учнів 8-9 класів складав 35-36 годин з 18 предметів, тобто 7 уроків щодня).

- невідповідність програм і технологій навчання віковим особливостям школярів;
- у сучасних економічних умовах існує обмеженість у задоволенні інтересів та потреб сільських школярів у професійному самовизначенні.

До суб'єктивних чинників, які визначали специфіку роботи сільської малокомплектної школи 90-х рр. ХХ ст. можна віднести і труднощі в у випускників педагогічних ВНЗ в організації навчально-виховного процесу у класах з малою наповнюваністю, в умовах багатопредметності педагогічної діяльності [3].

Адже в умовах малокомплектної школи треба вести підготовку не до одного, а декількох класів, тобто до 8-12 урокам. У результаті чого якісь ведення занять знижується.

Загалом проблеми сільської школи 90-х рр. ХХ ст. можемо згрупувати у дві: бути чи не бути. Якщо бути, то як навчати?

Безумовно мінусів існування малокомплектної школи є чимало. Погоджуємося, що Програма «Шкільний автобус» є значно дешевшою, ніж забезпечення матеріально-технічною базою школи. Але це не тема нашого дослідження.

Однак з точки зору психолого-педагогічної науки при переході у більшу школу комфортнішими ставали психолого-педагогічні умови спілкування.

Разом із тим втрачалося чимало. Погіршувався зв'язок школи з батьками, зменшувався час перебування дитини в родині, слабшав вплив батьків. І чи не найважливіше, у досліджуваній період простежувалось нівелювання індивідуального підходу до учнів.

У тих випадках, коли до складу малочисельного класу входили особистості з високими навчальними можливостями, навчання здійснювалося за поглибленою навчальною програмою. Або ж навпаки – за програмою корекції. Це з точки зору педагогіки – факт позитивний. У всіх інших випадках відбувалася різнорівнева диференціація.

На практиці навчання учнів малочисельного класу на базовому та поглибленому рівнях були як правило неможливими у зв'язку з тим, що не було фахівців.

Як показав аналіз (дані анкетування, інтерв'ю з учителями тощо), модернізація процесу навчання у сільських школах України у 1990-х рр. стосувалась в основному змісту навчання, який визначався навчальними планами, програмами, навчальними посібниками.

Однак навчальні плани у малокомплектних школах створювались в основному на основі навчальних планів ЗОШ. До яких входили курси сільськогосподарського спрямування, економічні, екологічні курси, краєзнавство, авторські програми.

В умовах сільської малокомплектної школи домінуючим мав стати принцип диференційованого та індивідуального підходу до навчання і виховання (про це неодноразово наголошувалось на учительських нарадах тощо). З двох можливих форм диференціації навчально-виховного процесу – профільної та рівневої – в умовах малокомплектності перевагу надавали рівневій, тобто внутрішній диференціації. Звичайно, учні, навчаючись за однаковими програмами і підручниками, одержували

різний рівень знань. Диференціація навчання передбачала самостійну роботу на певних етапах уроку. Таким чином зменшувався психологічний тиск учителя на учнів.

Загалом, якщо на початку 90-х рр. XX ст. малокомплектність була типовим явищем лише для загальноосвітніх шкіл I ступеня, то у кінці 90-х рр. XX ст. малокомплектність, точніше малочисельність, зростає й поширилась на загальноосвітні школи I-II та I-III ст., особливо у невеликих населених пунктах. З 1990 по 1999 р., за даними Укрстату, в країні було закрито майже 12 тисяч сільських шкіл. Крім демографічної проблеми впливали і типові чинники: молодь тікала в місто від невлаштованого сільського побуту. Те, що в місті, за ідеєю, має обернутися конкуренцією шкіл і боротьбою за кожного учня, для села виглядає як катастрофа. Тих грошей, що отримували з бюджету малокомплектних шкіл, не вистачало навіть на базову зарплату вчителів.

Отже, сільська школа 90-х рр. XX ст. була типовим навчальним закладом, продовжувала виконувати свою загальноосвітню і виховну. Вона гостро потребувала уваги педагогів.

Серед невирішених проблем малокомплектної школи 90-х рр. XX ст. визначено роботу над удосконаленням стилю керівництва малокомплектними школами, організації навчально-виховного процесу і активне впровадження співпраці учнівського та педагогічного колективів, збагачення навчально-матеріальної бази, врахування всіх позитивних і негативних чинників розвитку малокомплектної школи [1, с.106].

Серед чинників, які зумовлювали діяльність малокомплектних сільських шкіл України у 90-х рр. XX ст. визначимо: різноманітність типів навчальних закладів на селі, яка пов'язувалась з малою наповнюваністю класів, класів-комлектів, погану підготовку дитини до навчання у школі, нереалізовані оздоровчі функції школи, обмежені можливості для самоосвіти вчителя, недостатнє методичне забезпечення навчального процесу сільської школи, істотне зниження виховної роботи у школі, неповну кадрову забезпеченість учителями, навантаження яких становило до 30 годин [4, с. 153] та ін.

У майбутньому, ми бачимо сільську малокомплектну школу як самодостатню індивідуальну структурну освітню одиницю, прив'язану до конкретної місцевості, конкретного населеного пункту. Це не означає, що в кожному населеному пункті мають діяти такі освітні заклади. Перспективи подальших досліджень убачаємо у аналізі інноваційних типів шкіл, на базі яких забезпечуватиметься якісна освіта учнів, інтегроване індивідуалізоване навчання, профілізація навчального процесу.

1. Біда О., Прокопенко Л. Сільська малокомплектна та малонаповнена школа: соціальний статус, проблеми роботи та існування /Олена Біда, Людмила Прокопенко. Гірська школа Українських Карпат – 2006. - №1. – С.106 - 110
2. Кремень В. Освіта і наука України. Шляхи модернізації./ Василь Кремень – К.: Грамота 2005. – 215 с.
- 3.Побірченко Н. Малокомплектна школа: сучасний вимір / Наталія Побірченко // Сільська школа України - №1(109), січень,2005. - . – С.3-6.
- 4.Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.:К.І.С., 2003. – 296 с.

Real article about the positive and negative aspects of activity of littlecomplete rural school of Ukraine in 90th XX of century Author analyses social, economic, pedagogical component works of littlecomplete rural school in detail, in particular integration and individualization. The article will be interesting to the master's degrees, graduate students, all that, then engages in the questions of littlecomplete school of Ukraine.

Keywords: rural school. Littlenumeral, littlecomplete school, factors, factors of organization of activity.

УДК: 371.11: 796.011

ББК 74.5., 60

Юрій Тумак

ДІЯЛЬНІСТЬ ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНИХ ТОВАРИСТВ БУКОВИНИ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО СПРЯМУВАННЯ (друга половина XIX – початок XX ст.)

У статті розкрита діяльність фізкультурно-спортивних товариств на Буковині за часів входження краю до складу Австро-Угорської монархії. Охарактеризований культурно-освітній напрямок роботи спортивно-гімнастичних клубів в означений період.

Ключові слова: Австро-Угорська монархія, Буковина, фізкультурно-спортивний рух, спортивне товариство.

Тенденція до ґрунтовного аналізу тем, пов'язаних з історичним розвитком окремих українських територій, з розвитком окремих галузей суспільного життя, із зверненням до творчої спадщини раніше забутих імен, з переосмисленням окремих історичних періодів, що виникла у вітчизняній історичній науці у середині 90-х років минулого століття не втратила своєї актуальності і сьогодні. Завдячуючи відкриттю доступу до багатьох архівних збережень можна по-новому осмислити історичні події, постаті, суспільну думку, політику урядів країн минулих часів. Це стосується, зокрема, історії фізичної культури і спорту в Україні. У дослідженнях і публікаціях О. Вацеби, О. Винничука, М. Гуйванюка, М.

Пантюка, Б. Трофим'яка порушено питання становлення та розвитку гімнастично-спортивних товариств і об'єднань у різні історичні періоди в окремих регіонах України. Малодослідженим лишилось розвиток спортивно-гімнастичного руху на Буковині періоду 1775-1918 рр.

Окремі аспекти розвитку теорії та практики фізичного виховання школярів у Буковинському регіоні досліджуваного періоду, а саме фізичну культуру і спорт у контексті розвитку освіти вивчали Н. Гнесь, Л. Кобилянська, Д. Пенішкевич, І. Петрюк, О. Цибанюк та ін. Феномен мирного співіснування різних етнічних груп, національних культур та конфесій на Буковині викликав постійний інтерес до своїх коренів у дослідників (О. Добржанський, А. Жуковський, С. Осадчук, Е. Прокопович).

У ході роботи вирішувались наступні завдання: охарактеризувати культурно-освітній напрямок роботи спортивних товариств краю в означений період.

Починаючи з середини XIX ст. на Буковині поступово створились соціально-економічні та культурно-освітні передумови зокрема для розвитку такого соціального явища як фізична культура і спорт. О. Вацеба у праці «Нариси з історії західноукраїнського спортивного руху» говорить про виникнення фізкультурно-спортивного руху як виразного, самостійного чинника національно-культурного життя на західноукраїнських землях, у т.ч. і на Буковині наприкінці XIX століття [2, с.6].

А. Андрійчук стверджує, що створення перших спортивних об'єднань на Буковинських землях відбувалося ще на початку XIX ст. Автор пише про існування школи верхової їзди на конях (1804-1848 рр.) в місті Садагура (зараз район Чернівців), стрілецького товариства, що існувало з 1839 р. та вбачає призначення діяльності цих товариств у підготовці молоді до успішної служби у війську і підтримання високої боєготовності армії [1].

Згодом товариства Австро-Угорщини отримали можливість існувати і діяти у правовому полі. Головним правовим актом, регламентував діяльність різноманітних громадських товариств на території держави, став Закон «Про товариства» від 15 листопада 1867р. Означений Закон передбачав право контролю держави над діяльністю товариств [5, с.143].

У фондах Державного архіву Чернівецької області (ДАЧО) знаходимо примірники статутів деяких спортивних товариств, що діяли на території Буковини наприкінці XX ст.

Так свою офіційну діяльність (після прийняття статуту) розпочали Чернівецька філія «Österreichischen Touring-Clubs» (1898), «Gauverband der Bukowiner Radfahrer» (1900), «Suczawär Radfahrclubes» (1901), «Товариство гімнастичне український Сокіл в Чернівцях» (1903), «Allgemeiner Turnverein Zukunft» (1905), «Русская Дружина» (1909), «Sportklub Viktoria» (1912) тощо [4].

Спортивні об'єднання відрізнялись вираженим складом своїх членів, про що вже свідчили власне назви товариств: «Товариство «Січових Стрільців» - українське, «Österreichischen Touring-Clubs» (Австрійський велотуристичний клуб) – німецьке, «Österreichischen Bundes» (Австрійський Союз), «Blau Weiss» für jüdische Jugendwandern» («Синьо-білі» єврейські молоді туристи) – єврейське, «Русская Дружина» - російське тощо. Таке розмежування за національною ознакою здійснювалось почасти самими впорядниками товариств. Інші спортивні клуби («Allgemeiner Turnverein Zukunft» (Всезагальне гімнастичне товариство майбутнього)), «Товариство «Січових Стрільців» не обмежували національність своїх членів.

Та, певне, буковинці, що мали змогу відвідувати спортивні гуртки, брати участь у організації фізкультурно-спортивних заходів, бути членами спортивного товариства, обирали для себе проведення дозвілля з представниками саме своєї етнічної спільноти, отримуючи таким чином можливість спілкуватися рідною мовою, підтримувати і поширювати культуру свого народу.

Окрім популяризації окремих видів спорту, що їх культивував той чи інший спортивний клуб, фізичної підготовки тих, хто займалися, всі товариства ставили за мету приділяти увагу підвищенню рівня освіченості, розвитку моральних та духовних якостей своїх членів.

Так, одним із засобів досягнення мети товариств була організація діяльності спортивних секцій. У краї культивувались гімнастика, кульова стрільба, велоспорт, їзда верхи, плавання, веслування, футбол, фехтування, туризм, боротьба. До інших засобів відносились влаштування прогулянок, концертів, публічних лекцій, танців, театральних постановок.

Окрім того більшість товариств утримували бібліотеки, передплачували фахові часописи. Членство у означених спортивних клубах було платним, окрім вступного внеску існували щомісячні або щорічні внески, розмір яких встановлювався на загальних зборах товариств. Відтак, далеко не всі мешканці краю мали фінансову можливість відвідувати спортивні гуртки, платити за участь в прогулянках, походах, користування спортивним інвентарем.

Виникнення спортивних товариств, що популяризували здоровий спосіб життя, фізичну активність, заняття спортом серед населення, особливо серед молоді мало, на наш погляд, і стратегічне значення для держави. Можна сказати, що на Буковині наприкінці XIX – початку XX ст. отримали розвиток види

спорту, навички з яких могли стати у нагоді у військовій справі: стрільба («стріляння до цілі»), гімнастика (широко вивчались стройові вправи – «муштра»), туризм, плавання, кінний спорт, велоспорт [6].

Згадані товариства розміщувались та здійснювали свою діяльність переважно у великих містах краю – Чернівці, Сучава, Кімполунг тощо. Також вони мали недержавну форму власності, тому їх існування і діяльність прямо узалежнювалась від членських внесків. Відтак можемо говорити про недоступність участі у їхній діяльності широких верств населення краю.

Піонером фізкультурно-спортивного руху серед школярів (6-14 років) вважаємо «Bukowiner Allgemeiner Sportklub», який ставив на меті залучення молоді до занять спортом, виховання у всіх верств населення потреби у посильних заняттях фізичними вправами. Діяльність товариства була спрямована лише на спортивні досягнення, до уваги не брались національна, класова, конфесійна приналежність його членів [7].

Серед дорослого населення та молоді, що досягла 18 років, клуб культивував наступні види спорту – футбол, важку атлетику, велоспорт, плавання, туризм, ковзанярський та лижний спорт.

Протягом звітних років (1910-1913) у Радівцях і Солці відкрились філії клубу, згодом планувалось відкриття осередків і в інших містах краю. Проводились спортивні свята, показові виступи, змагання.

Члени клубу вели роботу з відкриття і облаштування спортивних майданчиків.

У звіті про трирічну діяльність клубу знаходимо відомості й про функціонування дитячої секції спортивних ігор під керівництвом шкільного інспектора А. Ернста. У теплу пору року щоденно по обіді проводились заняття з хлопцями; взимку на дитячому ігровому майданчику у міському ботанічному саду влаштовувалась ковзанка [9].

Осередком спортивно-гімнастичного руху на Буковині другої половини ХІХ – початку ХХ ст. були створені товариства, що отримали можливість офіційного існування завдяки загальнодержавному закону 1867 р.

Гімнастичний рух в означений період часу розвивався досить жваво і відрізнявся різноманітністю спортивних уподобань мешканців краю. Переважного розвитку отримали стратегічні види спорту – гімнастика, кульова стрільба, їзда верхи, плавання, веслування, фехтування, туризм, боротьба, а також велоспорт та футбол. Більшість товариств різнились національним складом своїх членів.

Діяльність переважної кількості клубів мала не лише спортивне, але й культурно-освітнє спрямування: влаштовувались прогулянки, концерти, публічні лекції, танці, театральні постановки. Більшість товариств утримували бібліотеки, передплачували фахові та інші часописи. Вважаємо перспективним для сьогодення поєднання спортивного та культурно-освітнього напрямів роботи клубів.

5. Андрійчук А. Історія фізкультури і спорту на Буковині в австрійський період (1774 – 1914 рр.) / А. Андрійчук // Час. – 1994. – №43. – С.6; №44. – С.6.

6. Вацеба О. Нариси з історії західноукраїнського спортивного руху / Оксана Вацеба. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1997. – 232 с.

7. Винничук О. Історико-педагогічні аспекти розвитку фізичної культури: навч. посіб. вищ. пед. навч. закладів / О. Винничук. – Тернопіль: Астон, 2001. – 402 с.

8. Гнесь Н.О. Діяльність спортивно-гімнастичних товариств на Буковині (1775-1918) / Н.О. Гнесь // Молода спортивна наука України: Зб. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту. Вип. 10. – Львів: НФВ «Українські технології», 2006. – Т. 3. – С. 215-220.

9. Гуйванюк М.Р. Утворення перших галицьких та буковинських «Січей» на початку ХХ ст. / М.Р. Гуйванюк // Питання історії України: Збірник наукових статей. – Чернівці: Золоті литаври, 2002. – Т. 5. – С. 143-151.

10. ДАЧО. – Ф. 3. – Краевое управление Буковины. – оп. 2. – спр. 21411 Переписка с уездными управлениями Буковины о создании и утверждении устава украинских спортивных и пожарных обществ «Сич» общин Буковины. – 1904-1909 гг. – на 89 арк.

11. Доманицький В. Про Буковину та життя українських буковинців / В. Доманицький. – К.: Перша Київська Друкарська Спілка, 1910. – 54 с.

12. Трофим'як Б. Фізичне виховання і спортивний рух на Західній Україні (з початку 30-х років ХІХ ст. до 1939р.) / Б. Трофим'як – К., 1997. – 250 с.

13. Tätigkeits-Bericht für das Triennium 1910/1913. – Czernowitz, 1913. – 54 S.

The article reveals activity of physical training and sport societies in Bukovina during the reign of the Austrian-Hungarian Monarchy. The cultural and educational direction of work of the sport-gymnastic clubs in the given period is characterized.

Key words: the Austrian-Hungarian Monarchy, Bukovina, athletic-sport movement, sport society.

УДК 373.2.031

ББК 74.200

Ірина Цюпак

СТАНОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У МІСТІ ХЕРСОНІ НА ПРИКЛАДІ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ МІСТА

У статті розкрито особливості становлення дошкільного виховання у місті Херсоні на прикладі діяльності педагогічних майстрів. Описано внесок педагогів-вихователів у розвиток дошкільної освіти у місті Херсоні. Розкрито зміст персоналій “Д. Я. Фрейман”, “Є. Г. Розенблат”, “А. І. Лохновська”, поняття “педагог”.

Ключові слова: Д. Я. Фрейман, Є. Г. Розенблат, А. І. Лохновська, педагог.

У ХХ ст. науково-технічна революція, поява величезного обсягу інформації, значне збільшення її джерел змінили умови засвоєння знань у сучасному світі, а отже, змінили вимоги до педагогічної майстерності вихователя: знання методики перестає бути основною функцією вихователя — він має знати, як навчати й виховувати, найефективніше реалізувати мету й завдання навчально-виховного процесу, зберегти здоров'я дитини та пристосувати до непередбачуваних змін у суспільстві. Прикладом цьому слугує педагогічна спадщина виховательок Херсона, які у часи Великої вітчизняної війни не полишили своєї справи.

В історії української педагогічної думки питання педагогічної майстерності вихователя разом із іншими питаннями навчально-виховного процесу посідало одне з провідних місць у творчості видатних педагогів. Саме тому вивчення передового педагогічного досвіду, особливо в зіставленні з тогочасними змінами у країні, є неабияким надбанням сучасності.

Дослідженню педагогічної спадщини видатних педагогів України присвятили свої праці науковці Т.Поніманська, І.Бех, Н.Дічек, Л.Артемюк, І.Зяюн, С.Максимюк, П.Блонський, М.Веркалець, О.Сухомлинська, М.Ярмаченко та ін. Вивчення надбань, ідей провідних педагогів минулого розкривають перед педагогом картину становлення та розвитку дошкільної педагогічної думки, майстерності, вміння пристосовуватися до змін у політиці, економіці та культурному житті країни.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Нині не існує роботи, яка ґрунтовно висвітлювала б особливості становлення дошкільного виховання у місті Херсоні на прикладі діяльності педагогічних майстрів.

Мета статті: розкрити специфіку становлення дошкільного виховання у місті Херсоні на прикладі діяльності педагогічних майстрів. Реалізація поставленої мети вимагає розв'язання таких завдань: розкрити внесок педагогів-вихователів у розвиток дошкільної освіти у місті Херсоні, здійснити аналіз персоналій “Д. Я. Фрейман”, “Є. Г. Розенблат”, “А. І. Лохновська” та поняття “педагог”.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічне життя Херсонщини розвивалося за рахунок видатних педагогів та діячів дошкільної освіти, які зробили вагомий внесок у розвиток навчально-виховних закладів для дітей дошкільного віку, видавали посібники, організували методичні об'єднання, підготовчі курси та з'їзди, ділилися своїм досвідом, розкривали секрети педагогічної майстерності. Особлива увага приділяється таким педагогам-вихователям, майстрам своєї справи як Д. Я. Фрейман, Є. Г. Розенблат, А. І. Лохновська.

Діна Яківна Фрейман – одна з перших організаторів музичної виховної роботи в дитячих садках м. Херсона. У кожне заняття вкладала майстерність, хист вихователя, прагнула розвинути музичні здібності у дітей, прищеплювала любов до всього прекрасного на землі. 39 років свого життя присвятила вона благородній справі вихователя, 12 років керувала міським методичним об'єднанням музичних керівників, навчала молодих спеціалістів, передавала їм свої знання, досвід і вміння (приблизно з кінця 20-х до кінця 60-тих років) [1].

Д. Я. Фрейман написала для дітей музичні твори – “Новорічний вальс”, “Дитячу польку”, “Пісню Снігуроньки” та ін., які діти охоче слухають і виконують через їхню зрозумілість і близькість уподобанням малят. За свою чесну, наполегливу працю Д. Я. Фрейман неодноразово нагороджувалася почесними грамотами; її творчі успіхи знаходили жвавий відгук і схвалення [1].

Єлизавета Григорівна Розенблат 16-річною дівчиною в 1917 році почала працювати до дитячого закладу “Домашнє вогнище”. Педагог любила приносити дітям радість, шила й одягала ляльок, співала і танцювала для малят, водила їх на прогулянки. Завідувач закладу була незадоволена її роботою, вважаючи, що дітей робітників не варто розважати, їх треба лише готувати до праці, а метою Є. Г. Розенблат – було врятувати життя дітей. Вихователь проводила з ними різноманітні заняття: музичні, малювання, ліплення, ігри [4].

У 1925 році перейшла працювати у дитячий садок при заводі ім.Комінтерну, який організувало Чорноморське пароплавання. Працюючи у цьому дитсадку, стала ініціатором створення перших методичних об'єднань вихователів, де педагоги зачитували плани виховної роботи, ділилися думками про правильне виховання дітей [4].

У 1930 році Є. Г. Розенблат закінчила в Харкові курси підготовки методистів. Брала активну участь у “Дошкільному поході”, організувала виступи дітей на виробництві, у клубах, літніх театрах, влаштувала виставки дитячих робіт. Через брак кадрів Єлизавета Григорівна зустрічалася з матерями і залучала їх до роботи з дітьми. У 1932 році вона вступила до Одеського педагогічного інституту, який успішно закінчила. Розповідала своїм колегам про важливість набуття спеціальної педагогічної освіти; її робота не минула даремно: більшість вихователів заочно стали навчатися у Харківському педагогічному інституті [4].

У 1936 році Є. Г. Розенблат очолила методичну роботу серед працівників дитячих садків; керувала методичним кабінетом на громадських засадах. Організувала річні курси з підготовки вихователів дитячих садків, на яких була активним лектором. Велика вітчизняна війна призупинила її діяльність у м.Херсоні через евакуацію до Середньої Азії, де вона і продовжувала працювати з дітьми. По закінченню війни Єлизавета Григорівна повернулася до м.Херсона у рідний дитячий садок ім.Комінтерну. На методичному об’єднанні, була постійним керівником, передавала свій досвід роботи, показувала на практиці як треба працювати з дітьми. Особливим виявився її хист до навчання дітей зображувальної діяльності та фізичного виховання, зокрема загартовування дітей. У 1955 році Є. Г. Розенблат вручено значок “Відмінник народної освіти УСРС” [4]імІз спогадів А. І. Лохновської, виховательки дитячого будинку для дітей іспанських республіканців у м.Херсоні (1937-1944) про педагогічну діяльність щодо організації навчально-виховної роботи з іншомовними дітьми дошкільного віку: “Цим дітям потрібна була щира материнська любов, турбота, увага, тепло і ласка, щоб відвернути їх від туги і переживань від розлуки і втрати рідних і близьких. У мене була наймолодша група у віці від 3 до 6 років. Багато доводилося додавати зусиль, терпіння, щоб вивчити характер і зрозуміти кожну дитину окремо і увесь колектив дітей, увійти в їх довіру, зацікавити їх.

...Іспанські діти дуже товариські, вони швидко здружилися з піонерами і школярами Херсона, це полегшило і прискорило вивчення і розуміння російської мови. Для маленьких дітей був організований гурток "Умілі руки". Діти дуже любили працювати з глиною, папером, грали в рухливі і настільні ігри, здійснювали прогулянки, спостереження в природі, на річці, кожна дитина могла знайти собі заняття до душі і бажанню. ...У дитячому будинку була хороша художня самодіяльність, керував вихователем іспанець Хосе Морено. З художньою самодіяльністю часто виступали на підприємствах, у Палаці піонерів, у військових частинах, у театрі. Діти дуже любили співати російські пісні, не дивлячись на те, що їм було дуже важко учити текст пісень. Любили слухати і читати вірші і казки. Уся робота по групах в дитячому будинку була спланована так, щоб кожен міг займатися цікавою і корисною справою. ...У 1941 р. після закінчення навчального року, 10 червня, дитячий будинок – колектив дітей і співробітників – виїхав у Цюрупинськ на відпочинок до піонертабору біля лісу, де були організовані цікаві походи, ігри. Діти відпочивали, фізично міцніли, загартовувалися” [2].

До директора школи та працівників зверталися з проханням із Києва написати про їхній досвід роботи з іноземними дітьми, для поширення його в дитячих будинках іспанських дітей у Києві, Одесі, Євпаторії, але завадила Велика Вітчизняна війна, яка стала причиною евакуації 19 серпня 1941 р. дитячого будинку на Північний Кавказ в П'ятигорськ [3, с.219; 2]. У кінці 1944 р. А. І. Лохновська свою групу дітей відвезла в іспанський дитячий будинок у Сонцегорську [2].

Нині, коли в державі відбуваються різноманітні перебудови, які торкаються всіх сторін життя суспільства, особливо важливо усвідомити передовий педагогічний досвід вихователів, методистів, працівників дошкільної освіти. Вивчаючи їхні досягнення, можна оцінити вагомий внесок педагогів попередників у розвиток навчально-виховного процесу систему дошкільних закладів Херсонщини з метою впровадження їх у сучасний навчально-виховний процес.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в з’ясуванні ефективних форм, методів упровадження надбань минулого для модернізації дошкільної освіти ХХІ століття.

1. Глазова С. Вогонь полум’яного серця (стаття)/ С. Глазова// Дошкільне виховання. - 1967. - № 12. - С. 6.

2.История в документах: “Из воспоминаний А. И. Лохновской, воспитательницы детского дома для детей испанских республиканцев в г. Херсоне” [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.mycity.kherson.ua/istoriya/1918-1937-gody/1937-god.html#main>

3.Коротецкий А.А. Летопись Херсона (учебное пособие)/ А.А. Коротецкий. – Херсон, 2004. – 284 с.

4.Лавриченко Н. Її життя віддане дітям (стаття)/ Н.Лавриченко// Дошкільне виховання. - 1967. - № 12. - С. 7-8.

In the article are pointed out the features of formation pre-school education in the city of Kherson on the example of teaching artists. The contribution of teacher-educators in the development of preschool education in the city of Kherson is described. The terms of persons "D.Y. Freiman, " "E.G. Rosenblatt", "A.I. Lohnovska", and phenomenon "teacher" are disclosure.

Keywords: D. Y. Freiman, E. G. Rosenblatt, A.I. Lohnovska, teacher.

УДК 371 (09) (477.8)
ББК 74.03 (4 Укр 33)

ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ ГАЛИЧНИНИ (1848 – 1939 рр.)

Марія Чепіль

У статті розглянуто дослідження, що безпосередньо стосуються процесу формування національної свідомості дітей та молоді Галичини упродовж 1848-1939 рр. Акцентовано увагу на зміст, принципи, форми, методи та засоби формування національної свідомості української молоді, підготовку україномовних підручників, організацію та підтримку молодіжних гуртків і товариств, запровадження нових форм виховної роботи.

Ключові слова: українська молодь, Галичина, національна свідомість, національне виховання, історіографія.

Повернення до вжитку спадщини незаслужено забутих діячів української науки, освіти і культури, усвідомлення історико-культурної тяглості буття українського народу сприятиме піднесенню національної свідомості, створенню нової системи духовних цінностей. Дослідження теорії і практики формування національної свідомості дітей та молоді вимагало опрацювання загальнотеоретичні праці з проблеми нації, національних відносин; праць українських педагогів, культурних діячів з проблем національного виховання, формування національної свідомості дітей та молоді на українських землях; досліджень, що безпосередньо стосуються процесу формування національної свідомості української молоді Галичини упродовж 1848-1939 рр.

Важливі аспекти національного виховання висвітлені у працях сучасних педагогів: І. Беха, В. Бондара, М. Євтуха, І. Підласого, О. Савченко, М.Стельмаховича, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, Д. Тхоржевського, Г. Філіпчука та ін. У контексті нашого дослідження важливе значення мають історико-педагогічні праці Т. Завгородньої, Б. Мітюрова, Б. Ступарика, в яких розкривається політика австро-угорської і польської влади у Галичині щодо проблем національного виховання українських дітей. Окремі аспекти формування національної свідомості української молоді розкрито у дослідженнях М. Барни, О. Вишневського, Д. Герцюка, І. Курляк, С. Лаби, З. Нагачевської, Н. Сабат та ін.

Мета статті – розкрити історіографію української педагогічної науки щодо проблеми формування національної свідомості дітей та молоді Галичини упродовж 1848-1939 рр.

Особливе значення для вивчення теоретичних і практичних аспектів формування національної свідомості українських дітей та молоді Галичини мають історико-теоретичні напрацювання прогресивних діячів, письменників, педагогів краю другої половини ХІХ – першої третини ХХ ст., коли відбувалися важливі процеси національно-культурного відродження українського народу. Їхні розробки, більшість із яких була підготовлена педагогами, висвітлювали зміст, принципи, форми, методи та засоби формування національної свідомості української молоді і стали живильним середовищем для формування передових педагогічних ідей.

У працях М.Галущинського, М.Грушевського, О.Іванчука, С.Томашівського, І.Франка, І.Ющишина зазначається, що ідея національного виховання виросла з органічної потреби українського народу, розвивалася на рідному ґрунті з використанням народних звичаїв, традицій, народного досвіду. Педагоги краю виділяють три найвищі ідеї людської практики, до яких можна віднести решту ідей: ідею добра, яку ще називають практичною, бо вона керує нашою волею, ідею правди, або теоретичну ідею, оскільки вона є керманичем наших думок, ідею краси, тобто естетичну ідею.

Українські педагоги (М. Возняк, М. Галушинський, М. Євшан, С. Сірополко, Л. Ясінчук та ін.) формують такі завдання виховання підрастаючого покоління: пробудження і творення національної (історичної) свідомості, формування українського громадянина з високою “горожанською” свідомістю, розвій національної культури. Формування національної свідомості у дітей слід розпочинати з виховання почуття любові до рідного краю, оскільки людина може любити тільки те, що знає. Діти повинні мати змогу бачити хоча б найближчі села, їх будівлі, розрізняти рослинність, звірину свого краю, знати, чим люди займаються, коло чого працюють.

Питанням теорії і практики формування національної свідомості присвячені матеріали Першого українського педагогічного конгресу [15]. Надійним фундаментом, на якому успішно формується національна свідомість українців, зазначали його учасники (С. Балей, Я. Кузьмів, Я. Ярема), є історична пам’ять, що зберігає кожну важливу сторінку життя, боротьби рідного народу за соціальні, політичні і національні права на всіх етапах його розвитку. Конгрес викликав у педагогічних колах зацікавленість до проблеми виховання молоді, створив умови для пошуку напрямів формування національної свідомості. На основі аналізу світової педагогічної думки та національних традицій виховання Ю.Дзерович у підручнику “Педагогіка” розкриває теоретичні й практичні аспекти виховання національно свідомих українців [9]. Головними чинниками виховання він вважає сім’ю, церкву і державу. Сім’я виховує індивідуально, церква – релігійно і морально, а держава – національно і суспільно. Засобами національного виховання є рідна мова і література, історія українського народу,

національне мистецтво, практичне життя. Ці засоби повинні діяти педагогічно. Проблема співпраці школи, церкви і громадськості щодо формування національної свідомості розкривається у працях П. Біланюка, Ю. Дзеровича, І. Крип'якевича, С. Сірополка, І. Ющишина та ін. У той час видано ряд українських підручників з педагогіки (М. Барановського, Ю. Дзеровича, В. Левицького, О. Макарушки, С. Сірополка та ін.).

Виховання національної свідомості молоді відбувалося різними шляхами: формування національного компонента змісту освіти, створення україномовних підручників, організація та підтримка молодіжних гуртків і товариств, запровадження нових форм виховної роботи. У цілому історіографія міжвоєнного періоду характеризувалася першими спробами дати узагальнюючу картину історії Галичини другої половини ХІХ – початку ХХ ст., історії виховання. Робилося це на вузькій джерельній базі, обмеженими методологічними засобами. Тому особливими успіхами цей період історіографії не відзначався.

Приєднання Галичини до Української РСР викликало публікацію робіт радянських істориків, педагогів, філософів, які мали ознайомити громадськість СРСР із цим краєм та його історією, освітою, культурою тощо. Офіційна ідеологія розглядала проблеми національного виховання дітей та молоді краю австрійського і польського періодів досить своєрідно. Українських педагогів, громадських діячів ХІХ – початку ХХ ст., які вболівали за долю держави, за виховання національно свідомої молоді, називали “буржуазними націоналістами”, “зрадниками українського народу”, а національна ідеологія трактувалася як явище кримінального порядку. Типовими в цьому плані були роботи І. Компанійця, В. Маланчука [12].

Книга Г. Гребільського є першим у радянській історичній літературі дослідженням розвитку прогресивних ідей у Галичині першої половини ХІХ ст. Важливе місце у роботі посідає характеристика діяльності української просвітительської групи “Руська Трійця”. Однак, досліджуючи це питання, автор аналізує події і факти з позицій комуністичної ідеології, зазначаючи, що відірваність Галичини від основних українських земель, воз’єднаних з Росією, не могла викоринити з свідомості галичан розуміння єдності з усім українським народом, а також і з російськими братами [8, с. 4]. Певне ідеологічне забарвлення має висвітлення національного питання в краї, діяльність українських учених Галичини, аналіз їхніх праць і художніх творів першої половини ХІХ ст. Між розумінням і трактуванням автором національного питання і позиціями сьогодення є певні розбіжності, і це закономірно.

У контексті нашого дослідження важливе значення мають історико-педагогічні праці Л. Байка, А. Бондара, Н. Дідух, Б. Мігурова та ін., в яких розкривається політика австро-угорських і польських властей у Галичині у контексті проблем національного виховання української молоді. Однак вони були написані в той час, коли їх автори з відомих причин не могли всебічно розкрити результати своїх досліджень.

Зміст, принципи, методи і чинники сучасного українського виховання обґрунтовує О. Вишневецький, спираючись на традиції українського виховання, національно-демократичну педагогіку (К. Ушинського, Г. Ващенко, С. Русової, А. Волошина, Ю. Дзеровича та ін.), філософію сучасного державотворення [5]. Етнопедагогічні та етнопсихологічні аспекти виховання української молоді висвітлює О. Кобрій [6].

Окремі аспекти національного виховання учнівської молоді Галичини відображені в дисертаційних роботах, монографіях, статтях, розвідках сучасних дослідників: І. Андрухів, М. Барни, Г. Білавич, І. Курляк, С. Лаби, І. Мельник, З. Нагачевської, М. Чепіль та ін. Теоретичні і практичні засади національного виховання учнівської молоді краю (1869-1914 рр.) висвітлено у дисертаційній роботі Н. Сабат [16]. Комплексне дослідження розвитку теорії і практики навчання в краї у міжвоєнний період проведено Т. Завгородньою [10]. Суспільно-політичні та соціально-економічні передумови розвитку ідеї національного виховання розкривають сучасні дослідження М. Кугутяка, Ю. Михальського та ін. [13]. Діяльність тогочасних західноукраїнських педагогів, яка в умовах асиміляційної політики властей була осередком національного життя в Галичині, розглядає Д. Герцюк [7], а зміст і форми підготовки вчительських кадрів у краї – М. Барна [2]. Діяльність культурно-освітніх і педагогічних товариств (“Просвіта”, “Рідна школа” та ін.) упродовж другої половини ХІХ ст. до 1939 р. радянська історіографія або замовчувала, або трактувала їх як буржуазно-націоналістичні.

В українській історіографії протягом кінця ХІХ – початку ХХ ст. нагромадився значний пласт наукових праць, статей, що висвітлюють історичний поступ товариств. Це, насамперед, популярні нариси учасників просвітянського руху, що видавалися у зв’язку з ювілеями спілки (І. Белея, М. Лозинського, В. Мудрого, С. Перського, С. Шаха та ін.). Нариси подають переважно загальну історію

товариства “Просвіта” у Львові, напрямки її діяльності фрагментарно висвітлюють діяльність філій у повітах.

Проголошення незалежності дало можливість повернути в Україну дослідження, присвячені діяльності товариства, підготувати видання, які б правдиво висвітлювали різні аспекти його діяльності. В останні роки побачила світ монографія Ж. Ковби “Просвіта” – світло знання, добро і воля українського народу” [11], в яких значну увагу приділено видавничій та культурно-освітній роботі товариства. Укладено бібліографічні покажчики видань “Просвіти” [4].

Досвід освітньо-виховної діяльності Українського педагогічного товариства “Рідна школа”, з виникненням якого розгорнулася активна систематична і цілеспрямована праця українського шкільництва на розбудову національної системи освіти і виховання, розкрито у дослідженні Г. Білавич, В. Савчук [3]. Виховну діяльність молодіжних товариств і організацій, що діяли в Галичині у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. і були невід’ємною частиною поступу національно-культурного відродження, розглядає І. Андрухів [1] та ін., а на Буковині – В. Леник [14].

Можна зробити висновок, що в останні роки розпочато ґрунтовне вивчення історії національного виховання в Галичині на засадах науковості та об’єктивності. Однак ще немає роботи, де б комплексно висвітлювалася історіографія теорії і практики формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (1848-1939). Саме тому у подальшому слід більш детально розглянути історіографію та історіософію української педагогічної науки, що сприятиме вихованню патріотів України, спроможних відстояти її незалежність, примножити духовні та історично-культурні надбання українського народу. Кращі здобутки минулого потрібно наповнити сучасним науковим змістом, твердо стати на шляхи розвитку вітчизняної освіти, адекватні природі, духу і культурно-історичному досвідові нашого народу, які виведуть незалежну Україну до світових висот цивілізації.

1. Андрухів І. О. Виховна діяльність українських молодіжних товариств у Галичині (1894 – 1939): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Прикарпатський ун-т. – Івано-Франківськ, 1997. – 24 с.
2. Барна М.М. Розвиток педагогічної освіти в Східній Галичині (1867 – 1939 рр.) : Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1996. – 26 с.
3. Білавич Г., Савчук В. Товариство “Рідна школа”. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1999. – 208 с.
4. Видання “Просвіти” Галичини: Книги та аркушева продукція (1869-1939): Бібліографічний покажчик. – Київ, 1995. – 195 с.; Товариство “Просвіта” у Львові: Покажчик видань 1869-1939. - Львів, 1996. – 580 с.
5. Вишневецький О. Сучасне українське виховання: Педагогічні нариси. - Львів: Львів. обл. науково-метод. ін-т освіти - Львів. обл. пед. тов. ім. Г.Ващенко, 1996. – 238 с.
6. Вишневецький О.І, Кобрій О.М., Чепіль М.М. Теоретичні основи педагогіки: Курс лекцій. – Дрогобич: Відродження, 2 001. – 424 с.
7. Герцюк Д.Д. Учительський рух на західноукраїнських землях (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) : Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1996. – 255 с.
8. Гребільський Г.Ю. Розвиток прогресивних ідей в Галичині у першій половині ХІХ століття. – Львів: Вид-во Львів. ун-ту, 1964. – 252 с.
9. Дзерович Ю. Педагогіка. - Львів: Накл. Греко-католическої Академії, 1937.- 240 с.
10. Завгородня Т. Дидактична думка в Галичині (1919-1939 роки). – Івано-Франківськ: Плай, 1998. – 168 с.;
11. Завгородня Т. Підвищення професійної кваліфікації вчителів Галичини (1919 - 1939 роки): Дидактичний аспект. – Івано-Франківськ: Плай, 1999. – 88 с.;
12. Завгородня Т. Підготовка вчителів для української народної школи Галичини (1919-1939 роки). – Івано-Франківськ: Плай, 1999. – 136 с.
13. Ковба Ж.М. “Просвіта” – світло, знання, добро і воля українського народу: До 125-річчя з дня заснування. - Дрогобич: Відродження, 1993. – 128 с.
14. Компанієць І. Становище і боротьба трудящих мас Галичини, Буковини та Закарпаття на початку ХХ ст. – К.: АН УРСР, 1960. – 372 с.; Маланчук В.Ю. Торжество ленінської національної політики (Комуністична партія – організатор розв’язання національного питання в західних областях УРСР). – Львів: Кн.-журн. вид., 1963. – 696 с.
15. Кугутяк М. Галичина: сторінки історії: Нарис суспільно-політичного руху (ХІХ - 1939 р.). – Івано-Франківськ, 1993. – 199 с. ; Михальський Ю. Польська суспільність та українське питання в Галичині в період сеймових виборів 1908 р. – Львів: Каменярь, 1997. – 48 с.

The article deals with the historiography of national education in Halychyna in the second half of the XIX – at the beginning of the XX century. Our attention is paid to the content, principles, forms, methods and means of forming national consciousness of the Ukrainian youth, publication of Ukrainian textbooks, organizing and supporting youth clubs and societies, new forms of educational work.

Key words: *Ukrainian youth, Halychyna, national consciousness, national education, historiography.*

**ФОРМИ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ 5-9 КЛАСІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ
ЕКОЛОГО-НАТУРАЛІСТИЧНОГО ПРОФІЛЮ В УКРАЇНІ (50 – 60-ті рр. ХХ ст.)**

Спостерігаючи за розвитком подій у позашкільних закладах України другої половини ХХ ст., автор статті, спираючись на архівні документи, робить висновок, що у гуртках юних натуралістів проводилася різноманітна і цікава робота. Діти охоче брали участь у виставках, естафетах, конкурсах, змаганнях і суспільно корисній праці, озелененні території, природоохоронній діяльності тощо. Виконуючи посильні громадські доручення, вихованці працювали сумлінно, старанно, наполегливо й отримували найвищі результати. У гуртках юних натуралістів учні залучалися до праці, отримували знання та навички з необхідних сільськогосподарських професій, в них виховувалися риси хазяйновитості і працьовитості.

Ключові слова: позашкільні навчальні заклади, гуртки юних натуралістів, масові заходи, трудове виховання, суспільно корисна праця, професії.

Під час реформування освітньої галузі Міністерством освіти і науки України розроблено ряд виховних концепцій: гуманітарної освіти, виховання дітей та молоді у національній системі освіти; патріотичного, громадянського, екологічного виховання тощо. Зупинимось на «Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти». Її завдання і принципи реалізуються за основними напрямками виховання: патріотичного, правового, морального, художньо-естетичного, фізичного, екологічного і трудового.

Особливості національної системи виховання здійснюється на специфічних рівнях: сімейно-родинному, дошкільних, середніх, професійно-технічних, вищих і позашкільних закладах освіти – «пошук, розвиток та підтримка юних талантів, виховання творчої еліти у різних галузях суспільного життя, стимулювання творчого самовдосконалення дітей та молоді; створення умов для одержання вихованцями позашкільної освіти, набуття ними умінь і навичок шляхом участі у творчих об'єднаннях за інтересами, сприяння їх допрофесійній підготовці та професійному самовизначенню, відповідно до інтересів і здібностей; організація змістовного дозвілля дітей і молоді з урахуванням їх інтересів на основі ініціативи та самодіяльності вихованців; виховання у дітей і молоді дбайливого ставлення до збереження природних багатств України, залучення їх до активної еколого-натуралістичної та природоохоронної діяльності» тощо [2, с. 11].

На сучасному етапі розвитку освіти розробка теоретичної бази позашкільної та позакласної виховної роботи, проблеми соціально-педагогічних засад, розвитку позашкільної освіти, дослідницької роботи учнів з біології, сільського господарства, екології, трудового виховання, формування пізнавальних інтересів у підлітків у позашкільних і загальноосвітніх навчальних закладах знайшли своє відображення в монографічних та дисертаційних дослідженнях В. Береки, О. Биковської, В. Вербицького, Т. Гавлітіної, Г. Ковальчука, А. Корнієнко, О. Литовченко, В. Лопатинської, Г. Пустовіта, Т. Сущенко, Т. Цвірової, Т. Шаповалової та ін., а також стали предметом наукових пошуків О. Аріон, Т. Андреевої, В. Григорківа, О. Іванець, Н. Кравець, Й. Наконечного, Л. Тихенко, Т. Черноштан, С. Шмалей та ін.

Трудове виховання – системна і змістова категорія, яка включає в себе психологічну, політехнічну і фізичну підготовку дітей до трудової діяльності. Ми глибоко переконані, що всі види навчально-виховної роботи найбільш повно відображають гуртки еколого-натуралістичного напрямку, адже педагоги застосовують цілу низку методів, засобів, прийомів, які сприяють формуванню гармонійно розвиненої особистості.

Як слушно зазначає у своїй праці Г. Рарог, юннатівських рух – це багатомільйонна армія ентузіастів, закоханих і небайдужих до природи, які повсякденно займаються виконанням різноманітних громадсько корисних справ. Реалізуючи настанови, викладені в освітніх документах, юннатівська робота стала більш наближеною до підприємства і спрямованою на матеріальне виробництво. Автором відзначено, що масові юннатівські заходи слугують «кращим стимулом до праці, найважливішим засобом виховання працьовитості...» [1, с. 5].

У другій половині ХХ ст. юні натуралісти широко розгорнули роботу з відновлення і розвитку садівництва і озеленення. До такої форми трудового виховання залучалися майже всі учні і вихованці освітніх установ. Кількість гуртків юних натуралістів збільшувалася з року в рік.

Учні шкіл Української РСР провели значну роботу, спрямовану на допомогу колгоспам і радгоспам у вільний від навчання час. Тільки за даними 1957 р. силами учнів вирощено 1102290 саджанців [4, арк. 31], посаджено 3866724 плодівих і 3928684 декоративних дерев, 5925197 ягідних і декоративних кущів, 1127213 погонних метра живої огорожі [4, арк. 32].

Наведемо дані про хід виконання 10-річного плану озеленення міст, робітничих селищ по школах, дитячих будинках та позашкільних установах Української РСР за 1958 рік. Виконуючи десятирічний план озеленення територій, діти активно включалися до виконання громадських обов'язків.

Таблиця 1.

Озеленення території населених міст України за 1958 р. [3, арк. 1]

	Площа
Посаджено	
Плодових садів	7985,3 га
Виноградників і ягідників	975,2 га
Декоративних дерев	5724,2 га
Живої огорожі	916200 погон.метр
Закладено шкілок	1939,5 га
Вирощено	
Плодових і декоративних дерев	1967440 шт.
Ягідних і декоративних кущів	1600480 шт.
Зібрано насіння плодівих і лісо-декоративних культур	358846 кг.

Як нам відомо, навесні і восени традиційно проводилися всеукраїнські масові заходи «Декадник лісу і саду», насаджувалися сади, ягідники, виноградники; закладалися парки і сквери; обсаджувалися деревами і кущами вулиці, дорожні шляхи; вирощувалися саджанці плодівих дерев і ягідних кущів, виноградних шкілок; створювалися живі огорожі навколо шкільних садів, збиралося насіння. Дані обласних відділів народної освіти України представлено у таблицях 1, 2.

Таблиця 2.

Відомості про трудові досягнення учнів у суспільно корисній праці з озеленення за весну 1959 року [3, арк. 4].

Посаджено	
плодових дерев	9996,6 га.
декоративних дерев	30290,7 га.
плодово-ягідних кущів і виноградників	754,6 га.
декоративних кущів	1300,2 га.
Вирощено	
плодово-ягідних кущів і виноградників	502,8 га.
декоративних кущів	653,08 га.
Закладено	
зелену огорожу	1665296,6 погон.метр.
плодових шкілок і розсадників	1015,72 га.
парків і скверів	3938 шт.
Озеленено	
території лікарень, санаторіїв, будинків відпочинку, дитячих садків дитячих ясел, вулиць	22221 шт.
шляхів, вулиць	17302,95 км.
Зібрано насіння	
плодових культур	85397,6 кг.
лісо-декоративних дерев і кущів	350944,1 кг.

За даними 24 областей УРСР навесні 1959 р. силами учнів шкіл посаджено 3946730 плодівих і 11483379 декоративних дерев, 4201117 ягідних, 6749325 декоративних кущів.

Більше всього висаджено дерев у Полтавській, Черкаській, Дніпропетровській, Житомирській, Київській і Львівській областях.

Озеленено садиби 16471 школи. Найкраще цю роботу провели Львівська, Вінницька, Київська, Полтавська і Сумська області [7, арк. 6].

Силами учнів Черкаської, Київської, Полтавської областей озеленено 16655,5 км. шляхів і вулиць.

Учні Велико-Крушлинецької 7-річної школи Вороновицького району Вінницької області обсадили дорогу 5 км. до с. Гуменне, посадили декоративні кущі і квіти.

У Тростянецькій середній школі Вінницької області учні обсадили деревами зеленим кільцем тракторний стан і пташиний двір колгоспу ім. Леніна. Тільки за 1958/59 н.р. школярі Велико-Новосілівського району Сталінської області посадили 134000 декоративних та 17000 плодівих дерев; Мар'їнського району Сталінської області посадили 105793 плодівих і декоративних дерев, 12135 ягідних кущів, 72722 декоративних кущів [7, арк. 7]. Навколо шкільних навчально-дослідних ділянок у районі посаджено зелену огорожу довжиною 75944 погон.метр, а також лісозахисні смуги 27495

погон.метр. озеленено території дитячих будинків, ясел, РТС, районних установ. Знищено шкідників у колгоспних садах S = 54 га [7, арк. 8].

Тростянецька 7-річна школа Закарпатської області мала хороший плодово-декоративний розсадник, у якому налічувалося 1000 шт. волоського горіху, 950 плодкових і понад 2000 саджанців дубу, тополі, кінського каштану, самшиту, туї.

Учні Кандибінської середньої школи Новоодеського району Миколаївської області заклали 2 шкільки по 45 тис. шт. плодкових і декоративних дерев [7, арк. 9].

Коллективна монографія «З досвіду роботи Республіканської станції юних натуралістів МО УРСР» знайомить нас з історією юннатівського руху на теренах республіки. Автори праці повідомляють читача, про те, що поширеною темою роботи гуртків було озеленення шкіл, селищ, міст, колгоспів, шляхів вулиць. Юннати брали шефство над зеленими насадженнями, самі вирощували саджанці дерев і кущів, доглядали за квітами у влаштованих квітниках.

Добрим прикладом щодо озеленення може слугувати практично-дослідна робота юннатів Мізяково-Хуторської середньої школи Вінницької області. Вони зібрали колекцію лісових, декоративних, плодкових, ягідних рослин під назвою «Породи дерев Вінницької області». Юннати Вінницької СШ № 22 добре знали на квітництві. Завдяки їхній активній роботі школа була добре прикрашена квітами з весни до пізньої осені.

За ініціативи членів гуртка юних квітників при клубі шахти № 1 – 2 «Красный Октябрь» Єнакіївського району Сталінської області було створено зразковий квітник. У процесі роботи діти набували практичних навичок розмноження і вирощування квітів. Також юннати допомагали створювати квітники в інших школах району, лікарнях і селищних радах [5, арк. 84]. У Зарічанській середній школі Білоцерківського району Київської області була добре налагоджена робота з садівництва. Внаслідок проведення зимового щеплення прискорювався процес вирощування саджанців, тому місцевому колгоспу надавався якісний садовий матеріал [5, арк. 85].

Надання методичної допомоги, вивчення і узагальнення кращих практичних здобутків юннатівських гуртків за окремими галузями натуралістичної роботи, досягнення і традиції містяться у брошурі «З досвіду роботи Харківської обласної станції юних натуралістів» (1958 р.). Піонери, учні, юннати провели широку роботу щодо озеленення садів шкіл, колгоспів, радгоспів, шляхів і вулиць. Як і в інших областях України, проведення масового піонерського свята «Декадник лісу і саду» стало традиційним в області [6, арк. 9-11].

Юні садоводи Харківської обласної СЮН виростили 400 шт. однорічних саджанців. Навчилися формувати за 5-ти ярусною гілковою системою 260 дерев, за лідерною без'ярусною – 200 дер. У декоративному розсаднику виростили 200 шт. лоху, 100 – татарникової жимолості, 80 – клена-явора, 200 – береста, 135 – бересклета бородавчатого, 40 – липи, 20 – модрина сибірської, 200 – дуба. На ділянці площею у 800 м² заклали розсадник гібридної шовковиці на 3 тис.шт., ягідник – 3 сорти аргусу, чорної смородини, порічок. Заклали дендропарк S = 1 га. висадили 40 видів дерев і кущів: горобина звичайна, срібляста і дуболиста, пробкове і уксусне дерево, ялина блакитна, туя східна, тамарикс, 8 сортів бузку та ін. Підводячи підсумки діяльності Харківської обласної станції юних натуралістів, автори видання говорять про те, що в гуртках юннатів у дітей виховувався інтерес і любов до сільськогосподарської праці, робота сприяла свідомому вибору професії. Наводиться приклад про колишнього юнната Якушенка Бориса, який у 1956 р. закінчив сільськогосподарський технікум і почав працювати садівником. Юннатка Пипченко Людмила закінчила Харківський технікум земного будівництва [6, арк. 19].

Учні республіканських шкіл брали участь у Всесоюзному конкурсі з озеленення автомобільних шляхів і автомагістралей. Тільки весною 1960 р. озеленено 537161 км. Піонери і учні Скобелецької 8-річної школи Горохівського району Волинської області посадили вздовж автотраси Горіхів-Луцьк 11540 дерев; школярі Голубинської СШ Локачівського району Волинської області посадили плодкові дерева по шосе довжиною 24 км.; учні Брусилівської середньої школи Чернігівської області посадили 500 тис.шт. декоративних дерев трасою Чернігів-Березне; учні Гуляйпільського району Запорізької області озеленили 30 км. шляхів [8, арк. 7].

Підведення підсумків роботи юних садоводів Філенківської середньої школи Карлівського району Полтавської області наведено у методичному виданні К.І. Яшник за 1965 р. «З досвіду роботи юних садоводів Філенківської середньої школи Полтавської області», в якому зазначено, що вчителем біології використовувалися різноманітні виховні форми позакласної і позашкільної роботи з учнями. Вся навчально-виховна робота школи спрямовувалася на сільськогосподарську працю, що позитивно позначалося на навчальних досягненнях. Учні 5 – 8 класів залучали до робіт у плодovому розсаднику. Була створена спеціальна ланка, яка займалася заготовкою насіння. Керівником учнівської бригади

ставилися практичні і посильні завдання: зібрати на захисних смугах і лісі 10 кг. насіння ясеню, 5 кг. – жовтої акації, 40 кг. – каштанів. За роки існування розсадника учнівська виробнича бригада (УВБ) виростила і передала колгоспу плодово-декоративних дерев [9, арк. 4]:

1961	1962	1963	1964
10300	30000	38160	64364

Зважаючи яку користь приносять діти своїм посильним трудом у справі збереження і примноженні природних багатств України, стали відкривалися станції юних натуралістів (СЮН) на громадських засадах. Навчально-матеріальною базою для СЮН слугували районні Будинки піонерів, кращі школи з хорошими навчально-дослідними ділянками, біологічні кабінети, куточки живої природи. Подано інформацію про відкриття такого роду закладу 22 квітня 1966 р. при Катеринівській середній школі Лозівського району Харківської області [10, арк. 3]. Члени гуртків юннатів активно брали участь у республіканській естафеті «За ленінське ставлення до природи» на честь 50-річчя Великої Жовтневої соціалістичної революції. За 1964 р. вони посадили 45400 дерев і кущів біля могил воїнів, на шкільних подвір'ях, вздовж доріг і вулиць, біля громадських установ, на тваринницьких фермах; ними було виготовлено і розвішано 4800 штучних гнізд. 270 «зелених патрулів» охороняли природу на закріплених територіях [10, арк. 10].

Багато уваги гурткової роботі приділялося у Маловисківській СЮН на громадських засадах Кіровоградської області. Юннатами ботаніко-рослинницького гуртка було закладено польову і овочеву сівозміни, розбито розарій, посаджено живу огорожу із шипшини і паркових троянд, закладено ділянку лісових і степових квітучих рослин.

Гурток юних виноградарів заклали на 200 саджанців. Юними садоводами посаджено 40 сортів плодкових дерев, проведена обрізка і підгортання дерев [10, арк. 15].

На підставі зробленого аналізу архівних джерел ми побачили, що юннати виконували різнопланові суспільно корисні справи: насаджували лісосмуги, сади, озеленяли парки, сквери, прибудинкові і шкільні території, вирощували квіти тощо. Дійсно, юннати і учні своєю посильною працею надавали велику допомогу народному господарству. Трудове виховання в гуртках юних натуралістів було тісно пов'язано з виробничою, продуктивною і суспільно корисною працею з елементами дослідництва. Іноді плідна праця вихованців перетворювалася із захоплення на серйозну справу всього життя, і вони очолювали плеяду видатних вчених біологів, генетиків, селекціонерів, екологів, тваринників, рослинників та ін. Звичайно, наше дослідження щодо проблеми трудового виховання учнів 5 – 9 класів у позашкільних навчальних закладах еколого-натуралістичного профілю в Україні у другій половині ХХ не є остаточним і досконалим, потребує подальшого вивчення та додаткового збору інформації не тільки за архівними даними, а й у періодиці, аналізі законодавчих документів та інших джерел.

1. Рарог Г.П. Воспитание учащихся в кружке юных натуралистов. Педагогические чтения / Григорий Петрович Рарог; АПН РСФСР. Институт методов обучения. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 160 с.
2. Про концепцію виховання дітей та молоді у національній системі освіти : Рішення колегії Міністерства освіти України від 28.02.96 р. № 2/4-8 // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – Київ : «Освіта». – 1996. – № 13. – 32 с. – С. 2 – 15.
3. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), ф. 4715, спр. 230, арк. 1, 4.
4. ЦДАВО України, ф. 4715, оп. 3, спр. 231, арк. 31, 32.
5. ЦДАВО України, ф. 4715, оп. 3, спр. 235, арк. 84, 85.
6. ЦДАВО України, ф. 4715, оп. 3, спр. 239, арк. 9 – 11, 19.
7. ЦДАВО України, ф. 4715, оп. 3, спр. 257, арк. 6 – 9.
8. ЦДАВО України, ф. 4715, оп. 3, спр. 279, арк. 7.
9. ЦДАВО України. Ф. 4715. Оп. 3. Спр. 449, арк. 4.
10. ЦДАВО України, ф. 4715, оп. 3, спр. 487, арк. 3, 10, 15.

Observing the development of the events at the out-of-school educational establishments in the second half of the XX th c., the author, basing herself on the archive documents, concludes that various and interesting work was done in the clubs of young naturalists. Children took part in exhibitions, competitions, contests and socially useful labour, planting trees and shrubs, protecting nature and other activities. Doing feasible social assignments, children worked hard, carefully and got the best results. In the clubs of young naturalists children were drawn into work, received knowledge and skills in agricultural professions, such traits as diligence and thrift were formed.

Key words: out-of-school educational establishments, clubs of young naturalists, mass events, the working education, socially useful labour, professions.

ДВОАСПЕКТНІСТЬ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті розглядається двохаспектність цілепокладання фахової підготовки майбутніх управлінців у формуванні соціальної відповідальності студентів. Автор аналізує зміст професійної підготовки менеджерів. Підкреслюється необхідність реалізації індивідуальної програми розвитку особистості одним з показників якої є соціальна відповідальність.

Ключові слова: підготовка менеджерів, формування соціальної відповідальності у майбутніх управлінців, індивідуальна програма розвитку особистості, соціальна відповідальність, якості менеджера.

Двохаспектність цілепокладання фахової підготовки майбутніх управлінців у формуванні соціальної відповідальності студентів актуалізується потребою у поєднанні державного стандарту та програми індивідуального розвитку в професійній підготовці менеджерів, що дозволить забезпечити конкурентоспроможність випускників і розвинути у майбутніх управлінців здатність співвідносити індивідуальне багатство своєї особистості з вимогами професії менеджера, успішно реалізовувати у майбутній професійній діяльності власний творчий потенціал.

Ми виходили з наступних положень:

Підготовка сучасного фахівця у вищому економічному навчальному закладі передбачає як засвоєння студентами державних освітніх стандартів, виражених у навчальних планах і програмах, так і становлення особистості майбутнього менеджера через реалізацію індивідуальної програми розвитку особистості спрямованої на формування соціальної відповідальності.

Згідно галузевого стандарту вищої освіти підготовка фахівця за професійним спрямуванням «Менеджмент» до здатностей вирішувати проблеми та завдання соціальної діяльності віднесена здатність нести соціальну відповідальність за діяльність організації. Навчальні плани підготовки фахівців з управління містять курси, що сприяють формуванню соціально відповідального менеджера: «Соціальна відповідальність менеджерів з економіки», «Соціальна відповідальність у промисловому бізнесі», «Корпоративна соціальна відповідальність» тощо.

Відповідальність фахівця є його професійно значущою якістю, що поєднує суспільну необхідність та обов'язок свідомо виконувати професійну діяльність у відповідності до вимог морального та професійного обов'язку та звітуватися за професійні дії перед самим собою, іншими людьми та суспільством в цілому. Під час професійно-навчальної підготовки у вузі студенти оволодівають алгоритмом виконання ролі майбутнього управлінця, готуючись стати кваліфікованим фахівцем із сформованою відповідальністю як основи професійно значущої якості: соціальної відповідальності.

Аналіз джерел і публікацій дозволяє констатувати, що проблема фахової підготовки менеджерів, є предметом дослідження А. Антоненко (прогностичні уміння менеджерів: теоретичний аспект), В. Бережної (результати якісних змін та доповнень до навчального плану з урахуванням особливостей підготовки майбутніх менеджерів до інноваційної професійної діяльності), А. Волошиної (тренінг з формування культури професійного спілкування майбутніх менеджерів), Н. Глузман та О. Нетребіної (модернізація професійної підготовки майбутніх менеджерів: компетентнісний аспект), Я. Запорожець (формування культури морально-ділових стосунків менеджерів зовнішньоекономічної діяльності), Н. Зінчук (актуальні питання формування аналітичної компетентності майбутніх менеджерів), О. Ельбрехт (професійна підготовка менеджерів у вищих навчальних закладах Великобританії), Т. Коваль (модель особистісно орієнтованої професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів), О. Левченко (організація самостійної роботи у системі підготовки менеджерів-економістів), Е. Макарової (інтерактивні форми підготовки менеджерів та спеціалістів у нових умовах господарювання), В. Орел (теоретико-педагогічні підвалини соціалізації майбутніх економістів і менеджерів у фаховій підготовці), Л. Служинської (теоретичні основи підготовки майбутніх менеджерів-економістів до професійної діяльності), К. Чернової (психолого-педагогічні та філософські витоки дослідження поняття рефлексивної культури майбутнього менеджера), І. Шавкун (менеджер XXI століття: проблеми та напрямки підготовки), Е. Шейко (професійна підготовка менеджерів як фактор формування здатності до спільної управлінської діяльності) та інших.

Науковці досліджують особистісні та професійні якості сучасних фахівців: В. Вітюк (розвиток професійно-особистісних якостей учителів-предметників у системі післядипломної освіти), Л. Злочевська (психологічні передумови розвитку самооцінки особистісних якостей у сучасного фахівця), Л. Зміївська (формування когнітивних якостей особистості в майбутніх державних службовців), С. Крук (толерантність як особистісно-професійна якість працівника МНС), Н. Кучеренко (диференціація якостей, що впливають на реалізацію професійно-педагогічної діяльності викладача), І. Мачуліна (особистісно-професійні якості майбутнього фахівця в контексті постмодернізаційних трансформацій), К. Чудіна (формування професійно значущих якостей особистості у студентів технічного вищого навчального закладу), фахівців з економіки та менеджерів-економістів: Д. Алфімов (філософсько-педагогічний зміст виховання лідерських якостей особистості), О. Заставнюк (морально-психологічні якості особистості в структурі професійно-етичної культури менеджера), О. Куліш (особистість менеджера та професійне спілкування управлінця в умовах полікультурного суспільства), Е.В. Мількіна та Г.В. Панасенко (становлення якостей особистості менеджера в процесі професійної підготовки), А. Мушинський (особистісний вимір сучасного менеджера), Я. Новосолова (професійно значущі якості фахівців в сфері економіки), О.Ю. Пилипчук (формування професійного образу «Я» майбутніх менеджерів), К.М. Чернової (сучасні підходи до змісту професійно значущих якостей майбутнього менеджера) та інші.

Питання відповідальності та соціальної відповідальності розглядаються науковцями різних напрямків: філософії, соціології, психології, педагогіки, економіки та іншими. Серед останніх досліджень потребують уваги праці А. Андрюшенко (соціальна відповідальність: теоретико-методологічний аспект аналізу), О. Ганжи (виховання соціальної відповідальності особистості), Н. Голови (теоретичні засади формування відповідальності як ціннісної якості в учнів старшого шкільного віку), О. Зварищук (стійкість мотивів – складова виховання відповідальності старшокласників за свій фізичний стан), А. Колота (соціальна відповідальність бізнесу як інститут соціального розвитку), І. Косулі («соціальна відповідальність»: підходи до визначення та аналізу поняття), І. Осадчої (сутність і значення феномену відповідальності у процесі підготовки майбутніх учителів), А. Сьомак (роль соціальної відповідальності у формуванні життєвої позиції людини), Л. Ткаченко (соціальна відповідальність підприємця у вимірах масової свідомості), Т. Чепульченко (соціальна відповідальність: поняття та сутність), Г. Шуляченко (портфоліо як технологія виховання відповідальності на уроках іноземної мови в початковій школі), Т. Фасолько (виховання відповідальності дошкільника в контексті загальнолюдських духовних цінностей) та інші.

Незважаючи на певну кількість досліджень проблема формування соціальної відповідальності у майбутніх менеджерів в процесі фахової підготовки не одержала належного теоретичного обґрунтування, питання двохаспектності цілепокладання фахової підготовки майбутніх управлінців у формуванні соціальної відповідальності студентів не досліджувалися.

Зокрема, Л. Кондрашова розкриваючи теоретичні основи виховання морально-психологічної готовності студентів педагогічного інституту до професійної діяльності наполягала на тому, що «успішне формування морально-психологічної готовності як комплексної характеристики педагогічного професіоналізму можливо при забезпеченні двохаспектного цілепокладання у навчально-виховному процесі, тобто реалізації двох програм: загальнодержавної, закріпленої навчальним планом обраного студентом факультету та індивідуального розвитку особистості майбутнього вчителя з врахуванням його інтересів, здібностей, ціннісних орієнтацій» [8, 4]. Виходячи з того, що управлінська праця містить спільні риси з педагогічною діяльністю ми вважаємо за можливе скористатися визначенням Л. Кондрашової двохаспектності цілепокладання фахової підготовки майбутніх викладачів. Означений підхід набув доповнень з врахуванням аналізу праць присвячених підготовці менеджерів.

У своїх роботах [2; 3; 4] ми аналізували галузеві стандарти підготовки менеджерів та навчальні плани в яких вони реалізуються, висвітлювали досвід запровадження у нашому навчальному закладі наступних курсів:

«Соціальна відповідальність менеджерів з економіки»;

«Соціальна відповідальність у промисловому бізнесі».

Перегляд останніх публікацій потребує певних доповнень. Так, за даними І. Іванової та Н. Ушакової [11, с.299-305]. Розроблена програма академічної дисципліни «Корпоративна соціальна відповідальність» для освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр». Після її публічного обговорення означену програму розмістили на офіційному порталі МОНМС України. Курс «Корпоративна соціальна відповідальність» було рекомендовано з 1 вересня 2010 року ввести у навчальні плани підготовки фахівців з галузі знань «Менеджмент і адміністрування» у якості дисципліни за вибором. Окрім того

розроблена кваліфікаційна характеристика «Менеджера з корпоративної відповідальності» як професійного стандарту. До нового видання Державного кваліфікатора професій ДК 003:2010 включено під шифром 1496 назву професії «Менеджери (управителі) із соціальної та корпоративної відповідальності».

Аналіз наукової проблеми з теми дослідження дозволяє стверджувати про відображення у фахових виданнях тенденції зосередженні уваги дослідників на системі фахової підготовки. Однак поряд із посиленням професійної підготовки менеджерів на нашу думку необхідно спрямувати увагу на становлення особистості майбутнього фахівця з управління. Особливої уваги потребує розвиток його особистісних якостей, серед яких є відповідальність яка для менеджера є і важливою професійною якістю. Оскільки «якості особистості це складні соціально та біологічно обумовлені структурні компоненти особистості, що вбирають у себе психічні процеси, властивості, утворення, стійкі стани та визначають стійку поведінку особистості у соціальному та природному середовищі» [10, с.305].

За ствердженням Р. Дафта [5, 101-103] особистість більшості людей може бути представлена у вигляді системи характеристик яка отримала назву п'яти основних особистісних факторів. До них віднесені: екстраверсія, чуйність, добросовісність, емоційна стабільність, відкритість досвіду. Добросовісність це здатність людини бути відповідальним, обов'язковим, цілеспрямованим та настирливим.

За даними О. Заставнюк серед основних якостей ділової людини визначаються відповідальність, організованість і практичність. О. Кузьмін та О. Мельник професійні якості поділяють на чотири групи: професійно-ділові, адміністративно-організаційні, соціально-психологічні, моральні [9]. Серед професійно-ділових науковці виокремили високий професіоналізм; здатність генерувати корисні ідеї, приймати нестандартні управлінські рішення та нести відповідальність за них. О. Буєва, Н. Новальська та Л. Згалат-Лозинська розкриваючи сутність і роль управління й менеджменту наводять свою класифікацію якостей менеджера тотожну класифікації О. Кузьміна та О. Мельник. Серед групи професійно-ділових якостей виокремлено відповідальність за прийняття управлінських рішень [1, с.15].

Й. Завадський серед морально-психологічних якостей найбільш важливими визначає високі життєві ідеали, чесність, правдивість, справедливість, об'єктивність, відповідальність, інтелігентність і толерантність, волю та мужність, розвинуте почуття обов'язку [6].

Психограма менеджера освіти, розроблена Н. Коломинським, містить 13 психолого-управлінських вимог до керівника у відповідності до змісту його професійної діяльності та перелік відповідних якостей: діагностичними, прогностичними, проектувальними, координаційно-регулюючими, комунікативними, мотиваційними, емоційно-вольовими, оцінними, когнітивними, моральними, фізіологічним вимогам, від яких залежить ефективність діяльності менеджера, фізичним вимогам. Серед моральних науковець наводить: гуманістичну спрямованість, схильність до лідерства, дисциплінованість, скромність, принциповість, розвинуті духовні потреби, схильність брати на себе відповідальність, розвинуте почуття власної гідності та поважання гідності інших [7. 299-305].

Наведений стислий перелік якостей підкреслює важливість відповідальності як значущої особистісно-професійної якості менеджера. Відповідальність фахівця відображає суспільну необхідність, обов'язок свідомо виконувати професійну діяльність у відповідності з вимогами морального та професійного обов'язку та звітуватися за професійні дії перед самим собою, іншими людьми та суспільством в цілому. Сензитивний період її формування не визначено. Звичайно, кращий період це дитинство та шкільний вік, але реалії свідчать про домінування безвідповідальності серед випускників загальноосвітніх навчальних закладів.

Формування відповідальності у студентів на відміну від школярів має свою специфіку оскільки колишній випускник обираючи ВНЗ, спеціальність, форму навчання тощо, тобто свідомо приймаючи рішення повинен відповідати за його реалізацію. Ми вважаємо за доцільне, створити такі умови навчання у вишах, які будуть сприяти переводу відповідальності у професійну якість майбутнього менеджера. Означені умови мають бути створені перш за все у навчальному процесі, оскільки навчальна діяльність є основною для студента, саме в ній формуються та проявляються якості його особистості як майбутнього фахівця. Про необхідність цього свідчать тенденції які з'явилися у діяльності вищої школи. Так, студенти з I курсу мають право формувати індивідуальний навчальний план, і в той же час це є його обов'язком. Комплектація індивідуального плану є природною основою складання індивідуальної програми особистісного розвитку майбутніх менеджерів. Саме ця програма має стати втіленням двохаспектності цілепокладання у формуванні соціальної відповідальності менеджерів. Алгоритм розробки програми реалізовано та апробується у нашому навчальному закладі з метою подальшого вивчення, узагальнення та розповсюдження досвіду організації даної роботи.

10. Баєва О.В. Основи менеджменту: практикум: Навч. посібник/ Баєва О.В., Новальська Н.І., Згалат-Лозинська Л.О. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 524с.

11. Вієвська М.Г. Стратегія формування соціальної відповідальності як складової професійної компетентності майбутніх менеджерів з економіки /М.Г. Вієвська // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. Випуск №147. - Черкаси, 2009. – С.85-89.

12. Вієвська М.Г. Соціальна відповідальність у змісті професійної підготовки менеджерів з економіки / М.Г. Вієвська//Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: збірник наукових праць – К.; Ніжин: Видавець п.п. Лисенко М.М., 2010. – Випуск 2. – С. 117 - 125

13. Вієвська М.Г. Формування соціальної відповідальності сучасних фахівців як інтегруюча тенденція /М.Г. Вієвська// Вісник Київського Національного університету імені Тараса Шевченка. Філософія. Політологія. – Випуск 94-96, 2010. - С. 28-31.

14. Дафт Р.Л. Уроки лідерства / Р.Л. Дафт. – М.: Ексмо, 2006. – С.101-103.

15. Завадський Й.С. Менеджмент / Й.С. Завадський. К.: УФІМБ, 1997. – С.97-99.

16. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті/Н.Л. Коломінський. –К.: МАУП, 200. – С.65-69.

17. Кондрашова Л.В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогического института к профессиональной деятельности: автореф. дис. на соискание науч. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики»/ Л.В. Кондрашова. – Москва, 1989. – 36с.

18. Кузьмін О.Є. Основи менеджменту/О.Є. Кузьмін, О.Г. Мельник. – К.: Академвидав, 2003. – С.13-14.

19. Психология и педагогика. Учебное пособие [Под ред. К.А. Абульхановой, Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптева, В.А. Слостенина]. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 320с.

20. Ушакова Н.М. Проактивна позиція освіти в реалізації соціальної відповідальності/Н.М. Ушакова, І.В. Іванова// Вчені записки університету «Крок». – Випуск 26: у 2-х т. – Т.1. - 2011. - С. 134-140.

The article deals with the dual aspect concept of target-setting of future managers' professional training for the formation of students' social responsibility. The author analyses the content of managers' professional training and underlines the need for implementation of individual personality development program where the social responsibility is one of its criteria.

Key words: responsibility, social responsibility, forming of social responsibility for future managers, program of individual development, qualities of managers.

УДК 378.1 (73)

ББК 376.2

Тетяна Завгородня, Ольга Пермякова

ДОСВІД США В ОРГАНІЗАЦІЇ МОНІТОРИНГУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто питання моніторингу якості освіти у вищій школі, зокрема конкретизовано досвід США з проведення контролю за якістю освітньої діяльності у вищих навчальних закладах. Виявлено, що гарантією якості освітніх послуг вищого навчального закладу США та визнання його статусу є акредитація освітнього закладу.

Ключові слова: моніторинг якості освіти, вища школа, акредитація, контроль якості освітніх послуг.

На сучасному етапі етапі реформування вітчизняної освіти наявність розгалуженої системи вищих навчальних закладів України потребує докорінного перегляду. Зокрема, наріжним питанням є розробка механізму узгодженої саморегуляції освітньої діяльності та стратегічних напрямів контролю якості освіти у вищій школі.

Вища школа кожної країни є складовою світової освітньої системи. Відповідно одним із пріоритетних напрямків освітньої політики у високорозвинених державах світу залишається оцінювання освітньої діяльності вищих навчальних закладів та необхідність постійного порівняльного аналізу з іншими країнами світу. Тому на сьогодні актуальною є проблема створення такої інформаційно-аналітичної системи, що дозволить проводити оцінювання освітньої діяльності вищих навчальних закладів, прогнозувати тенденції їх розвитку та визначати чинники, від яких залежить ефективність підготовки спеціалістів на перспективу, як в кожній окремій країні, так загальносвітовому вимірі. Зрозуміло, що в нових соціально-історичних умовах в Україні зростає інтерес до вивчення досвіду тих країн, які проводять реформування освітніх систем і вже досягли певних успіхів, запровадили й успішно використовують нові принципи і методи навчання у вищій школі.

Порівняльно-педагогічний аналіз окремих аспектів розвитку неперервної освіти за рубежом здійснено у працях вітчизняних науковців (Н. Абашкіна, Н. Бідюк, Т.Вакулєнко, Т. Кошманова, А. Каплун, П. Лещенко, З. Малькова, О. Новиков, І. Руснак, С. Романова, А. Сбруєва). В працях зарубіжних учених (П.Маасен, Ф.Майворм, Н.МакГінн, Г.Нів, С.Сарасон, В.Стуб, Х.Тедеско, Т.Уелш, Е.Фіске та ін.) розглянуті процеси інтернаціоналізації, децентралізації, забезпечення якості та

результативності освітніх реформ в країнах Західної Європи, які відбувалися упродовж другої половини ХХ ст.

Практично всі дослідники зазначають, що беззаперечним лідером серед країн світу, незважаючи на деякі розбіжності в критеріях окремих світових рейтингів університетів, є Сполучені Штати Америки [3]. Не випадково велике зацікавлення у сучасних вчених викликають не тільки загальні питання освіти, але й проблеми удосконалення моніторингу якості освіти у вищій школі (З.Малькова, Е.Каверіна, А. Карташевич, С. Степаненко, Т. Чувакова та ін. Аналізу становлення й розвитку педагогічної освіти в США були присвячені праці Р. Беланова, В. Дикань, А. Лещинського, І.Пентіної, К.Рибачук та ін. Разом із тим, відносно менше уваги приділяється питанням здійснення моніторингу освітньої діяльності та забезпечення якості освіти у вищих навчальних закладах США, що й обумовило вибір теми для даної статті.

Відомо, що якість освіти забезпечується безперервним і систематичним контролем з метою своєчасної корекції недоліків та підвищення ефективності функціонування всіх складових системи вищої освіти, тобто моніторингом її якості. Нагадаємо, що під якістю освіти, згідно положень Ерфуртської декларації від 1 березня 1996 р., Сорбонської від 25 травня 1998 р., Болонської від 18 червня 1999 р. та Бергенської конференції від 19 травня 2005 р. треба розуміти перелік засад, критеріїв, якими вищий навчальний заклад керується при реалізації поставлених перед собою цілей до подальшого підвищення якості освітньої діяльності шляхом систематичного впровадження внутрішніх механізмів її забезпечення та прямого взаємозв'язку із зовнішньою системою забезпечення якості [2]. Зокрема, освітній моніторинг використовується для підвищення якості освітньої діяльності та впровадження прямого взаємозв'язку із зовнішнім світом.

Дослідженням проблеми моніторингу в освіті присвячено праці українських (В.Андрущенко, В. Беспалько, Н.Дем'яненко, М.Євтух, Г. Єльнікова, М.Згуровський, К.Корсак, В.Кременя, О.Локшина, Н.Лавриченко, І. Підласий, І.Прокопенко) та зарубіжних учених (Б.Гінзбург, Дж.Груф, В.Ледньов, А. Майоров, Д. Матрос, К.Моррісон, Т.Невілла Послтвейт, Є. Соф'янц, А.Тайджман, Д. Уілмс, С. Шишов).

Аналіз джерельної бази свідчить, що поняття моніторингу, попри його популярність серед дослідників і значну кількість публікацій з цього питання, не має однозначного тлумачення, тому що він використовується в рамках різних сфер науково-практичної діяльності. Складність визначення поняття моніторингу пов'язане з приналежністю його як до сфери науки, так і сфери практики. Серед учених моніторинг розглядається і як засіб дослідження реальності, що використовується в різних науках, і як засіб забезпечення сфери управління різними видами діяльності шляхом представлення сучасної якісної інформації. Згідно зі спостереженнями у різних галузях знань моніторинг може мати різний вигляд і зміст [2, с.14].

В останні роки спостерігається тенденція до розширення тлумачення цього терміну. Він стає синонімом до понять «систематичне спостереження», «оперативне спостереження» і широко використовується в різних сферах як наукової так і практичної діяльності. Це спостерігаємо і в системі освіти.

Більшість учених розглядають моніторинг як комплекс заходів, що здійснюється за допомогою спеціального інструментарію і направлені на формування оцінки ефективності діяльності освітньої системи. Так, в науці вже було зазначено, що «причини проведення моніторингу виявляються у його функціях, у національній системі освіти. Ці функції можуть набувати різних форм, залежно від того, хто і з якою метою здійснює моніторинг» [4, с. 34].

Аналіз наукової літератури дає можливість констатувати, що у рамках моніторингу освітнього процесу існують різні методологічні підходи до системного оцінювання вищої освіти різних держав світу, які розподіляються в основному на дві групи. До першої притаманний апріорний аспект, при якому стандарти визначаються міністерством або експертною установою ще до того, як будуть отримані відомості вимірювання досягнутих результатів та їх оцінювання. Інший підхід стосовно оцінювання освітньої діяльності проводиться на базі системи оціночних показників (апостеріорний підхід). Вважаємо, що саме цей варіант у дослідженнях є найбільш продуктивним, адже основне завдання освітніх показників - це збір та осмислення інформації про стан, стабільність чи змінність, функціонування та результативність системи вищої освіти. Таким працям притаманний кількісний характер; вони є носіями зведеної інформації про важливі сторони освітньої діяльності, слугують засобами діагностики і є підґрунтям оцінювання, спричинюють формування комплексної оцінки [1]. Саме такий аспект дає можливість розглянути деякі питання моніторингу та контролю якості в освітній галузі на національному рівні в Сполучених Штатах Америки.

Питаннями проведення постійного моніторингу якості освіти у США, збором та опрацюванням отриманих результа опікується Національний центр освітньої статистики (НЦОС). База даних цієї організації містить величезний обсяг видань щодо стану та розвитку всіх освітніх ланок. Для порівняння стану освітньої системи в країні та освітніх моделей усіх штатів з іншими країнами у США використовуються освітні індикатори (модель ОЕСР) [2].

Відомо, що вища школа США вирізняється високим ступенем децентралізації, однак останнім часом простежується зростання впливу федеральної влади. За конституцією країни федеральний уряд не має повноважень визначати стратегії організації навчального процесу, а також встановлювати стандарти для розробки освітніх, зокрема освітньо-професійних програм. У межах штату або округу рішення з цих питань ухвалюються уповноваженими особами, професійними організаціями та асоціаціями [5].

Через відсутність державних стандартів (характерна риса американської системи освіти), які б регулювали навчання, університети та коледжі США мають можливість самостійно визначати підхід до організації та контролю навчального процесу. При цьому система моніторингу якості освіти США передбачає все ж певний внутрішній контроль та зовнішню різнорівневу перевірку, яка здійснюється акредитаційними органами різних типів через оцінку діяльності ВНЗ і програм навчання.

У середині 80-х років минулого століття було застосовано більш сувору політику щодо оцінки якості навчання, яка передбачала впровадження проектів стимульовального фінансування з метою наближення вищої освіти до завдань суспільства і задоволення громадських пріоритетів [3].

З цією метою значно посилилося значення акредитації, яка ставала однією з основних гарантій високої якості освітніх послуг того чи іншого вищого навчального закладу США. Під час проведення акредитації перевіряються всі підрозділи та напрями діяльності навчального закладу. Таким чином, акредитація для закладів освіти США є необхідною вимогою для визнання певного статусу та його успішного функціонування. Адже неакредитований заклад не може розраховувати на фінансову підтримку від федерального уряду, а студенти - на державну стипендію. Тому отримати акредитаційний сертифікат - мета кожного вищого навчального закладу. Контроль якості освітніх послуг має прозорий характер, результати акредитації публікуються у відповідному бюлетені [8].

Як відомо, в США не існує загальнодержавного Міністерства освіти чи іншого централізованого органу для здійснення єдиного національного контролю за діяльністю ВНЗ (postsecondary educational institutions), тому процес забезпечення якісної освіти є незалежним від уряду, а акредитація вищого навчального закладу здійснюється різними установами (agencies, entities). В кожному штаті існують свої правила ретельного оцінювання та акредитації ВНЗ. Іншими словами, ані Департамент освіти США (U.S. Department of Education), ані Рада з акредитації закладів вищої освіти (Council for Higher Education Accreditation) не несуть відповідальності за акредитацію ВНЗ, але обидві зазначені інституції мають право визнавати акредитаційні агенції високої репутації, забезпечувати директиви щодо їх діяльності та надавати відповідні ресурси та достовірні дані [3].

Таким чином, незважаючи на відсутність централізованого державного контролю якості освітніх послуг, в країні налагоджено доволі ефективну систему акредитації вищих навчальних закладів та навчальних програм. Показово, що вимогою для всіх акредитаційних агенцій є їх відповідність певним стандартам і критеріям, встановленим Департаментом освіти. Згадані акредитаційні агенції повинні мати рекомендацію Національного комітету з питань інституційної якості та цілісності (The National Advisory Committee on Institutional Quality and Integrity), який в свою чергу вносить відповідні пропозиції Департаменту освіти США, а вже останній приймає рішення щодо визнання тієї чи іншої акредитаційної агенції [13].

У вищій освіті для контролю знань, фіксації академічних і практичних досягнень студентів використовують тести, іспити, які є ефективним засобом для виявлення рівня знань, а також слугують суттєвою допомогою студентам для самооцінки, сприяють більш активній роботі. Часто використовують термін портфоліо. Портфоліо дозволяє студенту проаналізувати, підсумувати, результати своєї роботи, об'єктивно оцінити свої можливості. Це допомагає студентам краще розвивати уміння самооцінки, роблять їх менш самовпевненими з приводу оцінок, які їм виставляють [6].

Дослідники виділяють п'ять етапів роботи з портфоліо: мотивацію, визначення типу портфоліо, встановлення періодів роботи та термінів здачі, формування змісту розділів, оцінювання тощо.

Розглянемо більш детально американський досвід з оцінювання студентів та оцінювання якості освітньої діяльності. Відомо, що студенти вищих навчальних закладів США підлягають зовнішньому оцінюванню. Зокрема це стосується студентів всіх медичних шкіл, а особливо тих, випускники яких планують робити кар'єру лікаря-практика. Оцінювання студентів здійснює Національна рада медичних

екзаменаторів (National Board of Medical Examiners, NBME) за допомогою єдиного Американського медичного ліцензійного іспиту (US Medical Licensing Examination, USMLE) [11].

Складання національного іспиту USMLE є обов'язковою вимогою для отримання ліцензії на медичну практику, а також одним з універсальних критеріїв, згідно якого здійснюється відбір осіб до престижних спеціальностей. Впродовж навчання кожен студент має атестуватися тричі. Лише за умови отримання позитивних результатів під час всіх трьох іспитів студент може претендувати на ліцензію для роботи. NBME повідомляє суспільству узагальнені результати складання ліцензійного іспиту студентами медичних шкіл; індивідуальні результати повідомляються лише студентам та уповноваженим офіційним структурам [2, с. 86].

Зауважимо, що оцінювання медичних шкіл США та Канади через акредитацію медичних освітніх програм здійснює інша недержавна організація – Спільний комітет з медичної освіти (The Liaison Committee on Medical Education, LCME), яку Департамент освіти США визнав як єдину структуру, що має право акредитації додипломних медичних освітніх програм (шкіл) у США [12].

Акредитація медичних освітніх закладів базується на даних поточного моніторингу та даних спеціального акредитаційного дослідження (може тривати до 24 місяців), яке передбачає детальний аналіз бази даних з медичної освіти, зіставленні діяльності медичної школи з вимогами, що структуровані за п'ятьма розділами і мають сукупно 17 підрозділів, а також проведення самоаналізу та наступних візитів акредитаційної комісії до закладу. За результатами моніторингу медична школа може будувати свої висновки щодо ефективності навчання та якості підготовки своїх студентів на базі будь-яких методів оцінювання й аналізу [9].

Незважаючи на те, що термін акредитації у США становить до 7 років, діяльність медичних освітніх закладів щороку перевіряється згідно встановлених вимог: фінансове становище закладу (прибуток і витрати медичної школи), фінансова підтримка студентів (фінансова допомога, гранти, позики, сумісництво, а також освітня заборгованість студентів), академічні та адміністративні питання (особливості навчального плану, демографічні й академічні характеристики абітурієнтів, освітні ресурси - професорсько-викладацький склад, площі, бібліотечна база, рівень комп'ютеризації тощо) [2].

Важливим моментом при проведенні акредитації є те, що зовнішня акредитаційна комісія, окрім всього іншого, обов'язково враховує об'єктивні дані – показники працевлаштування випускників, результати ліцензійних іспитів, характеристики успішності студентів закладу порівняно з національними нормами за національними тестами досягнень (USMLE) тощо [10].

Результати акредитації медичних шкіл є відкритою для суспільства інформацією, а дані, зібрані в процесі поточного моніторингу, публікуються у вигляді щорічного аналітичного звіту в Journal of the American Medical Association (JAMA).

Отже, розглянувши деякі аспекти досвіду США з проведення контролю за якістю освітньої діяльності у вищій школі, приходимо до висновку, що у системі моніторингу якості освіти у США важливим і невід'ємним елементом є акредитація вищих навчальних закладів, яка передбачає внутрішній контроль та зовнішню різнорівневу перевірку і здійснюється акредитаційними органами різних типів через оцінку діяльності ВНЗ і програм навчання. Об'єктивна і прозора акредитація вищої школи США є своєрідним гарантом і захистом для споживачів освітніх послуг від різних зловживань. Моніторинг освіти вищих навчальних закладів США включає і рейтингову систему, в основу якої покладено багатовимірність і багатокритеріальну оптимізацію.

1. Гапон В.В. Оцінювання освітньої діяльності вищих навчальних закладів: компаративний аналіз: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Гапон Валентина Василівна. – К., 2006. – 24 с.

2. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І. Локшиної – К.: 2004. – 128 с.

3. Олендр Т. М. Світові рейтинги університетів як механізм оцінювання якості вищої освіти // Освіта для стійкого розвитку: формування готовності педагогічних кадрів: Зб. наук. праць за матеріалами міжнародної наук.-практ. конф., 23-24 квітня 2009 р. / Ін-тут педагогіки АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України, ТНПУ ім. В. Гнатюка. – Тернопіль: Вектор, 2009. – С. 32-33.

4. Пермякова О.Г. Моніторинг якості навчання у загальноосвітніх закладах Франції другої половини ХХ століття: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Пермякова Ольга Григорівна. – Тернопіль, 2010. – 327с.

5. Рибачук К.В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в університетах США: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – загальна педагогіка та історія педагогіки / Рибачук Костянтин Володимирович. – Кіровоград – 2008 – 22с.

6. Сулян В.Б. Образование в США: состояние и приоритеты развития [Електронний ресурс] / В.Б. Сулян // – Режим доступу : <http://www.library.by>.

7. Чорна Н.В. Оцінювання навчальних досягнень учнів методом тестування в педагогіці США: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Чорна Наталія Володимирівна. – Житомир – 2005 – 23 с

8. Dictionnaire de pédagogie / L. Arénilla, B. Gossot, M.-C. Rolland, M.-P. Roussel. – Paris : Bordas : SEJER, 2004. – 288 p.

9. College Accreditation in the United States [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ed.gov/admins/finaid/accreditation.html>

10. Guide to the Institutional SelfStudy. / Association of American Medical Colleges and the American Medical Association. – Washington, DC & Chicago: Liaison Committee on Medical Education, 2001

11. Guide to Writing a Survey Report. / Association of American Medical Colleges and the American Medical Association. – Washington, DC & Chicago: Liaison Committee on Medical Education, 2001

12. National Board of Medical Examiners [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // <http://www.nbme.org/>

13. The Liaison Committee on Medical Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // <http://www.lcme.org/>

14. The National Advisory Committee on Institutional Quality and Integrity [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/naciqi>.

The issues of quality of education in high school are investigated; particularly, the USA educational experience in conducting the control after the quality of educational activity in high educational establishments is concretized. It was revealed that both, the guarantee of the quality of educational services of the USA high educational establishment, and the recognition of its status is the accreditation of the educational establishment.

Key words: monitoring of the quality of education, high school, accreditation, the control after the quality of educational activity.

УДК 371.2

ББК 74р.30

Тамара Коростіанець

ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Статтю присвячено розв'язанню проблеми становлення фахівця, зокрема, побудові педагогічної технології професійної підготовки майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін.

Ключові слова: технологія, індивідуальна освітня траєкторія, компетентність, самовизначення, самосвідомість, педагогічний супровід.

Загальновідомо, що організація професійної підготовки у ВНЗ здійснюється на різних рівнях може бути описана з різних позицій. В основу нашого дослідження покладено ідею технологізації навчального процесу, а саме технологізації процесу професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін за індивідуальними освітніми траєкторіями.

Прагнення постійно оптимізувати навчально-виховний процес зумовило появу нових і вдосконалення наявних педагогічних технологій різних рівнів і різної цільової спрямованості. Подальший їх розвиток пов'язаний з орієнтацією на реалізацію сучасних концепцій освіти й виховання.

Мета статті полягає в обґрунтуванні логіки процесу технологізації професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін за індивідуальними освітніми траєкторіями.

Виклад основного матеріалу починаємо з обґрунтування педагогічної технології, полягає у визначенні її змісту, етапів, часу планування, логіки тощо. Зокрема, наукове обґрунтування педагогічної технології професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін за індивідуальними освітніми траєкторіями потребує конкретизації її змісту, логіки виокремлення складових, що уможливує її подальше відтворення у навчально-виховному процесі ВНЗ.

Для професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін необхідною є технологія, яка передбачає включення студентів в процедуру спільної з педагогами розробки і реалізації індивідуальних освітніх траєкторій, а саме: визначення цілей, цінностей, критеріїв вибору стратегії вчення, спілкування, поведінки, прогнозування його наслідків і рефлексії результатів відповідної діяльності, забезпечення педагогічного супроводу студентів за рахунок створення педагогічних ситуацій взаємодії суб'єктів освітньої установи. Означене буде *концептуальною основою* технології професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін.

Змістова частина педагогічної технології професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін характеризує цілі навчання (загальні й конкретні), а також зміст навчального матеріалу. Головна мета технології професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін – сформувати педагогічну компетентність майбутніх учителів природничо-

математичних дисциплін як провідну характеристику якості підготовки фахівців до професійної діяльності у вищому навчальному закладі. Для її досягнення необхідно забезпечити такі суспільні цінності, як: освіченість, здатність до саморозвитку та самовдосконалення, неперервне навчання і підвищення кваліфікації, вміння орієнтуватися у величезному інформаційному просторі, використання інформаційної технології у власній професійній діяльності впродовж життя, уміння гнучко, критично мислити в непередбачуваних умовах. Головні меті підпорядковані такі часткові цілі: прищеплення студентам навичок професійного самовизначення, усвідомлення своєї професійної самосвідомості, визначення шляхів професійного зростання, формування й розвиток власного стилю професійної діяльності тощо. Відповідно до мети, педагогічна технологія має сприяти вирішенню таких основних завдань, як: усвідомлення студентами свого професійного Я, прийняття себе в професії, управління собою в професійних ситуаціях та своїм професійним розвитком загалом.

Педагогічна технологія професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін передбачає оволодіння знаннями про сутність і специфіку педагогічного спілкування, знаннями теоретичних та методичних основ предметної області, професійно орієнтованими знаннями. Студенти повинні оволодіти вміннями застосовувати знання у нових навчальних ситуаціях; інтегрувати професійно-орієнтовані знання; оволодіти перцептивно-інтерактивними, рефлексивно-педагогічними та дослідницькими вміннями; оволодіти навичками самооцінки, саморегуляції, рефлексії, самовдосконалення тощо.

На наш погляд, забезпечення технології професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін за індивідуальними освітніми траєкторіями: змістовно-інформаційне, модульно-матричне і методичне, адміністративно-технологічне, необхідно виокремити в структурі досліджуваного явища.

Змістовно-інформаційне забезпечення є комплексом навчально-методичних матеріалів і заходів щодо їх реалізації (навчальний план, навчальні програми, графік навчального процесу, педагогічна практика і випускна кваліфікаційна робота), спрямований на формування професійної компетенції вчителів природничо-математичних дисциплін.

Модульно-матричне і методичне забезпечення технології професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін за індивідуальними освітніми траєкторіями включає інформаційно-методичне забезпечення оволодіння навчальної програми на семестр, навчальний рік. Воно включає методичне забезпечення кожної навчальної дисципліни і методичні рекомендації по забезпеченню різних видів навчальної діяльності студента і викладача.

Адміністративно-технологічне забезпечення регламентує співпрацю студента і педагога у формуванні і реалізації індивідуальної освітньої траєкторії в поетапному освоєнні освітньої програми: осмислення технології управлінської діяльності на різних етапах освоєння освітньої програми; створення електронної (або не електронної) бази індивідуальних навчальних планів студентів; можливість автоматичного (або не автоматичного) формування виписок з навчальних планів на кожен семестр; наявність навчальних програм (можливо електронних) з контролем знань (можливо автоматизованим); академічне адміністрування.

Процесуальна частина педагогічної технології професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін передбачає три *етапи*. Логіка етапів відповідає послідовності взаємодії педагога і студента з приводу розробки і реалізації індивідуальних освітніх траєкторій зокрема, і самовизначення в цілому. Конкретизуємо зміст кожного з етапів педагогічної технології відповідно до логіки організації навчально-виховного процесу ВНЗ та теоретичних засад її розробки. Передусім, опишемо зміст кожного з етапів та сутність базових понять, які дозволили схарактеризувати цей зміст.

Перший етап є підготовчим. Ми вважаємо, що робота з професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін за індивідуальними освітніми траєкторіями в умовах педагогічного супроводу студентів повинна включати великий обсяг підготовчої роботи. Свою думку ми засновуємо на переконанні, що без формування єдиного ціннісно-смыслового простору освітньої установи, розуміння суб'єктами індивідуальних і соціальних сенсів життєдіяльності свого Я і Я інших суб'єктів значущість процесу розробки і реалізації індивідуальних освітніх траєкторій нівелюється.

Визнаючи важливість категорії «розуміння» для гуманітарних наук вчена вважає, що педагогіка, яка розуміє, є «загальне поняття для всіх тих напрямів в педагогіці і освіті, які ставлять вище за всі пріоритети саморозвиток дитини (у тому числі вище за завдання його навчання, яке повинно базуватися на розумінні особливостей внутрішнього зростання дитини). Розуміючи педагогіка в цьому сенсі зовсім не ставить мету пояснити все в дитині і все в педагогічній діяльності вчителя (у його методах ціленаправленої дії). Навпаки, вона прагне розкрити особливості і умови розуміння внутрішнього

зростання і поведінки дитини і сенсів взаємодії з ним педагога. А це абсолютно інша, незвичайна дослідницька позиція для вчителя» [1, с.195]. Згідно її точки зору, розуміючи, педагогіка стане тільки тоді, коли цінності підтримки, співпраці і свободи не діятимуть в освіті вибірково і у відриві один від одного, а реалізуються спільно. На її думку, і ми цю точку зору поділяємо, це означає, що підтримка студентів безглузда поза співпрацею, а співпраця дорослого і того, хто навчається неможлива без свободи, а сама свобода досяжна лише в рамках підтримки і співпраці. І все це разом забезпечується державою і цивільним суспільством, що створюють демократичні умови освіти.

Підготовчий етап професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін за індивідуальними освітніми траєкторіями в умовах педагогічного супроводу полягає у створенні умов для осмислення суб'єктами своїх індивідуальних особливостей, освітніх і професійних переваг, формуванню навичок вільного відповідального самовизначення, визначення ними особистісних і професійних способів успішної взаємодії, цінностей індивідуалізації освіти. Означений етап спрямований також на формування педагогічної компетентності майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін.

Другий етап професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін спрямований на розробку індивідуальних освітніх траєкторій для студентів. Його ми розподілили на окремі кроки.

1) Педагог, на основі власних спостережень, тестування, вивчення продуктів творчої діяльності і документів студента,

аналізує його індивідуальні особливості, в т.ч. стиль його навчальної діяльності і міжособистісного спілкування, якісну динаміку учіння за попередні роки (якщо це не першокурсник), освітні переваги (навчальні і позаурочні)

проектую можливу спрямованість його індивідуальної освітньої траєкторії

і прогнозує темп і результати її реалізації.

Таким чином, педагог, в першому наближенні, розробляє власну версію індивідуальної освітньої траєкторії для студента.

2) У процесі *організованої* ним серії індивідуальних бесід або групових обговорень він, спільно із студентом, *обговорює* його можливості й перспективи побудови індивідуальної освітньої траєкторії, мотивуючи молоду людину на формулювання його власного бачення шляхів індивідуального розвитку, корегуючи при необхідності і свої уявлення, і самооцінку того, хто навчається.

3) Для формування готовності студента до відповідального вільного вибору змісту індивідуальної освітньої траєкторії і розвитку відповідних навичок педагог *моделює* педагогічні ситуації (тренінги спілкування, ділові ігри та ін.) або використовує ті, що спонтанно виникають в навчально-виховному процесі, в мікро або макрогрупах, в які включений студент.

4) Молода людина і педагог поєднують свої уявлення про індивідуальну освітню траєкторію і корегують, визначаючи послідовність, темп виконання запланованої діяльності та інші її аспекти, в тому числі організаційного плану.

Третій етап професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін був спрямований на реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій студентів. Його було теж розподілено на окремі кроки.

1) Педагог впевнюється в тому, що студент розуміє і приймає на себе відповідальність за результати вибору (бесіди, спостереження за вчинками в навчальній і позаурочній сфері), і дозволяє йому діяти самостійно в процесі реалізації «пробної» (короткочасної) індивідуальної освітньої траєкторії, *консультуючи* його при необхідності.

При цьому, він спостерігає за характером міжособистісного спілкування студента, фіксує і вивчає динаміку його просування по траєкторії і, при необхідності, створює мотивуючі ситуації для стимулювання активності того, хто навчається.

На основі навчального плану студент *проектую* свій індивідуальний план як поетапну послідовність оволодіння професійною освітньою програмою, представлену як сукупність обов'язкових і виборних дисциплін на кожному етапі, які є частиною освітньої програми і що забезпечують розв'язування певних навчально-виховних завдань, направлених на формування професійних компетенцій випускника, який затребуваний на ринку праці.

Сформований індивідуальний навчальний план зберігається в електронному дос'є студента, який має можливість вносити зміни до нього по елективним дисциплінам, включати додаткові курси для вивчення. Таке коректування може бути проведене за особистою ініціативою студента, унаслідок осмислення ним доцільності внесення змін або після консультації педагога по формуванню індивідуальної освітньої траєкторії.

2) Куратор *координує* роботу інших педагогів, спеціалістів ВНЗ, причетних до процесу реалізації індивідуальної освітньої траєкторії. Як правило, при цьому відбувається спільне з ними і студентами *корегування* індивідуальних освітніх траєкторій.

3) *Мотивація і корекція* просування студента по індивідуальній освітній траєкторії відбувається в процесі мікрогрупових і індивідуальних консультацій, дебатів, дискусій для тих, хто навчається.

При цьому, *аналізуються* як типові проблеми тих, хто навчається, пов'язані із специфікою віку, так і специфічні для ситуації індивідуальних траєкторій проблеми спілкування і учіння (індивідуальні способи досягнення успіху, поєднання індивідуальних освітніх інтересів з вимогами державного стандарту освіти в частині мінімального його змісту, міжособистісні стосунки в процесі виконання групових проектів тощо).

4) Зі свого боку, реалізуючи заплановану діяльність, студенти зустрічаються з проблемними ситуаціями учіння і міжособистісного спілкування, які не можуть вирішити самостійно. Звертаючись по допомогу та підтримку до педагога, вони вступають в ситуацію взаємодії з ним, активно беруть участь у змодельованих їм ситуаціях діяльності й спілкування. В результаті, ними розробляється індивідуальний алгоритм самостійного розв'язування проблеми, або вони набувають необхідний для цього досвід.

5) Педагог, спільно із студентами, *організовує* презентацію результатів реалізації індивідуальної освітньої траєкторії і рефлексію процесу в цілому у будь-яких формах (від індивідуального спілкування, мікро групових обговорень, до масових колективних творчих справ і шоу-технологій).

Описана послідовність взаємодії педагогів і студентів передбачає послідовну активізацію тих або інших педагогічних функцій (аналітичну, проектуючу, консультуючу, координуючу і ін.). На підставі провідної функції педагогів на тому або іншому тимчасовому відрізку роботи з індивідуальною освітньою траєкторією, нами були виділені основні напрями їх діяльності: аналітико-проектуючі, консультуючі, координуючі і організаційні.

Вивчаючи процес взаємодії студентів і педагогів в даному контексті, ми упевнилися, що готовність молодих людей вчитися супроводжується у них потребою взаємодіяти з педагогами, виступаючими в ролі партнерів, індивідуальних консультантів, здатних організувати свою професійну діяльність так, щоб навчити їх переносити відповідальність за самостійне вирішення особистісних і навчальних проблем на самих себе: через взаємодію прийти до самостійності.

Основним *принципом організації* навчального процесу обрано принцип свідомості, активності та самостійності. Крім того, побудова організації навчального процесу ґрунтується ще на наступних положеннях: кредитно-модульному; безперервності навчання, спадкоємності різних рівнів освіти (бакалавр, магістр); єдиному підході до розподілу навчального часу по елементах освітніх програм, трудомісткості основних освітніх програм; раціональному розподілі кредитів по семестрах і елементах освітніх програм; методичному консультуванні; організаційній динамічності, гнучкості та партнерстві; пріоритетності змістової й організаційної самостійності та зворотному зв'язку; усвідомленої перспективи, діагностичності.

Основним *методом* реалізації педагогічної технології професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін за індивідуальними освітніми траєкторіями стало проблемне навчання, за яким студенти отримують знання не в готовому вигляді, а здобувають в самостійній пізнавальній діяльності під час розв'язання проблемних ситуацій: “проблемне навчання – навчання, за якого викладач, постійно створюючи проблемні ситуації й організовуючи діяльність студентів щодо вирішення навчальних проблем, забезпечує оптимальне поєднання їх самостійної пошукової діяльності із засвоєнням готових наукових висновків” [2, с.218]. Отже, проблемне навчання дозволяє студентам здобувати нові знання й способи діяльності і, разом з тим, застосовувати їх у нових, незнайомих ситуаціях.

Досягти прогресу у формуванні педагогічної компетентності майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін методом проблемного навчання неможливо без активних методів у викладанні. Ми маємо на увазі нові, але вже апробовані і результативні форми, методи і засоби навчання, що отримали назву активних: проблемні лекції, семінари-дискусії, розбір конкретних педагогічних ситуацій, ділові ігри, методи математичного моделювання. Сюди ж можна включити комплексне курсове і дипломне проектування, виробничу практику. Дослідження показали, що використання нових типів лекцій (інформаційна, проблемна, лекція-візуалізація, лекція удвох, лекція із задалегідь запланованими помилками, лекція-прес конференція) активізують пізнавальну діяльність студентів.

Вагоме значення для формування педагогічної компетентності майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін методом проблемного навчання мають практичні заняття, де студенти можуть

практично використати свої теоретичні знання, навчитися розв'язувати професійні особистісні проблеми.

На практичних, семінарських і лабораторних заняттях в навчальних групах моделюються і обговорюються практичні ситуації, що зустрічаються в діяльності будь-якого професіонала. Всі форми практичних занять повинні слугувати тому, щоб студенти відпрацьовували на них практичні професійні дії і оцінки цих дій. До основних форм практичних занять відносяться:

Семінари-практикуми, на яких студенти обговорюють різні варіанти вирішення практичних ситуаційних завдань. Оцінка правильності рішення виробляється колективно під керівництвом викладача.

Семінари-дискусії присвячуються обговоренню різних методик викладання навчальних предметів стосовно потреб практики, в процесі чого студенти з'ясовують для себе прийоми і методи вивчення різних тем природничо-математичних дисциплін, з якими їм доведеться працювати.

Практичні заняття проводяться в стінах самого навчального закладу або в місцях практики студентів і їх мета - навчити вирішенню специфічних завдань за профілем своєї спеціальності.

Лабораторні заняття допомагають студентам виявляти і вирішувати проблеми майбутньої професії, або психічні явища, особливості соціально-психологічних механізмів взаємин людей в групі і тому подібне.

Самостійна робота студентів, як активна форма індивідуальної і колективної діяльності, направлена на закріплення пройденого матеріалу, формування умінь і навичок швидко вирішувати поставлені завдання. Самостійна робота студентів припускає не пасивне “поглинання” готової інформації, а її пошук і творче засвоєння та покликана підготувати студента до самостійної діяльності в майбутньому. Надзвичайно ефективним методом проблемного навчання є ділова гра. Концептуальна частина запропонованої технології професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін, її змістова сутність, специфіка технологічного процесу дозволяють схарактеризувати її за різними критеріями.

Отже, за своєю концепцією, змістовою сутністю й специфікою технологічного процесу, відповідно до зазначених вище критеріїв, технологія професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін за рівнем застосування є загальнопедагогічною, оскільки сприяє загальному професійному розвитку студентів і не обмежена окремими навчальними предметами. За філософською основою, вона є науковою й гуманістичною технологією. За науковою концепцією, технологія формування професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін є асоціативно-рефлекторною, розвивальною технологією. За орієнтацією на особистісні структури особистості, вона є технологією самовизначення, саморозвитку, оскільки спирається на формування в особистості механізмів самоуправління. За характером організації й управління пізнавальною діяльністю студентів є циклічною (із контролем, самоконтролем і взаємоконтролем), вербальною. За позицією студента в освітньому процесі, ставленням до нього – це суб'єкт-суб'єктна технологія, у якій студент не просто суб'єкт навчання, а суб'єкт пріоритетний; вона має гуманістичну спрямованість, заснована на всебічному, вільному, творчому розвитку студентів. За способами, методами й засобами навчання технологія професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін поєднує елементи ситуативного та ігрового розвивального (саморозвивального) навчання. За категорією тих, кого навчають, вона є технологією компенсаторного навчання: педагогічного супроводу, педагогічної корекції, підтримки. За змістом тих модернізацій і модифікацій, яким підлягала традиційна система професійної підготовки спеціалістів, вона є комплексною полі технологією.

21. Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики. - М.: Народное образование, 2003. – 450 с.

22. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др.] – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

23. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

24. Слободчиков В.И. Индивидуальность как способ духовного бытия человека // Новые ценности образования: индивидуальность в образовании. - М.: Школа и демократия, 2004. - Вып. 2 (17). - С. 3-13.

The article is devoted to the decision of the problem of a specialist becoming, in particular to the construction of a pedagogical technology of professional preparation of the teacher of natural and mathematical sciences.

Keywords: *technology, individual educational trajectory, competence, self determination, self-consciousness, pedagogical support.*

НАСТУПНІСТЬ У ФОРМУВАННІ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ-МЕДИКА

Наступність в освіті є основною умовою всебічного розвитку особистості, засобом реалізації здібностей і удосконалення поступово набутих знань, умінь та навичок на довузівському та післявузівському рівні освіти.

В роботі акцентується увага на характеристиці форм і методів формування пізнавального інтересу майбутніх фахівців медиків на довузівському рівні освіти. Показана важлива роль у розвитку наступності науково-дослідницької діяльності створення сучасної навчальної книги.

Ключові слова: *пізнавальний інтерес, довузівська освіта, талановита особистість, навчальна книга, науково-дослідна діяльність.*

Наступність в освіті, в тому числі і медичній, є основою умовою всебічного розвитку особистості, засобом реалізації здібностей, а також удосконалення раніше здобутих знань, умінь і навичок.

Наступність – одна із закономірних умов вирішення протиріч навчально-виховного процесу, яка допомагає учням подолати труднощі. Принцип наступності важливий для здійснення логіки і процесу навчання та виховання у їх взаємозв'язках. Навчально-методичний процес є, як відомо, неперервним досягненням послідовного ряду логічно-необхідних цілей.

Наступність навчально-виховного процесу виступає однією з найважливіших традиційних проблем теорії і практики. Оскільки зв'язок наступного з попереднім носить в навчально-виховному процесі необхідний і загальний характер, наступність виступає у якості його закономірності. Вона дає основу для кваліфікованого здійснення такого зв'язку, будучи її умовою, виступає у якості засобу тощо.

Процес наступності середньої і вищої, в тому числі медичної школи, має формувати, в першу чергу, послідовність оволодіння знаннями як важливу умову логічно системного мислення, а у широкому розумінні – риси характеру мислячого медичного працівника. Для характеристики основного змісту наступності вищої та середньої школи суттєвим є внесення у шкільну практику тих елементів вузівського навчання, що збагачують і вдосконалюють можливості середньої школи у підготовці її вихованців до „медичної діяльності”.

Творчий, інтелектуальний потенціал людей є рушієм прогресу суспільства. Тому необхідно забезпечити цілісність на всіх етапах розвитку талановитої особистості: «довузівська освіта – вищий навчальний заклад – післявузівська освіта».

Довузівська освіта має ґрунтуватися на виявленні талановитої молоді, створенні умов для розвитку їх інтелектуальних та творчих здібностей. На нашу думку проведення з майбутніми студентами профорієнтаційної роботи, є головною передумовою для цілеспрямованого і вмотивованого обрання ними майбутнього фаху.

Бо, як переконує досвід, вмотивовані студенти характеризуються порівняно високим розвитком мислення, тривким запам'ятовуванням навчального матеріалу, розвинутими навичками самоконтролю в навчальній діяльності, високою працездатністю. Їм властива висока розумова активність, підвищена схильність до розумової діяльності, неординарність, свобода самовияву, багатство уяви, сформованість різних видів пам'яті, швидкість реакції. Вони завжди виявляють уважність, зібраність, готовність до напруженої праці, що переростає в працелюбність, в потребу сумлінно працювати. Мислення їх відзначається високою оперативністю, а коло їх пізнавальних інтересів не обмежується однією проблемою, а постійно розширюється.

Для творчої самореалізації та розвитку багатогранної особистості на початкових етапах, як переконують дослідження, значну роль відіграє позашкільна освіта як одна із складових частин системи безперервної освіти, спрямованої на розвиток здібностей, обдарувань дітей, задоволення їх інтересів, потреб у професійному самовизначенні [3].

Досвід засвідчує, що система позашкільної освіти сприяє виявленню здібностей, обдарувань дітей, шляхом залучення їх до пошукової, експериментальної, науково-дослідницької роботи, а також забезпечує реалізацію таких основних стратегій роботи з обдарованими дітьми як стратегія “дослідницького навчання” (головною метою якого є активізувати навчання, надати йому дослідницького характеру), стратегія “проблематизації” (передбачається орієнтація на постановку перед школярами проблем різного характеру), стратегія “індивідуалізації” (створення умов для повноцінного прояву й розвитку специфічних особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу) [1].

Позашкільна освіта проводиться у різних формах: лекторії з відповідних галузей науки, профільні гуртки, семінарські заняття з проблемних питань, індивідуальна науково-дослідна робота. Характерно, що навчальні програми гуртків, секцій, лекторіїв охоплюють такі галузі знань і практичної діяльності,

які виходять за межі шкільної програми, враховуючи індивідуальні інтерес та творчі можливості конкретних дітей.

Для того, щоб майбутній абітурієнт виявив бажання проводити наукові дослідження, у нього необхідно пробудити це бажання, сформувати дослідницьку мотивацію та розвивати пізнавальний інтерес. Тому кожне заняття необхідно спрямовувати на розвиток конкретних знань, які б допомогли молодим науковцям по-новому поглянути на власну інтелектуальну діяльність, оцінити досягнення людей, що мають великі успіхи в науці.

Особливо важливою і перспективною, на наш погляд, є індивідуальна робота під керівництвом вчених. Організація науково-дослідницької діяльності школярів дає їм можливість самостійно та цілеспрямовано працювати, розвиває креативне мислення, вдосконалює систему теоретичних знань, практичних вмінь та навичок. Важливо, щоб робота відповідала інтересам учнів, їх віковим, індивідуальним та інтелектуальним можливостям. А тому для досліджень слід обирати такі об'єкти та явища, які найбільш типово і яскраво відбивають суттєві сторони місцевих природних умов, доступні для систематичних і регулярних спостережень, є актуальними для сучасної науки, і можуть бути використані в навчальному процесі для формування й розвитку в школярів наукових понять, логічного мислення, пізнавальних інтересів, вдосконалення практичних вмінь і навичок.

Як переконує досвід, діти завжди дуже серйозно, відповідально, охоче працюють в лабораторіях поруч із науковцями та пишаються цим. Вони мають перед собою особистий приклад – як треба працювати, організовувати себе. Головним є те, що учні вчать ретельно проводити дослідження, сволодівають складними методами обробки результатів і переконуються: справжня наука не може бути надуманою, а результати завжди ґрунтуються на дійсно доведених фактах. Крім того, учні вчать шукати і реферувати наукову літературу, писати звіт, захищати свої ідеї, обстоювати власну позицію, брати участь у наукових дискусіях. Вони мають можливість обмінюватися досвідом своєї роботи, виступаючи на конкурсах-захистах науково-дослідних робіт учнів-членів Малої академії наук України. Це – шлях до створення кращих можливостей для самореалізації обдарованих дітей, формування атмосфери наукового спілкування. У майбутньому їм знадобляться набуті знання, навички пошукової, дослідницької роботи, вміння самостійно проводити експерименти, працювати з науковою літературою.

Перші кроки до пізнання таємниць природи діти роблять в школі. Але за партою близько познайомитись із природою, по-справжньому полюбити її не можна. Саме науково-дослідна робота може підкріплювати та поглиблювати знання, здобуті у школі. Залучення учнів до процесу наукового дослідження сприяє формуванню самодостатньої компетентної особистості, змінює світогляд дитини, її самооцінку, впливає на формування життєвих цінностей.

Учнівські дослідження завдяки значному обсягу, ретельності збирання та обробки матеріалу, використанню сучасних методів статистики можуть досягти високого наукового рівня, мати вагомі результати. Значення дослідницьких робіт школярів важливе у різних напрямках: педагогічному (становлення особистості учня-дослідника); науковому (цікаві й важливі наукові результати); практичному (наприклад, охорона рідкісних рослин, тварин); просвітницькому (наприклад, збереження довкілля, профілактика захворювань) [1, с.4].

Діти бачать перспективу особистісного розвитку, в них формуються своєрідні ідеали, виникає необхідність у науковому пізнанні і дослідництві. Учні, які навчилися виконувати наукові дослідження, продовжуватимуть їх у вищих навчальних закладах. Це стає їх внутрішньою потребою, умовою самореалізації. Більшість, хто займався науково-дослідною роботою в школі, стаючи студентами вищих навчальних закладів, беруть активну участь у наукових студентських товариствах, швидше, ніж інші студенти, отримують самостійні наукові результати.

Для роботи з такими студентами велике значення мають особистісні якості викладача вищої школи – професіонала, якому повинні бути притаманні такі риси, як високий рівень інтелектуального розвитку, широке коло інтересів та умінь, доброзичливість та чуйність, знання особливості психології, відчуття потреб й інтересів студентської молоді, вміння підтримати, захистити, надати допомогу, комунікативність, добрі організаторські здібності. Крім того вміння будувати педагогічну діяльність на основі результатів психодіагностики особистості студента, адаптувати свою діяльність до особистості кожного студента, стимулювати його творчість, при цьому використовуючи інноваційні технології [5].

Робота викладача повинна базуватися на таких психолого-педагогічних принципах, як формування взаємин на основі творчої співпраці; організація навчання на основі особистісної зацікавленості студента, його індивідуальних інтересів і здібностей; прагнення до розуміння й задоволення інтересів і запитів студентів з неординарними здібностями; створення ситуацій, у які необхідно прийняти самостійне рішення, моніторинг, залучення до пошукової науково-дослідної роботи; гуманістичний, суб'єктивний підхід до виховання.

РОЗВИТОК ВИЩОЇ ТУРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті досліджено становлення та розвиток вищої освіти туристичного спрямування Польщі у ХХ столітті, а також проаналізовано вплив економічних та суспільно-політичних факторів на популярність вищої освіти даної галузі.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, туризм, студент.

Дослідження розвитку вищої туристичної освіти та аналіз факторів, що позитивно чи негативно на нього впливають дозволяє не тільки орієнтуватись історичному минулому галузі, що нас цікавить, але й прослідкувати загальні тенденції її розвитку чи занепаду відповідно до тих чи інших соціальних, політичних та економічних умов. Що дозволяє прогнозувати майбутні зміни та зменшувати їх негативний вплив.

Питання історії розвитку туристичної освіти неодноразово поставало у працях польських науковців. Серед них Зигмунт Кручек, Зигмунт Кульчицьки, Зигмунт Яворські, Теофіла Яровецька, Станіслав Лішевські та багато інших. В Україні ж це питання малодосліджене.

Метою даної розвідки є прослідкувати хід розвитку вищої туристичної освіти Польщі у періоди планового ведення господарства та при переході на ринкову економічну систему.

Після Другої світової війни першою вищою школою, в якій було ініційовано навчання в галузі туризму була варшавська Академія фізичного виховання, в якій у 1953 р. утворилась кафедра туризму, лижництва та мореплавання. У 1956 році розпочате навчання в галузі туризму в тогочасній Головній школі планування та статистики (тепер, як і перед 1939 роком – Головна торгівельна школа). Питаннями туризму займалась Установа правових та економічних питань туризму при Відділенні закордонної торгівлі [4, с. 169].

У 1960 році в Познанській Вищій школі фізичного виховання створено установу теорії та методики туризму та таборування, що у 1967 році стала Майстерньою рухової рекреації. У 1962 році у Варшавській Академії фізичного виховання була створена перша в Польщі самостійна кафедра туризму з широким спектром діяльності, про що свідчать назви функціонуючих в її складі установ: економіки та організації туризму та теорії та методики туризму [7]

У 1968 році в Краківській Вищій школі фізичного виховання на базі існуючих з 1966 року установ теорії та методики лижництва і таборування, а також теорії і методики туризму та економіки і рекреації туризму була утворена кафедра туризму [1]

В Зеленогірській філії Вищої економічної школи у Вроцлаві у 1971 році введено напрямок навчання під назвою «економіка і організація Туризму». А у 1972 році у Варшаві було засновано Інститут туризму, як науково-дослідний осередок проблем туризму [5], з розширеною сферою діяльності в галузі підготовки та покращення кваліфікації туристичних кадрів, що було відображено у його першому статуті [6].

У 1980 році навчання туризму проводилось у трьох навчальних закладах фізичного виховання: в Кракові, Варшаві та Вроцлаві, а також чотирьох економічних навчальних закладах Кракова, Познані, Варшаві та Вроцлава. Це лише ті навчальні заклади, які випускали дипломованих спеціалістів туристичної галузі. Хоча в той час функціонував також Відділ туризму і рекреації в Познанській Академії фізичного виховання, проблематика туризму та рекреації була внесена до навчального плану в Гданському вищому навчальному закладі – тогочасній Вищій школі фізичного виховання. Таким чином можемо відмітити, що у 1980 році існувало 9 державних вищих навчальних закладів

Станом на 1985 рік можна виділити три заклади фізичного виховання, чотири економічних заклади та Гданський Університет. Щоправда у Гданську, Катовіце та Вроцлаві існували заклади фізичного виховання, в яких туризм також входив до навчальних планів, але спеціалізованих структурних підрозділів створено не було. Тому ми можемо говорити про існування одинадцяти осередків підготовки (перепідготовки, підвищення кваліфікації) кадрів для туризму або туризму та рекреації. Як і п'ять років до того, заклади були виключно державними.

У 1995 році діяли як державні, так і недержавні навчальні заклади. Серед державних навчальних закладів навчання туризму проводилось у п'яти навчальних закладах фізичного виховання (Гданська, Краківська, Познанська, Варшавська та Вроцлавська Академії фізичного виховання), чотирьох університетах (Гданський, Ягеллонський, Лодзький та Вроцлавський Університети), п'яти економічних навчальних закладах (Економічні Академії у Катовіце, Кракові, Познані та Вроцлаві, а також Головна торгівельна школа) та одному педагогічному вищому навчальному закладі (Вища педагогічна школа в Жешові). Також діяло шість недержавних навчальних закладів (Вища школа готельної та ресторанної справи у Познані; Гурносласька Вища школа торгівлі у Катовіце; Вища школа підприємництва та

Важливу роль у розвитку наступності науково-дослідницької діяльності має сучасне навчально-методичне забезпечення, зокрема, створення сучасної навчальної книги, яка передусім повинна вчити, бути тією інформаційною моделлю певної педагогічної системи та одночасно автономним засобом, що розрахований керувати педагогічним процесом [1].

У зв'язку з цим співробітниками кафедри біології Національного медичного університету імені О.О.Богомольця видані друком посібники [6-9] для вивчення біології на довузівському рівні освіти. В них представлений навчальний матеріал навчального курсу „Біологія”. Кожний посібник присвячений певному розділу курсу: 1) Ботаніка; 2) Зоологія; 3) Анатомія людини; 4) Загальна біологія.

Кожний посібник містить рекомендації з організації вивчення певного розділу біології, стисле викладення його основних положень, завдання для самостійної роботи, контрольні тести для перевірки засвоєння навчального матеріалу. Для кращого засвоєння навчального матеріалу у посібниках виділено теми у відповідності до діючих навчальних програм.

В кожному посібнику є розділ „Завдання для самостійної роботи”. Він складається з двох частин. Перша частина – „Питання і тести”. Вона містить питання і тести до кожної з вивчених тем. Друга частина – „Таблиці для заповнення”. Опрацювання теоретичного матеріалу, виконання завдань та тестів, наведених в посібниках, сприяє кращому засвоєнню програмного матеріалу з біології майбутніми абітурієнтами. Для остаточної перевірки засвоєння матеріалу кожний навчальний посібник містить розділ „Контрольна робота”. Вона включає 100 контрольних тестів, що мають по 5 варіантів відповідей, з яких лише одна відповідь правильна.

Слід додати, що на кафедрі біології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця для студентів першого курсу створені українською та англійською мовами посібники з практичних занять з медичної біології. В цих посібниках матеріал кожної теми практичного заняття структурований і викладений в такій послідовності: 1) науково-методичне обґрунтування теми, що спрямовує студента на розвиток мотивації пізнавального інтересу до проблеми, оскільки актуалізує роль цього матеріалу в набуванні студентом професійних навичок та вмінь; 2) чітко сформульовані мета, тема та перелік необхідних для оволодіння знань і вмінь, що налаштовує студента на кінцевий результат, який має бути досягнутий в процесі опанування теми; 3) опис виконання аудиторної практичної роботи, який супроводжується ілюстраціями у вигляді рисунків, схем, мікрофотографій, що дозволяє візуалізувати досліджувані біологічні об'єкти, диференціювати їх елементи, визначати та узагальнювати характерні для них ознаки, полегшує розуміння взаємозв'язків між певними елементами біологічних об'єктів, формування цілісного уявлення про об'єкт вивчення, коректну інтерпретацію медико-біологічних даних. Отримані на довузівському етапі освіти навички наукової та дослідницької роботи складають підґрунтя для найбільш ефективної реалізації свого творчого потенціалу особистості протягом навчання у вищому навчальному закладі.

1. Бугай О.В., Кириченко В.Т. Залучення школярів до науково-дослідницької діяльності з біології // Біологія.- 2005.- № 5.- С. 20-21.

2. Галиця В.В., Самко А.В., Толмосова Н.М., Варванський П.А., Білий О.П. Особливості роботи викладачів вищих навчальних закладів з обдарованими студентами: досвід і перспективи // Запорозький медичний журнал № 2, том 13. 2011. – С. 64-65.

3. Навчальна книга. Рекомендації до написання: Посібник / К.М. Левківський, В. О. Салов – Дніпровський: Національна гірнична академія України, 2002. – 54 с.

4. Романенко О. В. Медична біологія: посібник з практичних занять / О.В. Романенко, М. Г. Кравчук, В. М. Грінкевич та ін.; за ред. О.В. Романенка. – К.: Здоров'я, 2005. – 372 с.

5. Romanenko O.V. Medical biology: The study guide of practical classes cours / O. V. Romanenko, O. V. Golovchenko, M. G. Kravchuk, V. M. Grinkevich; edited by professor O.V. Romanenko. – Kyiv: Medicine, 2008. – 304 p.

6. Біологія Ч. 1. Ботаніка: Навчальний посібник для вступників до Національного медичного університету імені О.О. Богомольця. О.В. Романенко, О.В. Головченко, О.А. Жгут, М.Г. Кравчук / За редакцією О. В. Романенка. – К.: КІМ, 2007. – 92 с.

7. Біологія Ч. 2. Зоологія: Навчальний посібник для вступників до Національного медичного університету імені О.О. Богомольця. О.В. Романенко, О.В. Головченко, О.А. Жгут, М.Г. Кравчук / За редакцією О. В. Романенка. – К.: КІМ, 2008. – 116 с.

8. Біологія Ч. 3. Біологія людини: Навчальний посібник для вступників до Національного медичного університету імені О.О. Богомольця. О.В. Романенко, І. О. Погоріла, М.Г. Кравчук, Л.В. Чернобровкіна / За редакцією О. В. Романенка. – К.: КІМ, 2009. – 120 с.

9. Біологія Ч. 4. Загальна біологія: Навчальний посібник для вступників до Національного медичного університету імені О.О. Богомольця. О.В. Романенко, М.Г. Кравчук, О.А. Жгут, О.В. Головченко / За редакцією О. В. Романенка. – К.: КІМ, 2008. – 140 с.

Systematic education is a basis of personalities thorough knowledge, it is method for realization of abilities, skills, experience during preuniversity and postuniversity level of education.

Key words: cognitive interest, preuniversity education, talented personality, study book, scientific work.

маркетингу (Хжанів); Вища школа туризму та готельної справи, Вища школа туризму та рекреації та Вища економічна школа у Варшаві), щоправда навчання в них проводилось тільки за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра. Протягом наступного десятиліття активно розвивались як державні, так і недержавні навчальні заклади, що проводили навчання спеціалістів у галузі туризму. Так, відповідно до даних Відділу туризму Міністерства транспорту та морського господарства, у 2000 році налічувалось сімнадцять державних та шістнадцять недержавних навчальних закладів [3].

Точні дані про кількість студентів, що навчались та отримали дипломи в галузі туризму до 2001 року були опрацьовані та опубліковані Головним статистичним урядом. Цього року востаннє інформація про студентів була подана відповідно до звичних спеціальностей «Туризм та Рекреація», «Обслуговування туристичного руху», «Економіка туризму» та «Туристична та готельна справа». Ці та їм подібні категорії були розміщені в розділі «Послуги», «Підгрупа послуг для людства».



Дані, узагальнені на рисунку 1, дають можливість прослідкувати тенденції у розвитку туристичної освіти за 25 років. Так, заслуговує на увагу той факт, що навчання туризму на вищому щаблі довгі роки проводилось тільки державними навчальними закладами. Протягом цього часу кількість студентів, що вивчали туризм, на перший погляд була стабільною. Істотним є зменшення кількості студентів у 1981 та наступних роках. Можна виділити два основні фактори, що спричинили таке явище. Першим стало запровадження військового стану. Так, частина студентів опинилась за кордоном, а ті з них, хто залишився в країні, були обмежені у переміщеннях, тому нерідко особам, особливо екстернаційної та заочної форм навчання обмежували доступ до навчальних закладів. Другим фактором могло стати послаблення цікавості до даної галузі знань на рівні декотрих навчальних закладів. Прикладом цього може стати ліквідація відділу туризму та рекреації у Вроцлавській Академії фізичного виховання, а пізніше – і в Краківській Академії фізичного виховання.

Після 1992 року можемо спостерігати значне зростання кількості студентів. Це явище, без сумніву, викликано переходом до ринкової економіки, а відповідно – створенням нових підприємств туризму, що в свою чергу вплинуло на збільшення потреб у кваліфікованих кадрах для туристичної галузі. Так, у 1993 році з'явилися перші недержавні вищі навчальні заклади, що значно вплинуло на доступність освіти, в тому числі туристичної.

Отже, зародження вищої освіти туристичної галузі Польщі відбувалось в середині ХХ ст. Першими установами, в яких було відкрито кафедри туризму та рекреації стали Академії фізичного виховання. Тільки з плином десятиліть питанням навчання туризму зайнялись економічні та педагогічні виші, а також класичні університети. Прослідкувавши зміну кількості студентів, які вивчали туризм протягом 1975 – 2001 років, можемо виділити етап відносної стабільності та етап стрімкого зростання, що пов'язано зі зміною економічної системи країни, дозволом функціонування недержавних навчальних закладів, а відповідно – доступністю освіти.

1. Jarowiecka T. 1986. Działalność naukowa i dydaktyczna w zakresie turystyki i rekreacji w AWF Kraków do 1975 roku [Scientific and didactic activity in terms of tourism and recreation at Academy of Physical Education in Krakow until 1975] (in:) 10 lat Wydziału Turystyki i Rekreacji Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie. Collective work edited by Z. Kruczek. Wyd. Monogr. Nr 27, AWF Kraków, p. 7–30., s. 8

2. Jaworski Zygmunt. Studia turystyki i rekreacji w Polsce: programy i podmioty – propozycje standardów = Tourism and recreation studies in Poland: syllabuses and subjects – propositions of standards / Zygmunt Jaworski. – Warszawa: Almamater Wyższa Szkoła Ekonomiczna, 2008. – 209 s.

3. Kształcenie zawodowe dla turystyki w 2000r., Ministerstwo Transportu i Gospodarki Morskiej – Departament Turystyki, Warszawa, 2000. – s. 57-61

4. Kulczycki Z., 1977, Zarys historii turystyki w Polsce, SiT, Warszawa s. 169

5. Uchwała nr 108 Rady Ministrów z dnia 26 kwietnia 1972 r. w sprawie przekształcenia Instytutu Naukowego Kultury Fizycznej w Instytut Turystyki. MP 1972, nr 26, poz. 146

6. Zarządzenie nr 18 Przewodniczącego Głównego Komitetu Kultury Fizycznej i Turystyki z dnia 20 maja 1972 r. w sprawie nadania statusu Instytutowi Turystyki oraz określenia jednostek przejmujących zadania w zakresie turystyki i kultury fizycznej. Dz. Urz. GKKFiT 1972, nr 6, poz. 17

7. Zarządzenie Przewodniczącego Głównego Komitetu Kultury Fizycznej i Turystyki z dnia 2 sierpnia 1962 r. MP 1962, poz. 309

This article consists of investigation of becoming and development of higher education of tourist direction in Poland in XX century and analysis of influence of economic and social and political factors on popularity of higher education of this industry.

Keywords: higher educational establishment, tourism, student.

УДК 371.56

ББК74р.30

Ольга Максимович

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Процес формування особистості вимагає висококваліфікованої підготовки фахівців певної галузі. У статті визначено формування компетентності у майбутніх педагогів як важливе завдання сучасної освіти. Описуються основні поняття професійної компетентності з точки зору видатних науковців. Розкривається суть формування професійної компетентності в умовах вищого навчального закладу, вимоги до професіоналізму майбутніх вихователів.

Ключові слова: професійно-педагогічна компетентність, професійне самовдосконалення.

Сьогодні в світовій освітній практиці провідними є діяльнісний, особистісно-орієнтований і компетентнісний підходи. Українська освіта вже почала оперувати змістом компетентностей в пропонованому європейськими країнами сенсі та теоретичними напрацюваннями українських науковців, описаних у психолого-педагогічній літературі, й узагальненнями практичної діяльності здобутків освітян.

Метою публікації є висвітлення дослідження науковців щодо компетентнісного підходу при підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності.

Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх спеціалістів розкривають у дослідженнях провідні науковці АПН України – В.Аніщенко, І.Бех, І.Єрмаков, Я.Кодлюк, В.Кремень, О.Пометун, І.Родигіна, Н.Ничкало, С.Ніколаєнко, С.Сисоєва, О.Сухомлинська та інші вчені.

Характеристику компетентнісного підходу знаходимо у дослідженнях учених Росії, зокрема: М.Авдєєвої, Е.Бондаревської, В.Введенського, Г.Дмитрієва, І.Зимньої, В.Краєвського, В.Ландішєр, К.Митрофанова, А.Петрова, О.Соколової, А.Хуторського та інших вчених.

Як методологічна основа забезпечення цілей, змісту і якості вищої освіти компетентнісний підхід розглядається зарубіжними дослідниками, серед яких найбільш відомі Дж. Равен, Дж. Боуден, С.Маслач, М.Лейтер, Е.Тоффлер, Р.Уайт, А.Бермус, Р. Хайгерті, А. Мейхью та інші вчені.

Словник іноземних мов трактує поняття „компетентний” (лат. competens – відповідний, здібний) як такий, що володіє компетенцією – коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу або коло питань, з якими людина добре обізнана; має знання, досвід у певній галузі, що дозволяє міркувати над чимось. На офіційному рівні вважають, що „компетентність – це загальна здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанням” [1, с.3].

Департамент економічного, соціального та культурного розвитку (ЮНЕСКО) трактує це поняття як здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і у професійних ситуаціях, а Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти „компетентність” визначає як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання.

На думку російських дослідників В.Краєвського та А.Хуторського, компетенція – сукупність взаємопов'язаних особистісних характеристик (знань, умінь, навиків, способів діяльності), які стосуються певного кола предметів та процесів, і необхідні для якісної продуктивної діяльності щодо цих предметів чи процесів, а під компетентністю слід розуміти поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про сферу діяльності й ефективно діяти в ній, тобто компетентність є результатом набуття людиною відповідної компетенції (або компетенцій), що базується на особистісному ставленні людини до них та до предмета діяльності [2].

Російська дослідниця І. Зімня вважає, що компетентність є актуальним проявом компетенції, тобто компетенції – це певні, внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми чи алгоритми дій, системи цінностей і відношень), які згодом виявляються в компетентностях людини - у діяльних проявах та проявляються у поведінці, діяльності людини, оскільки набувають характеру особистісних якостей і рис. Отже, компетентнісний підхід не суперечить знанням, умінням і навичкам, а акцентує на ролі досвіду, уміннях практично реалізовувати знання і на цій основі вирішувати нові завдання. Отже він базується на компетентностях і підсилює як прагматичну, так і гуманістичну спрямованість освітнього простору [3, с.6-7].

На думку Дж. Ревена, прихильника компетентнісно орієнтованої освіти в Англії, компетентність, складається з вузькоспеціальних знань, умінь, способів мислення, а також – відповідальності за свої дії. Однак зазначає, що компетентність не зводиться до накопичення досвіду в певній вузькопредметній сфері, а виокремлює „вищі компетентності”, що передбачають загальний інтелектуальний розвиток людини, її здатність до ініціативних, творчих, організаційних та рефлексивних умінь [4, с.6].

Оскільки діяльність людини, зокрема й засвоєння будь-яких знань, умінь і навичок, складається з конкретних дій, операцій, що їх виконує людина, то виконуючи ці дії, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їх важливість для себе або для суспільства, людина тим самим розвиває компетентність у тій чи іншій життєвій сфері. Якщо сфера життя людини, у якій вона ефективно функціонує (тобто компетентна), є достатньо широка, то йдеться про ключові або життєві компетентності. В іншому разі, якщо ж компетентність поширюється на вузьку сферу, наприклад – у рамках певної наукової дисципліни, то можна говорити про предметну чи галузеву компетентність.

Отже, під компетентністю педагоги розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності. Управління власною діяльністю веде до підвищення або модифікації рівня компетентності людини. Отже, компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти. Нижній поріг, рівень компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату.

Міжнародною спільнотою та українськими педагогами вироблені категорії та перелік ключових компетентностей (відповідно табл. 1 і 2). Зазначимо, що підхід міжнародної спільноти до переліку ключових компетентностей частково відрізняється від бачення українських педагогів

Завданням освітньої політики у державі є формування в молоді загальної компетентності. Освітні заклади повинні виховувати особистість, яка є господарем власної долі й долі свого народу. Попри деякі розбіжності в підходах, фахівці визначають три основних компоненти в компетентнісній освіті: це формування знань, умінь і цінностей особистості.

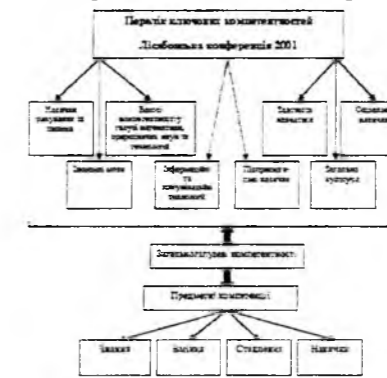
На сьогодні в світі є три підходи (три моделі), на основі яких можна аналізувати й розбудовувати освітній процес у навчальному закладі: 1) підхід з погляду змісту – головним є те, „що викладається”. Навчальний план (навчальні програми) є набором „знанневих” можливостей, які можуть бути реалізовані в навчальний та позанавчальний час; 2) підхід з погляду процесу навчання: основним питанням є, що відбувається під час навчання? Як студенти вчаться? Що насправді вони засвоюють з викладеного? Аналізові підлягають „реальні” явища та процеси, що відбуваються в процесі навчання; 3) підхід з погляду результатів – спрямовує на цілий набір компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо), котрими оволоділи студенти.

Таким чином при компетентнісному підході відбувається зміна акцентів у якості підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, яка базується на зміні принципу адаптивності на принцип компетентності, а оцінювання результатів діяльності вищих навчальних закладів переноситься з понять „підготовленість”, „освіченість”, „загальна культура”, „вихованість” на категорії „компетенція”, „компетентність” тих, хто навчається.

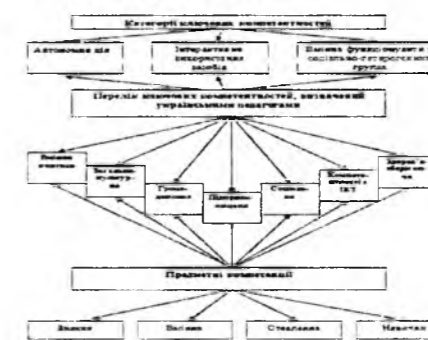
Запровадження компетентнісного підходу потребує формування змісту освіти з огляду на бажаний кінцевий результат (набуття бажаних компетентностей – предметних чи ключових), а потім відбирати й структурувати зміст, який може забезпечити досягнення цього результату.

Водночас важливим сьогодні є набуття життєвих компетентностей, необхідних для життя в суспільстві та швидкозмінному світі. Зміст освіти як педагогічно адаптований соціальний досвід розглядається в аспекті соціального досвіду, тому повинен містити досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у вигляді її результатів – знань; досвід здійснення відомих способів діяльності – у вигляді умінь і навичок діяти за зразком; досвід творчої діяльності – у формі вміння приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях; досвід емоційно-ціннісних відносин, ставлень – у формі особистісних

орієнтацій. Це дає змогу людині, не губитися в новій пізнавальній і життєвій ситуації, не зупинятися, якщо немає готових рішень, не чекати підказки, а самій шукати джерело інформації, шляхи розв'язання проблеми. Ми можемо виділити три сфери при підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності: змістова – володіння спеціальними професійними знаннями; технологічна – володіння методами навчання, хоча ця складова також є невід'ємною частиною професійної підготовки, оскільки забезпечує широкий кругозір та визначений рівень загальної та предметної культури.



Таблиця 2. Ключі міжнародної спільноти



Таблиця 1. Ключові компетентності (Базисна українська педагогіка)

Ця складова характеризує творчий розвиток вчителя, його креативність; особистісна – певні особистісні риси: психологічні особливості особистості, інтелектуальні (спосіб мислення), моральні (поведінка), емоційні (почуття), вольові (здатність до самоуправління), організаторські (механізм діяльності). При цьому для здійснення педагогічної діяльності важливе значення має не скільки рівень вираженості окремих властивостей особистості, скільки їх взаємозв'язок.

Зазначимо, що духовна сфера особистості розвивається не тільки завдяки впливу на розум, інтелект студента, а й на його емоційну сферу. Тому потрібно використати всі можливості, щоб студент пізнав внутрішню гармонію, розумів єдність істини і краси.

Узагальнюючи зазначимо, що підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності не може бути ізольована від конкретних умов, проявляється в діяльності та за особистісної зацікавленості студента та професійної віддачі викладача.

1. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти // Директор школи. – 2000. – №39 – 40.
2. Краевский В.В, Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – №3.
3. Зімня І.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / Ирина Алексеевна Зимняя // Серия: Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр качества подготовки специалистов, 2004. – 20с.
4. Равен Джон. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы // М.: Когито-центр, 1999. – 128 с.

The process of formation individuality demands high-qualified training specialists of certain branch. In the article the problem of forming of the competence of a future teachers as the task of modern education. The main concepts of professional competence from the point of view of famous scientists are described there. The essence of forming of professional competence in the conditions of higher educational establishment, requirements to the professionalism of future teachers.

Key words: professional competence, professional-pedagogical competence, professional self-perfection.

ДОСЛІДЖЕННЯ СКЛАДОВИХ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ НУБІП УКРАЇНИ

У статті розглядається проблема виховання здорового способу життя у фахівців з соціальної педагогіки. Наведено результати діагностики складових здорового способу життя у студентів педагогічного факультету НУБІП України. Подано результати анкетування наставників НУБІП України.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, фахівці з соціальної педагогіки, наставники студентських груп.

Загальновідомо, що існує проблема вживання молоддю алкоголю, наркотиків і тютюну. Це негативне явище ми спостерігаємо щодня і всюди. Наші студенти, а готуємо ми соціальних педагогів, нажалі також знаходяться під негативним впливом ряду шкідливих звичок. Хоча їхня місія і професійний обов'язок полягає зовсім у іншому – вони не тільки повинні вести здоровий спосіб життя, а й бути прикладом для інших, переконувати своїх клієнтів у необхідності берегти здоров'я. Натомість студенти, а у переважній більшості це дівчата, палять і вживають спиртні напої.

Одним із важливих і актуальних сьогодні в Україні є напрям виховання здорового способу життя. Його включено до ряду концепцій виховання студентської молоді. Так, за *концепцією національного виховання студентської молоді* [2] основними напрямками національно-виховної діяльності визначено: національно-патріотичне, інтелектуально-духовне, громадянсько-правове, моральне, екологічне, естетичне, трудове, фізичне виховання та утвердження здорового способу життя.

Фізичне виховання та утвердження здорового способу життя: виховання відповідального ставлення до власного здоров'я, здорового способу життя; формування знань і навичок фізичної культури в житті людини; забезпечення повноцінного фізичного розвитку студентів; фізичне, духовне та психічне загартування; формування потреби у безпечній поведінці, протидія та запобігання негативним звичкам, профілактика захворювань; створення умов для активного відпочинку студентів.

У *концепції превентивного виховання дітей і молоді*, затвердженій Президією АПН України 25.02.1998 р. [3], зазначається: «Превентивне виховання – це комплексний цілеспрямований вплив на особистість у процесі її активної динамічної взаємодії із соціальними інституціями, спрямованої на фізичний, психічний, духовний, соціальний розвиток особистості, вироблення в неї імунітету до негативних впливів соціального оточення, профілактику і корекцію асоціальних проявів у поведінці дітей і молоді, на їх допомогу і захист».

Фицула М.М. у навчальному посібнику «Педагогіка вищої школи» [6] виділив наступні напрями виховання студентської молоді: моральне, трудове, економічне, правове, *антинаркогенне*, екологічне, естетичне, фізичне виховання студентів, підготовка студентів до сімейного життя та гендерний аспект виховання.

Антинаркогенне виховання - педагогічна діяльність, спрямована на формування у студентства несприйнятливості до наркогенних речовин (тютюну, алкоголю, наркотиків), подолання звичок до вживання цих речовин тими молодими людьми, яким вони притаманні.

У *концепції виховної роботи в Національному університеті біоресурсів і природокористування України*, затвердженій вченою радою НАУ 26.05.2005 р. [1], описано такі напрями виховної роботи зі студентами: розумове, моральне, громадянське, національно-патріотичне, політичне, правове, трудове, екологічне, *фізичне*, естетико-художнє виховання.

Фізичне виховання – розвиток у студентів потреби здорового способу життя як невід'ємного елемента загальної культури особистості, протидія факторам, що негативно впливають на здоров'я колективу, вироблення вмінь самостійного використання методів і форм фізичної культури в трудовій діяльності та у відпочинку. Фізичне виховання реалізується в процесі всієї життєдіяльності університету: на заняттях з фізкультури, у роботі спеціальних медичних груп та груп лікувальної фізкультури, у роботі спортивних секцій, клубів, у проведенні спортивних змагань, турнірів, зустрічей, турпоходів тощо.

Значна частина молоді – це студенти. Прикро констатувати, що студенти педагогічного факультету НУБІП України спеціальності «Соціальна педагогіка», нажалі, також знаходяться під впливом негативних звичок. Хоча вони, як фахівці з соціальної педагогіки, повинні не тільки берегти своє здоров'я, а й власним прикладом формувати бажання інших вести здоровий спосіб життя. Першим кроком до вирішення даної суперечності є констатація стану здоров'я студентів та причин, які заважають їм вести здоровий спосіб життя.

У зв'язку з цим **метою** нашого дослідження стало здійснення діагностики складових здорового способу життя у студентів педагогічного факультету НУБІП України.

Питанням виховання здорового способу життя присвячено ряд досліджень, авторами яких є Бобрицька В.І. (формування здорового способу життя майбутніх вчителів), Бойченко Т.Є. (освітні програми формування здорового способу життя молоді), Варвачук Н., Презлята Г. (чинники формування свідомого ставлення до власного здоров'я), Ващенко О. (школа, яка сприяє здоров'ю), Воронін Д.Є., Воронін М.М., Окса Д.Є., Окса М.М. (загальнопедагогічний і психологічний аналіз сутності і компонентів здорового способу життя студентів економічних спеціальностей), Вострокнутов Л.Д. (здоровий спосіб життя українського народу), Гавриленко Ю. (проблеми здоров'я школярів), Єжова О.О. (методика оцінювання здоров'яспрямованої діяльності навчального закладу), Закопайло С.А. (формування здорового способу життя у старшокласників), Зверева І.Д., Петрик О.М. (тренінг «Здоров'я – моя цінність»), Зубалій М.Д., Закопайло С.А. (структурні компоненти здорового способу життя старшокласників), Кузьменко В.Ю. (становлення та розвиток поняття «здоровий спосіб життя»), Лапаєнко С.В. (поняття про здоровий спосіб життя), Литвин-Кіндратюк С., Кіндратюк Б. (народознавство та організація здорового способу життя школярів), Мальцев Л. (культура здоров'я як мета і зміст оздоровчої функції освіти), Мединський С.В. (соціальне значення молоді у пропаганді здорового способу життя), Омельченко С. (проблема здоров'я та здоровий спосіб життя), Оржеховська В.М., Пилипенко О.І. (педагогіка здорового способу життя), Петрик О.І. (медико-біологічні та психолого-педагогічні основи здорового способу життя), Пінчук І.М. (формування навичок здорового способу життя та навчання здоров'я на життєвих прикладах), Смолук В. (проблема здорового способу життя школярів і деякі шляхи її розв'язання), Суховєєва Н.М. (формування здорового способу життя (семінар-тренінг), Сущенко Л.П. (соціальні технології культивування здорового способу життя людини), Шатц П., Яременко О., Балакірева О. (формування здорового способу життя молоді в Україні: національна модель), Шкірняк-Нижнік З.А. (проблеми охорони здоров'я дітей в Україні), Яременко О. (роль засобів масової інформації та інших джерел у формуванні здорового способу життя молоді) та багато інших.

На першому етапі експериментальної роботи нами було проведено анкетування наставників І курсу НУБІП України (всього 40 осіб). На запитання анкети «Виховання здорового способу життя як один із напрямів виховної роботи наставника студентської групи» наставники відповіли під час роботи семінару (22 вересня 2010 року) [4].

Ми намагались виявити, як наставники розуміють поняття «здоровий спосіб життя» і отримали такі результати: 50% викладачів відповіли, що це відмова від шкідливих звичок; 45% опитаних – це заняття спортом; 2,5% респондентів відповіли так: походи вихідного дня; збалансоване харчування, якісні продукти, позитивне мислення; відповідність бажань і можливостей; вміння дотримуватись міри; комплекс виховних заходів, а також духовне, моральне, естетичне самовдосконалення; різносторонній гармонійний інтелектуальний і фізичний розвиток; дотримання певного режиму і раціону харчування; відповідна система життєвих цінностей.

Анкетування також показало, що бесіду, як одну з форм інформування студентів про здоровий спосіб життя, використовують 77,5% викладачів, кінофільми – 32,5% наставників; презентації - 27,5% викладачів; власний приклад, бесіди з лікарями, психологами, дискусії, екскурсії, відеоматеріали про наслідки шкідливих звичок та захоплень, організацію спортивних заходів - 2,5% наставників. На запитання «Чи повинен наставник не тільки вести здоровий спосіб життя, а бути прикладом для інших?» 90% викладачів відповіли «так».

На думку наставників, виховні заходи з питань здорового способу життя потрібно проводити: 12,5% викладачів відповіли - щомісяця, 7,5% викладачів - 1-2 рази в семестр; 7,5% наставників – 1-2 рази на місяць; 10% наставників – за потребою; 2,5% респондентів - 1 раз на тиждень, 2,5% викладачів – 1 раз на 2 тижні; 2,5% викладачів – 4 рази на рік; 5% наставників відповіли - якомога більше; 12,5% викладачів – все залежить не від кількості виховних заходів, а від їх якості. Більшість студентів, після проведеної з ними роботи, змінюють своє ставлення до здорового способу життя, на думку 70% викладачів.

Найбільше труднощів у виховній роботі з формування здорового способу життя у наставників викликають такі фактори: складно контролювати студентів; скептичне ставлення студентів до цієї теми; стійкі життєві принципи студентів, що сформувались під час навчання в школі; низький рівень проживання в гуртожитку; слабка зацікавленість студентів, пов'язана з уже сформованим способом життя; велика завантаженість студентів першого курсу; попередній досвід студентів, отриманий з навколишнього середовища, теле -, радіопередач; неймовірна конкуренція з рекламою алкоголю та тютюну; організація харчування в університеті; байдужість студентів до свого здоров'я і небажання змінювати свій спосіб життя; відсутність наочності; нестача спортивного інвентарю; доступність зловживань; важко боротися із шкідливими звичками, особливо у дівчат; складно реалізувати

покарання; заважає спосіб життя, прийнятий у суспільстві; слабкий фізичний розвиток, спричинений сидінням за комп'ютером.

Наставники у виховній роботі зі студентами щодо формування здорового способу життя використовують: власний приклад та авторитет; сприяють відмові від шкідливих звичок і зацікавленню спортом; проводять бесіди, лекції, походи, семінари з метою пропаганди здорового способу життя; наводять приклади життєвих ситуацій; здійснюють колективну та індивідуальну роз'яснювальну роботу; спрямовують студентів до відвідування гуртків; дають настанови; використовують огляд і аналіз різних літературних джерел, відвідують музеї, проводять бесіди з сучасниками та представниками старших поколінь; організують круглі столи на відповідні теми; залучають студентів до експедицій; використовують усну агітацію; організують культурне дозвілля, обговорення пияцтва та наркозалежності.

Як зазначає О.В. Безпалько, здоровий спосіб життя – це поведінка людини, яка відображає життєву позицію, спрямовану на збереження та зміцнення здоров'я, і націлена на виконання певних норм і правил. Здоровий спосіб життя – це ще й сукупність форм життєдіяльності людини, яка забезпечує її здоров'я та успішний життєвий шлях [5].

До основних складових здорового способу життя насамперед відносять: харчування, побутові умови, рухову активність та умови праці. Таким чином, складові здорового способу життя – комплекс компонентів, що забезпечують високий рівень фізичної, психічної, духовної та соціальної складових здоров'я людини.

Сучасні дослідники уточнили і розширили перелік складових здорового способу життя. Це рухова активність, раціональне харчування, особиста гігієна, режим праці та відпочинку, загартування, відмова від шкідливих звичок, організація дозвілля і активного відпочинку, оптимальні міжособистісні стосунки, безпечна сексуальна поведінка, додаткові заходи зміцнення здоров'я, можливості реалізації здорового способу життя, проживання в умовах чистого навколишнього середовища.

Проаналізувавши складові здоров'я та здорового способу життя, ми вирішили виявити їх у студентів спеціальності «Соціальна педагогіка». З цією метою на основі проаналізованих складових нами була складена анкета «Здоров'я та здоровий спосіб життя».

У березні 2010 р. ми опитали 91 студента педагогічного факультету НУБіП України (з них 68 студентів 2, 3, 4 і 5 курсів спеціальності «Соціальна педагогіка» і 23 студенти 5 курсу спеціальності «Педагогіка вищої школи»). У анкетуванні взяли участь студенти віком від 18 до 24 років, 20 хлопців та 71 дівчина (другий етап дослідження).

Характеризуючи свою рухову активність, 63% студентів зазначили, що вони допомагають батькам працювати на присадибній ділянці; 56% (студенти 2, 3 і 4 курсів) відвідують заняття із фізичного виховання в університеті; 26% студентів роблять зарядку; 13% - займаються танцями (11 дівчат і 1 хлопець); 10% студентів займаються легкою атлетикою; 7% студентів займаються у спортивних секціях (кінний спорт, туризм, баскетбол, волейбол, футбол) та періодично займаються баскетболом, волейболом, футболом, бігом, влаштовують прогулянки Голосіївським парком, відвідують спортзал у гуртожитку, 4% - займаються шейпінгом, аеробікою; 3% - загартуванням; 2% - відвідують басейн; 1% - звільнений від фізкультури у зв'язку зі станом здоров'я.

Як показало анкетування, значна частина студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» не турбуються про зміцнення свого здоров'я, хоча в університеті працюють спортивні секції з 14-ти видів спорту (важка атлетика, карате кіюкушинкай, аеробіка, атлетична гімнастика, легка атлетика, гирьовий спорт, волейбол, баскетбол, футол, великий і настільний теніс, лижі, туризм, спортивне орієнтування).

Щороку в університеті проводяться спортивні змагання з таких видів спорту: футол та міні-футбол, волейбол (жіночий і чоловічий), баскетбол, важка та легка атлетика, легкоатлетичний крос, день естафет, естафета «Голосіївське кільце», шахи, шашки, гирьовий спорт, настільний теніс, спортивне орієнтування, туризм. Можна зробити висновок, що в університеті потужно працює кафедра фізичного виховання. До послуг студентів – стадіон та спортивний корпус, в якому є тренажерний та гімнастичний зали, ігровий зал, на території університету є спортивні майданчики. Крім цього, гуртожитки університету знаходяться в мальовничому Голосіївському лісі, поряд – озера, тобто є всі можливості для оздоровлення. Поруч із університетом працює басейн «Дельфін». Незважаючи на такі можливості, наші студенти не поспішають зміцнювати своє здоров'я.

Однією з основних складових здорового способу життя є харчування. Характеризуючи своє харчування, 60% студентів зазначили, що вони харчуються неправильно, так як вживають шкідливі для здоров'я продукти (напівфабрикати, чіпси, пиво, горішки, сухарики) рідко вживають овочі та фрукти, домашню їжу (супи, борщі тощо). 34% студентів вважають своє харчування повноцінним, так як воно включає якісну питну воду, вітаміни, правильне співвідношення білків, жирів і вуглеводів, в раціон

входять фрукти та овочі, студенти дотримуються режиму харчування. Студенти, які харчуються неправильно (60%) назвали такі причини: нестача часу, грошей, немає бажання чи можливості готувати корисну їжу. 6% студентів дали власний варіант відповіді. На їх думку, харчування було б повноцінним, якби було більше часу і коштів, харчування було б регулярним, була можливість вживати якісні воду та продукти харчування.

Як відомо, режим праці та відпочинку суттєво впливає на стан здоров'я людини. Так, 38% студентів зазначили, що їх сон триває не менше 7 годин на добу, 14% відповіли, що сплять по 5-6 годин на добу, пояснивши це умовами проживання в гуртожитку, де, на їх переконання, неможливо повноцінно відпочити.

45% студентів вважають, що їх побутові умови характеризуються достатнім санітарно-гігієнічним рівнем помешкання та фізичної й психічної безпеки, є умови для емоційного розвантаження, відпочинку. На думку 19% респондентів, їх побутові умови забезпечують психологічний комфорт і можливості для самореалізації та професійного зростання. 15% студентів вважають, що їх побутові умови сприяють здоровому способу життя, на думку ж 26% студентів – заважають.

Як уже зазначалось, складовою здорового способу життя є відмова від шкідливих звичок. Тому ми вирішили виявити ставлення студентів до паління та вживання алкогольних напоїв. Як показало анкетування, 66% студентів не палять і вважають паління шкідливою для здоров'я звичкою. Іноді (дуже рідко) палять 19% студентів, але хочуть позбавитись цієї звички. 11% студентів відповіли, що вони часто палять, але хочуть покинути. 1 особа покинула палити. 1 студент відповів, що багато разів кидав палити, але знову починав, бо без цього не може. У 1 особи стаж паління – 2,5 роки, вона вважає себе психологічно залежною, але намагається позбавитись від паління. І лише 1 особа зазначила, що вона багато палить вже протягом 5 років і не вважає за потрібне кидати палити, так як їй це подобається. Студенти, висловлюючи свою думку, зазначили, що курити – дуже шкідливо і дорого; курити чи не курити – це вибір кожної людини; «я ненавиджу себе за те, що знаю, що паління шкідливе для здоров'я, але досить часто палю», «у мене різко негативне відношення до паління»; «люди, які палять, навіть не розуміють, навіщо вони це роблять».

Описуючи своє ставлення до вживання алкогольних напоїв, 43% студентів зазначили, що практично не вживають алкоголь. 36% - вживають алкоголь рідко (пиво, слабоалкогольні напої), за 1 день можуть випити 0,3 л. (2 особи), 0,5 л. (18 осіб), 1 л. (5 осіб). Часто вживають пиво і слабоалкогольні напої (майже щодня) 2% студентів. Вживають вино 7% студентів від 1 до 4 разів на тиждень. Горілку і коньяк, або інші міцні напої вживають 4% студентів. Вживають все (пиво, вино, горілку, коньяк) часто – 1 особа. Студентів, які б помітили за собою, що мають залежність від алкогольних напоїв – не виявлено. Студенти зазначили, що в основному вживають алкоголь у свята, одна студентка зізналась, що на свята вживає багато алкоголю.

Однією з складових здорового способу життя є організація дозвілля і активного відпочинку. Студенти педагогічного факультету зазначили, що 78% з них люблять прогулянки, туризм, екскурсії; 47% - віддають перевагу відвідуванню концертів, КВК, конкурсів, музеїв; 27% студентів, крім зазначеного вище, займаються улюбленою справою (хобі), а саме: танцями (6 осіб), малюванням (4 особи), відпочивають з друзями (3 особи), активним відпочинком (2 особи), співають, переглядають кінофільми, проводять час за комп'ютером, захоплюються кулінарією, в'яжуть, вишивають, фотографують, рибалять, ходять по магазинах, ремонтують автомобілі (по 1 особі).

Описуючи свою статеву поведінку, 63% студентів (14 хлопців і 43 дівчини) відмітили, що вони мають одного статевого партнера й користуються презервативами. Їх статеву поведінку можна назвати безпечною. 21% студентів (дівчата) відповіли, що вони ще не живуть статевим життям. 6% студентів (2 дівчини і 4 хлопці) зізнались, що ведуть себе ризиковано - змінюють статевих партнерів, не користуються презервативами.

Студенти необгрунтовано впевнені в тому, що резерви їхнього здоров'я безмежні, що здоров'я їм гарантоване і ніякі грубі порушення сну, харчування, режиму праці і відпочинку, значні навантаження, стреси, наслідки шкідливих звичок не здатні принести відчутну шкоду молодому організму. Наслідком такого «оптимістичного» ставлення молодих людей до свого здоров'я є те, що вони хворіють.

Оцінюючи стан свого здоров'я, 8% студентів гадають, що він «відмінний», 58% - «добрий», 26% - «задовільний», 8% - «незадовільний». Ми виявили, що студенти мають ряд захворювань. Так, проблеми зі шлунком мають 31% студентів; серцево-судинні хвороби – 19%; порушення постави, сколіоз – 18%; підвищений або знижений кров'яний тиск – 16%; алергія – 15%; проблеми з зором – 15%; ожиріння – 4%; проблеми з нирками – 2%; гайморит – 2%; зоб щитовидної залози – 1%; хвороби печінки – 1%. Здоровими вважають себе 25% студентів.

АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО
ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА

Ми попросили студентів назвати основні фактори, які заважають їм вести здоровий спосіб життя і отримали такі відповіді: умови проживання в гуртожитку – 25%; нестача часу - 22%; нестача коштів – 8%; стреси – 7%; лінь – 7%; погане харчування – 4%; відсутність постійного режиму дня – 3%; вплив компанії – 2%; відсутність бажання – 1%; нестача інформації про здоровий спосіб життя – 1%; екологія – 1%; паління – 2%; нічого не заважає – 3%.

На запитання «Чи згодні Ви з тим, що соціальний педагог повинен не тільки вести здоровий спосіб життя, а й бути прикладом для інших, пропагувати та виховувати здоровий спосіб життя?» 79% студентів відповіли, що вони згодні, 9% - не погоджуються з цим твердженням, 12% зазначили, що кожна людина повинна сама обирати спосіб життя.

Ми підготували «Методичні рекомендації наставникам студентських груп щодо виховання здорового способу життя» [5], які включають такі матеріали: статистичні дані щодо здоров'я молоді, складові частини здоров'я та здорового способу життя, інформація про організації, які займаються формуванням здорового способу життя, методичні матеріали наставникам щодо виховання несприйнятливості до тютюнопаління та алкоголю, процес формування тютюнової залежності, рекомендації педагогів і психологів щодо викоринення негативних звичок, програма «П'ятнадцять кроків відмови від куріння», статистика щодо вживання алкоголю, причини, які штовхають молодь до вживання спиртного, «Що означає пити з відповідальністю», норми вживання алкогольних напоїв, шкода і користь від пива, вислови відомих особистостей про здоровий спосіб життя, анкета «Здоровий спосіб життя молоді» та список рекомендованої літератури.

Таким чином, ми здійснили діагностику складових здорового способу життя у студентів педагогічного факультету НУБіП України і виявили, що студенти недостатньо використовують можливості університету щодо організації їх рухової активності.

Більшість студентів (60%) харчуються неправильно. Проживання у гуртожитку, на думку 26% студентів, заважає їм повноцінно навчатися і відпочивати. 34% студентів палять, 50% вживають алкогольні напої, 2% вживають алкоголь майже щодня. Статева поведінка 6% студентів є ризикованою, вони змінюють статевих партнерів, не користуються презервативами. 26% студентів оцінили стан свого здоров'я як «задовільний», 8% - «незадовільний». Ми виявили, що студенти мають ряд захворювань (проблеми зі шлунком мають 31% студентів; серцево-судинні хвороби – 19%; порушення постави, сколіоз – 18%). Вести здоровий спосіб життя студентам заважають умови проживання в гуртожитку, нестача часу та коштів, стреси, лінь. На думку 21% студентів, соціальний педагог не повинен вести здоровий спосіб життя та бути позитивним прикладом для інших.

Наставники проводять необхідну виховну роботу з формування здорового способу життя, застосовують різні форми і методи, але все ж зустрічаються з рядом труднощів.

Ми також з'ясували, що виховання здорового способу життя займає важливе місце в підготовці фахівців з соціальної педагогіки. На нашу думку, варто викладати студентам – соціальним педагогам спецкурс «Здоровий спосіб життя». Потрібно вивчати мотиви сучасної молоді і формувати в них мотивацію до здорового способу життя. Необхідно знайомитись з новими методами та формами виховання здорового способу життя та озброювати ними майбутніх соціальних педагогів.

У подальшому ми плануємо вивчити організацію виховання здорового способу життя на педагогічному факультеті та запропонувати рекомендації щодо здійснення такої роботи.

1. Концепція виховної роботи в Національному університеті біоресурсів і природокористування України. Затверджена вченою радою НАУ 26.05.2005 р. // Журнал та метод. м-ли наставника студентської групи. Уклад. Лисенко В.П., Сопівник Р.В., Сопівник І.В. – К.: Видавничий центр НУБіП України. – 2010. – 124 с. – С. 10-19.
2. Концепція національного виховання студентської молоді. Додаток до рішення колегії МОН 25.06.2009. Протокол № 7/2-4 // Журнал та методичні матеріали наставника студентської групи. Укладачі Лисенко В.П., Сопівник Р.В., Сопівник І.В. – К.: Видавничий центр НУБіП України. – 2010. – 124 с. – С. 5-9.
3. Концепція превентивного виховання дітей і молоді. Затверджена Президією АПН України 25.02.1998 р. // Робоча книга вихователя. Випуск 1 / Укладачі О.І. Тимчишин, В.І. Уруський. - Тернопіль: ТОІППО, 2000. - 300 с. – С. 90-98.
4. Маценко Л.М. Діяльність наставника в системі виховної роботи вищого навчального закладу : монографія. – К. : НАКККІМ, 2010. – 420 с.
5. Маценко Л.М., Сопівник Р.В. Методичні рекомендації наставникам студентських груп щодо виховання здорового способу життя / Л.М. Маценко. – К. : ДАКККІМ, 2009. – 40 с.
6. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. – К.: «Академвидав», 2006. – С. 240-291.

In the article the problem of education of healthy way of life is examined for specialists on social pedagogics. The results of diagnostics of constituents of healthy way of life for the students of pedagogical faculty of NUBiP of Ukraine are resulted. The results of questionnaire of tutors of NUBiP of Ukraine are given.

Key words: *healthy way of life, specialists on social pedagogics, tutors of student groups.*

У статті розглядаються окремі аспекти інтегрування педагогічного краєзнавства щодо загальних функцій та професійних умінь соціального педагога, які задекларовані Державним галузевим стандартом підготовки фахівця з соціальної педагогіки. Підвищення якості освіти за умови дотримання основних напрямів діяльності.

Ключові слова: *Державний галузевий стандарт, Освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ), виробничі функції, типові задачі діяльності та уміння.*

Основною метою інновацій та удосконалення вищої освіти в Україні є досягнення принципово нового рівня якості підготовки майбутнього фахівця, оскільки конкурентоздатність держави багато в чому визначається її системою освіти. Освіченість, компетентність і професіоналізм виступають ключовими чинниками суспільного розвитку.

Освіта завжди була визначальним фактором у житті й діяльності суспільства і кожного його представника. Не випадково видатний представник педагогічної думки П. Ф. Лесгафт зазначав: «Будь-яке перевлаштування суспільства пов'язане з перебудовою школи – включаючи і вищу, педагогічну в тому числі» [3, с.380]. Сьогодні стосовно системи вищої освіти прийняті законодавчі документи, які нормативно закріплюють вимоги як до системи професійної підготовки, так і до рівня підготовки випускника. Серед основних вкажемо такі: Закон України „Про вищу освіту” (2002), Національна доктрина розвитку освіти України (2001), Болонська декларація Євросоюзу (1999 р.), Закон України „Про соціальні послуги” (2003 р.), Закон України „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” (2004 р.) та стандарти Вищої освіти.

Визначальним чинником світового розвитку є якісна освіта, що стає сьогодні однією з обов'язкових умов успішного існування будь-якої країни.

Світове співтовариство визнало, що освіта, добробут і здоров'я людини – головні чинники якості її життя, а якість освіти - головна мета, пріоритет розвитку громадянського суспільства.

У руслі сказаного, значущості набуває професійна діяльність соціальних педагогів, які відповідно освітньо-кваліфікаційної характеристики мають сприяти духовному, культурному та моральному розвитку підростаючого покоління. Вирішенню цього завдання потребує використання засобів педагогічного краєзнавства, спрямованих на підвищення ефективності професійної підготовки майбутнього соціального педагога.

Тому, стан інтегрування педагогічного краєзнавства у процес професійної підготовки майбутнього соціального педагога ми розглядатимемо виходячи з вимог Державного галузевого стандарту підготовки фахівця з соціальної педагогіки та його освітньо-кваліфікаційної характеристики.

Проблеми підготовки соціального педагога до здійснення професійної діяльності знайшли відображення в наукових працях Бочарової В.Г., Вайноли Р.Х. Галагузової Ю.Н, Звереві І.Д., Капської А.Й., Міщик Л.І., Поліщук В.А., Харченка С.Я. та інших.

Процес професійної підготовки працівників соціальної сфери не повинен виступати пасивним віддзеркалюванням соціального розвитку держави, він має бути спрямованим на активний пошук розв'язання нагальних соціальних проблем. Саме тому, зміст підготовки спеціалістів із соціальної педагогіки повинен включати наступні компоненти:

- аналіз стану соціального розвитку та розвиток умінь своєчасної оцінки тенденцій соціальної політики;
- чітке уявлення щодо змісту та класифікації сучасних форм, методів, практики соціальної роботи;
- педагогічний процес підготовки фахівців соціальної сфери, розробка теорій, концепцій, моделей та технологій, спрямованих на ефективне функціонування освітнього процесу;
- розробка та реалізація програм, спрямованих на підвищення професійної компетентності соціального педагога [2, с.21].

Сучасною педагогічною наукою розроблені базові положення змісту професійної підготовки майбутнього соціального педагога, в той же час, у контексті ефективності практичної складової фахової підготовки залишається недослідженим питання механізмів інтеграції засобів педагогічного краєзнавства. Метою статті є висвітлення окремих аспектів інтегрування педагогічного краєзнавства щодо загальних функцій та професійних умінь соціального педагога, які задекларовані Державним галузевим стандартом підготовки фахівця з соціальної педагогіки.

Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів в нашій країні розгорнулася активно й продуктивно з 90-х років минулого століття. Так, у квітні 1991 р. постановою Держкомпраці СРСР

«Кваліфікаційний довідник посад керівників, спеціалістів і службовців» був доповнений кваліфікаційною характеристикою «соціальний педагог»; як результат - 7 серпня 1991 р. наказом Держкомосвіти СРСР № 376 відкрито спеціальність «соціальна педагогіка». З того часу провідні навчальні заклади України почали підготовку фахівців зі спеціальності "Соціальна педагогіка".

Нині є багато наукових досліджень, практичних напрацювань з соціальної педагогіки які дозволяють ефективно реалізувати нові проекти та інноваційні технології, які б значно поліпшили результативність діяльності соціального педагога в різних сферах життя дітей та молоді. Тому варто звернути увагу на якість освіти, яку отримує майбутній соціальний педагог у вищому навчальному закладі, чи сприяє вона патріотичному та національному розвитку особистості, як основної складової майбутнього вчителя України. Нові цивілізаційні виклики закономірно приводять багато країн до нового "освітнього буму", до хвилі глибоких реформ чи модернізації систем освіти (США, Великобританія, Китай, країни Східної Європи, Південно-Східної Азії і Південної Америки). В цих країнах швидкими темпами розвивається "філософія якості освіти", зорієнтована на розвиток духовно зрілої творчої особистості, на забезпечення високої якості навчання і якості його результатів. "Філософія якості освіти" передбачає перехід від якості педагогічних технологій до якості освіти, а в кінцевому рахунку, до якості сформованого соціального інтелекту. Йдеться про вироблення якісно нових цілей освіти, нових дидактичних принципів відбору, визначення ціннісно-сміслового навантаження і структурування змісту освіти, про нові підходи до оцінки якості освіченості учня чи студента [1, с.4].

З'ясовано, що розвиток соціально-педагогічної освіти в Україні має ґрунтуватися на пошуку оптимальної відповідності між традиціями вітчизняної вищої школи, побудованих на засадах педагогічного краєзнавства і новими тенденціями, притаманними світовій практиці соціальної/соціально-педагогічної освіти, а саме: органічного взаємозв'язку з соціально-економічним і соціально-політичним розвитком країни і перспективами розвитку соціальної і соціально-педагогічної сфер; орієнтованість змісту та організаційних форм професійної освіти на зв'язок теорії з практикою соціальної/соціально-педагогічної роботи та інноваційні тенденції в практичній сфері; врахування історичних надбань, особливостей країни та регіональних відмінностей; запровадження у ВНЗ кредитно-модульної системи, сучасних освітніх та інформаційних технологій, структур управління; широке включення в систему Internet й інтенсивний розвиток дистанційної форми навчання; інтеграція ВНЗ країни з провідними зарубіжними університетами, школами соціальної роботи, що сприятиме створенню освітніх комплексів і приєднанню їх до Міжнародної асоціації університетів, шкіл соціальної роботи і соціальної педагогіки; оновлення процесу професійної підготовки соціальних педагогів у ВНЗ України відповідно до вимог світових стандартів.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) випускника вищого навчального закладу є державним нормативним документом, у якому узагальнюється зміст освіти. ОКХ відображає соціальне замовлення на підготовку фахівця, що розробляється у сферах праці та професійної підготовки з урахуванням аналізу професійної діяльності випускника вищого навчального закладу – бакалавра з педагогічного напрямку, а також державні вимоги до особистісних і професійних якостей відповідного фахового спрямування "Соціальний педагог".

Галузевий стандарт є складовою частиною системи стандартів вищої освіти, у якій узагальнюються вимоги до змісту освіти й навчання з боку держави, світового співтовариства та споживачів випускників даного профілю. Стандарт використовується при: визначенні первинних посад випускників вищих навчальних закладів та умов їх використання; визначенні об'єкта, цілей освітньої та професійної підготовки; розробці й корегуванні освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів із напрямку "Педагогічна освіта"; розробці засобів діагностики рівня якості освітньо-професійної підготовки бакалавра "Соціальний педагог"; визначенні змісту навчання як бази для оволодіння новими спеціальностями, кваліфікаціями; визначенні змісту навчання в системі перепідготовки та підвищення кваліфікації тощо. Відповідно до стандарту пріоритетними напрями діяльності є: сприяння розвитку дітей, підлітків і молоді засобами соціально-виховної, реабілітаційної та корекційної роботи в різних соціумах. Державний галузевий стандарт підготовки фахівця з соціальної педагогіки поширюється на органи управління вищою освітою, вищі навчальні заклади, міністерства, відомства, асоціації, підприємства, організації різних форм власності, де готуються або працюють фахівці освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр" за спеціальністю 6.010100 – «Соціальний педагог», напрямом підготовки 01.01 «Педагогічна освіта». Нашим подальшим завданням стало визначення механізму професійного розвитку студентів у процесі вузівської підготовки засобами педагогічного краєзнавства.

Тому ми здійснили аналіз функцій та професійних умінь соціального педагога, що задекларовані Державним галузевим стандартом підготовки фахівця з соціальної педагогіки. Відповідно до звучання

основних професійних функцій соціального педагога (гностична, комунікативна, організаційна, діагностична, прогностична, посередницька, охоронно-захисна, попереджувально-профілактична, соціально-терапевтична, корекційно-реабілітаційна) із загального переліку виробничих функцій, типових задач діяльності та умінь, якими повинен володіти випускник вищого навчального закладу за спеціальністю "Соціальна педагогіка" добирали лише ті, зміст яких відповідає завданням професійного розвитку майбутнього соціального педагога засобами педагогічного краєзнавства.

Готовність соціального педагога до професійної діяльності передбачає наявність двох компонентів: когнітивного (знання) та операційного (вміння). Згідно з Державним галузевим стандартом підготовки фахівця з соціальної педагогіки необхідно формування низки професійних умінь майбутнього спеціаліста. Дослідивши зміст вказаних умінь зробили висновок, що деякі з них необхідні одразу для реалізації декількох завдань. Зокрема, уміння типу використовуючи знання з історії України та історії педагогіки за допомогою першоджерел сформувати у ході практичних занять вміння доводити, аналізувати світовий досвід як підґрунтя розвитку виховання в Україні, необхідне для типової задачі 1.1. систематично поповнювати свої знання шляхом самоосвіти; 1.2. вивчати соціально-педагогічний досвід колег та досвід роботи у соціальній сфері; 1.6. аналізувати і оцінювати зміст виховного матеріалу.

Уміння, яке полягає у вивченні провідної ролі педагогічної спадщини науковців, педагогів, під час лекційно-семінарських занять та вмінні виявляти їхні провідні ідеї та їх вплив на педагогічний процес загалом та сучасну значущість їх спадщини реалізується у задачі 1.6. аналізувати і оцінювати зміст виховного матеріалу та 5.4. виявляти особливості прогнозування різних напрямів діяльності гностичної та прогностичної функції відповідно.

Є уміння, які зустрічаються одноразово, але суттєво підкреслюють значущість педагогічного краєзнавства у професійній підготовці майбутнього соціального педагога. Наприклад: використовуючи історико-педагогічні знання про становлення і розвиток освітніх часів існування Радянської влади, вивчаючи особливості організації виховного процесу в історично обумовлені проміжки часу повинен вміти виокремити основні тенденції, структуру та її елементи методом системного аналізу із застосуванням першоджерел (уміння СВ.Е.39.ПП.Р.0889) задачі 7.3. Диференціювати обов'язки сім'ї, школи, виховних інститутів соціалізації особистості; використовуючи наукову літературу з педагогіки та психології, шляхом дискусійного обговорення студентами методів виховання у сім'ї формувати вміння оцінювати позитивні і негативні сторони застосування тих чи інших методів виховання у сім'ї (уміння ПФ.Е.44.ПР.Н.0958) типової задачі діяльності 8.4. Використовувати методи заохочення та покарання на засадах гуманізму.

Нам було цікаво визначити питому вагу тих умінь, які безпосередньо спрямовані на професійний розвиток майбутнього соціального педагога засобами педагогічного краєзнавства відносно загальної кількості професійних умінь, визначених галузевим стандартом. Аналіз даних, дозволяє зробити узагальнений висновок: у загальному переліку професійних умінь, визначених Державним галузевим стандартом питома вага професійних умінь, що відповідають завданням професійного розвитку майбутнього соціального педагога засобами педагогічного краєзнавства, виявилася несуттєвою, що становить 9%. Проте визначається певна неоднорідність показників. Так, найбільші кількісні значення, що відповідають завданням професійного розвитку майбутнього соціального педагога засобами педагогічного краєзнавства, визначено в проявах таких умінь: здобувати знання, необхідні для професіонала, вивчати соціально-педагогічний досвід колег та досвід роботи у соціальній сфері, аналізувати і оцінювати зміст виховного матеріалу, впроваджувати нові педагогічні технології, різні форми інновацій у соціально-педагогічному процесі. У характеристиці окремих професійних умінь краєзнавчий компонент компонент не виявлено. До них належать: уміння систематизувати результати діагностування, вибирати види прогнозування, визначати оптимальні шляхи організації різних видів діяльності груп у мікро соціумі тощо.

Встановлення переліку професійно важливих умінь, формування та розвиток яких у процесі професійної підготовки забезпечить якісне інтегрування знання з педагогічного краєзнавства у професійну підготовку соціальних педагогів. Таким чином, осмислення концептуальних засад професійної підготовки соціальних педагогів на методологічному, теоретичному і практичному рівнях, дало уявлення про те, як ефективно інтегрувати знання з педагогічного краєзнавства у професійну підготовку соціальних педагогів.

1. Гончаренко С.У. Головне – якість освіти. // Педагогічна газета. – 2006. – №3.
2. Капська А.Й. Ступенева система професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери / А.Й. Капська // Науковий часопис: Серія 11. – К.:НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2004. – 1(23). – С.19-29.
3. Лесгафт П. Ф. Значение школы // Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1988. – 398 с.
4. Стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційний рівень «Бакалавр» за спеціальністю 6.010100 «Соціальний педагог».

АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ ДО НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ

У статті проаналізовано сутність процесу адаптації як процесу активного та творчого пристосування особистості до умов соціальної середовища, й зокрема, до умов навчання і виховання у педагогічному ВНЗ.

Ключові слова: адаптація, студенти молодших курсів, психологічна служба професійна діяльність, педагогічний ВНЗ.

На сучасному етапі розвитку суспільства, що характеризується широкою демократизацією життя, накопиченням нових знань у різних галузях науки, удосконаленням процесів виробництва і стрімкою інформатизацією суспільства, важливе місце посідає вищій школі. Для підготовки покоління фахівців необхідно використовувати дієві форми організації навчального процесу, здатні розкрити потенційні можливості студентів незалежно від їх національності, так як динамічність розвитку сучасного суспільства ставить людину в умови, в яких необхідно не тільки адаптуватися до соціуму, а й приймати рішення, реалізуючи свій внутрішній потенціал в навколишній дійсності.

У процесі розвитку особистості майбутнього педагога особливу роль відіграє початковий етап навчання у ВНЗ. Складність його полягає в перебудові всіх ціннісно-пізнавальних орієнтацій особистості студента, освоєнні способів пізнавальної діяльності та формуванні певних типів і форм міжособистісних зв'язків і стосунків. Головною характеристикою даного етапу є процес адаптації студентів до навчання у вищому педагогічному навчальному закладі [3, с.68].

Ефективна адаптація багато в чому визначає мотивацію, спрямованість і характер навчальної діяльності на старших курсах, психологічний комфорт, моральну задоволеність собою та від навчання у ВНЗ.

З безлічі проблем вищої школи в даний час особливо виділяється комплекс питань пов'язаних з труднощами першого року навчання.

З безлічі проблем вищої школи сьогодні особливо виділяється комплекс питань, пов'язаних з труднощами першого року навчання. У вітчизняній науці проблема адаптації студентів розроблялася насамперед у руслі досліджень соціальної адаптації (Г.А. Бал, П.А. Просецькій, Н.Є. Шафажінська та ін) З позицій вікових особливостей вона знайшла відображення в роботах М.І. Дьяченко, І.А. Зимової, Л.А. Кандибовіч. Деякі питання, що стосуються структури адаптації, розкриваються Р.Р. Бібріхом, Л.К. Гришанова, В.Д. Цурканом та ін.

При вивченні сутності процесу адаптації в дослідженнях Д.А. Андреевої, Т. Шибутані, І.Я. Зимньої, І.А. Алівердієвої, І.С. Кона, П.А. Просецького, Б.М. Петрова, В.А. Семиченко, Н.Є. Шафажінської та інших було виявлено кілька підходів до визначення процесу адаптації Д.А. Андреева, Б.Д. Паригін, І.С. Кон розглядають адаптацію як частину соціалізації. При цьому адаптація висловлює пристосування людини до нової для нього предметної діяльності, а соціалізація визначається як засвоєння індивідом соціального досвіду, певної системи знань, норм, цінностей, що дозволяють йому функціонувати в якості повноправного члена соціуму. У дослідженнях О.І. Зотової, І.К. Кряжевої робиться висновок про те, що соціалізація особистості, обумовлена в основному впливом з боку соціального середовища, є необхідною умовою адаптації індивіда в суспільстві і конкретному колективі.

Для визначення сутності процесу адаптації студентів молодших курсів вивчалися підходи дослідників В.Н. Круглікова, Л.К. Гришанова, В.Д. Цуркан, В.В. Лагерева, І.В. Ширяєвої, М.В. Делеу та ін.

У психолого-педагогічних дослідженнях останніх років чітко простежується тенденція розробки шляхів вдалої адаптації студентів до вузівського навчання через вивчення факторів її ефективності (М.Б. Арістідес, Л.Г. Єгорова, Л.Н. Жмиріков та ін.), впливу характеру педагогічного спілкування викладача та навчальної групи (А.Ц. Ердінєєв, А.А. Темербекова та ін), змісту основних психологічних механізмів адаптації студентів (М.З. Яницький, Г.А. Гущина, Н.Г. Єршова та ін.), виявлення залежності адаптаційного процесу від типологічних властивостей нервової системи (Є.А. Клімов, К.О. Сантросян тощо) і особливо учнів (І.А. Мілославова та ін).

Мета статті – проаналізувати сутність процесу адаптації як процесу активного та творчого пристосування особистості до умов соціальної середовища, й зокрема, до умов навчання і виховання у педагогічному ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Досвід роботи у педагогічному ВНЗ показує, що не всі студенти можуть швидко, успішно й самостійно включитися в навчальний процес і, як наслідок, подолати елемент новизни, позбутися негативного сприйняття дійсності і відчутти внутрішню мотивацію професійного зростання.

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми дозволив виявити різні підходи до визначення поняття «адаптація» [4, с.26; 5, с.49], що свідчить про його багатоаспектність. У природних науках адаптація розглядається як явище пристосування живих організмів до умов зовнішнього середовища. З точки зору педагогіки, психології та соціології під адаптацією розуміється процес, в якому людина активно взаємодіє з навколишнім середовищем (П.А. Просецькій, Б.М. Петров, В.А. Семиченко, Н.Є. Шафажінська, І.А. Зимова, В.Е. Кадочкіна, В.П. Казначеев та ін..) Розгляд та уточнення понять «адаптація» і «наслідування» дозволили виділити ряд схожих характеристик: по-перше, адаптація, як і наслідування, є процесом пристосування до навколишньої дійсності, по-друге, адаптація, як і наслідування, характеризується творчим підходом, що забезпечує активність індивіда (Г. Тард, К. Грос).

Аналіз існуючих наукових підходів до визначення структури і змісту процесу адаптації студентів молодших курсів дозволили виділити цілісність структури даного процесу, що представлена наступними видами адаптації [6]: соціальної, дидактичної, індивідуально-психологічної, професійної, економічної і побутової.

Соціальна адаптація включає в себе встановлення і підтримку певного соціального статусу студента в новому колективі, засвоєння нових соціальних норм, звичаїв, традицій, вимог колективу, усвідомлення своїх прав і обов'язків, участь у загальногосподарській житті факультету, університету [1, с.54].

Дидактична адаптація пов'язана з формуванням у студентів нових знань, умінь, навичок, звичок адекватного поведінки, мобілізацією волі та енергії на основі оволодіння новими формами і методами навчальної роботи, способами самостійної роботи, що принципово відрізняються від шкільних, залученням до нових видів наукової діяльності.

Індивідуально-психологічна адаптація відповідає за регуляторні механізми центральної нервової системи і різні функції організму, що обумовлені індивідуально-психологічними характеристиками індивіда [3, с.182].

Професійна адаптація забезпечує залучення студентів до обраної професії на основі формування в них позитивних навчальних мотивів і особистісних якостей майбутнього фахівця: активності, творчості, самостійності, відповідальності тощо. Економічна адаптація передбачає створення власної сім'ї, самостійність у розпорядженні фінансовими засобами (стипендія, додатковий заробіток). Побутова адаптація пов'язана з пристосуванням до нових умов побуту в студентських гуртожитках, нових форм використання вільного часу, відсутністю батьківського контролю. У Харківському гуманітарно-педагогічному інституті, ми вважаємо за доцільне вивчення процесу адаптації студентів першого курсу проводити у два етапи.

Первинна адаптація студентів першого курсу вивчається упродовж жовтня-листопада. Психологічні дослідження проводяться за такими напрямками: визначення типу темпераменту студентів за опитувальником Г. Айзенка; вивчення рівня тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності (тобто загальний емоційний стан, пов'язаний із різними формами включення студентів у життя навчального закладу) за методикою Г. Айзенка; вивчення рівня соціальної адаптації в нових умовах формування навчальних груп за розробленою анкетною для визначення процесу адаптації першокурсників; вивчення проблем та непорозумінь, що виникають у стосунках із викладачами та студентами у процесі навчання та проживання в гуртожитку.

Під час дослідження застосовуються наступні методи: бесіди зі студентами; знайомство з усіма групами першого курсу коледжу та інституту; індивідуальне та групове консультування студентів; бесіди з викладачами, кураторами; консультування батьків студентів; анкетування та тестування студентів молодших курсів коледжу та інституту.

Було опитано 359 студентів (9 груп коледжу і 9 груп інституту), аналізуючи отримані результати, можна відзначити наступне: для визначення типу темпераменту була застосована методика Г. Айзенка, за якою: 45% студентів першого курсу мають виражений холеричний тип темпераменту; 23,5% – мають виражений меланхолічний тип темпераменту; 9,5% – сангвініки; 5% – флегматики; 16% мають змішані типи, а саме: 6% - холеричний з меланхолічним типом темпераменту; 8% - меланхолічний з флегматичним та майже 3% опитуваних мають змішані типи холерика та сангвініка.

За результатами теста «Самооцінки станів тривожності, фрустрації, агресивності й ригідності» Г. Айзенка, маємо наступні показники: стан високої тривожності переважає у 20% (у порівнянні з минулим роком – де цей показник був 51%); фрустрація у наявності вище за норму у майже 26% студентів (у минулому році – 50%); високий рівень прояву агресії – у 17% (у минулому році цей показник був значно вищий – 68%); ригідність вища за норму – у 38% (вдвічі менше ніж у минулому році – 82%, але цей показник знову лідирує у порівнянні з іншими).

Якщо підвести підсумок по дослідженню психічних станів особистості: майже в одній чверті студентів першого курсу спостерігається тенденція до підвищення рівня тривожності, фрустрації, агресії та ригідності, на відміну від минулого року, коли цей показник складав майже три чверті – тобто у цьому році до нас вступили більш зрівноважені абітурієнти.

Упродовж листопада студенти звертаються до психологічної служби за результатами проведених досліджень та отримують індивідуальні та групові консультації з питань адаптації, одержують інформацію про типи темпераменту, психічні стани особистості, тим самим підвищують рівень власної психологічної культури; разом з психологом визначають причини складнощів, що можуть укорінюватися в особистісній сфері, отримують рекомендації з їх подолання.

За результатами опитування студентів по цьому питанню, наприкінці психологічною службою інституту проводиться «Круглий стіл» для кураторів I-II курсів за темою «Особливості внутрішнього світу студентської молоді». Метою заходу є: допомогти кураторам груп краще розуміти та відчувати студентську молодь, її прагнення, почуття, внутрішню позицію, і на основі цього створювати доброзичливий морально-психологічний клімат в навчально-виховному процесі, формувати у студентів прагнення бути взірцем для своїх майбутніх учнів та їх батьків. Це питання також розглядається на засіданнях ректорату, вченої ради інституту.

Підсумовуючи результати первинної адаптації в цьому навчальному році буди надані такі рекомендації щодо поліпшення процесу адаптації першокурсників:

1. Кураторам груп проводити психолого-педагогічні спостереження, анкетування, індивідуальні бесіди з метою вивчення особистості студента та кола його інтересів.

2. Спілкуючись зі студентами враховувати вікові та психологічні особливості юнаків та дівчат 15 та 17 років.

3. Викладачам, кураторам та психологічній службі інституту вести роз'яснювальну та корекційну роботу щодо нових умов навчання та підвищених вимог до навчального процесу.

4. Активно залучати студентів I курсу до роботи гуртків, студій, студентських конференцій.

5. Під час проведення батьківських зборів надавати інформацію та рекомендації батькам щодо врахування вікових особливостей та внутрішніх переживань студентів, обговорювати психолого-педагогічні аспекти процесу адаптації студентів в умовах сім'ї та навчального закладу.

6. Проводити психологічне консультування та психологічну просвіту зі студентами та викладачами з метою підвищення рівня психологічної культури.

7. Організувати спільні культпоходи та екскурсії, які допомагають об'єднати і гуртувати колектив студентів, а також розкрити їх особистісні особливості.

8. При викладанні учбових дисциплін формувати мотивацію навчання, професійну спрямованість до майбутньої професії.

9. Підтримувати тісну та злагоджену співпрацю всіх учасників навчально-виховного процесу, яка є ефективним чинником поліпшення періоду адаптації студентів I курсу.

Отже, серед основних труднощів, що ускладнюють процес адаптації студентів, можуть бути визначені: недостатня шкільна підготовка, тривала адаптація до нової системи навчання, відсутність контролю з боку родичів і кураторів, побутові та матеріальні труднощі, деякі особистості якості, наприклад, сором'язливість, помисливість, довірливість, беззаперечне наслідування прикладу дорослих тощо.

Активізації процесу адаптації студентів молодших курсів, на нашу думку, сприяв також соціальний захист студентів і робота з батьками щодо ознайомлення останніх подальшими перспективами отримання професії та успішного працевлаштування.

Вторинне вивчення процесу адаптації студентів молодших курсів у Харківському гуманітарно-педагогічному інституті проводиться наприкінці навчального року, хочемо зазначити, що за цей період було проведено: індивідуальних консультацій з першокурсниками – 203; групових консультацій – 17; 49 консультацій, що були проведені з вихователями, кураторами, викладачами та батьками першокурсників; круглий стіл для кураторів I-II курсів «Особливості внутрішнього світу студентської молоді»; студентська науково-методична конференція «Психологія людських стосунків», в якій приймали участь і студенти першого курсу; анкетування студентів «Куратор очима студента».

Для батьків першокурсників була проведена психологічна просвіта у рамках батьківських зборів.

Корекційно-відновлювальною та розвивальною роботою були охоплені 58% студентів першого курсу. Проведене анкетування з приводу вторинного вивчення процесу адаптації студентів першого курсу свідчать про наявність позитивної динаміки в розвитку формальної і соціально-психологічної адаптації студентів.

Наприклад динаміка з деяких питань:

1. Чи не жалкуєте Ви, що стали студентом нашого навчального закладу?

а) так, первинна ПД – 3% ; вторинна ПД – 0,1% ;

2. Студентське життя у порівнянні зі шкільним :

а) більш цікаве – первинна ПД – 51% ; вторинна ПД – 96% ;

б) менш цікаве – первинна ПД – 33% ; вторинна ПД – 1% ;

в) ніякої різниці – первинна ПД – 16% ; вторинна ПД – 3% ;

Аналіз матеріалів проведених індивідуальних бесід та групових опитувань виявив такі позитивні моменти в результаті успішного адаптаційного періоду у студентів: усвідомлення важливості адаптації і розуміння сутності такої якості особистості, як адаптованість, сприяло розумінню природності даного процесу, необхідності його активного подолання за сприяння викладачів та кураторів-наставників; поява професійного інтересу в студентів і позитивного ставлення до обраної спеціальності, прагнення до самостійної роботи, організованість, активність, контроль процесу власної навчальної діяльності; бажання займатися самовихованням і самоосвітою; усвідомлення корисності раціональної організації вільного часу в рамках проживання в студентському гуртожитку; розуміння множинності перспектив використання власного внутрішнього потенціалу для подальшого професійного зростання.

Педагогічними умовами активізації процесу адаптації студентів молодших курсів до навчання і виховання у Харківському гуманітарно-педагогічному інституті виступають: допомога у професійному самовизначенні; здійснення контролю і оцінювання успішності навчання студентів на всіх етапах цілісного педагогічного процесу з урахуванням їх індивідуально-психологічних особливостей та особистісних якостей; підготовка до міжкультурної взаємодії (формування толерантності) студентів, врахування особливостей виховної роботи зі студентами у студентському гуртожитку.

Отже, спираючись на все вищезазначене, слід розглядати адаптацію як процес активного і творчого пристосування індивіда до умов соціального середовища, зокрема до умов навчання і виховання в навчальному закладі, це об'єктивний, динамічний, цілісний і творчий процес встановлення студентами відповідності між готівкою і необхідними рівнями навченості й вихованості, стилями спілкування, режимами діяльності в нових умовах навчання у педагогічному ВНЗ.

Досвід роботи у Харківському гуманітарно-педагогічному інституті свідчить про те, що у результаті успішного адаптаційного періоду у студентів молодших курсів: з'являється професійний інтерес; виникає прагнення до самостійної роботи, організованість, активність, контроль процесу власної навчальної діяльності, бажання займатися самовихованням і самоосвітою; усвідомлення корисності раціональної організації вільного часу в рамках проживання в студентському гуртожитку. У студентів формується розуміння множинності перспектив використання власного внутрішнього потенціалу для подальшого професійного зростання.

1. Бондаревська Е.В. Воспитание как возрождение Гражданина, Человека, Культуры и Нравственности (Исходные посылки поиска подхода к воспитанию) / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону, 1993. – 191с.

2. Вища освіта і Болонський процес: підручник / Г.Ф. Пономарьова, А.А. Харківська, О.О. Бабакіна, Т.В. Отрошко. – Харків: ХГПІ. 2010. – 304с.

3. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: навч. Посібник / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.

4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 337 с.

5. Грицанов А.А. Гуманизм // Новейший философский словарь / Под ред. А.А. Грицанова. – Минск: Интерпрессервис; Книжный дом, 2001. – 1279с.

6. Управление образовательными системами: традиции и инновации. Сборник статей и тезисов международной научно-практической конференции «Управление образовательными системами: традиции и инновации» (10-11 ноября 2006 г.). – Тирасполь, 2008. – с. 59-63.

The article analyzes the essence of adaptation as a process of active and creative individual adaptation to the conditions of social environment, and in particular to the conditions of education and training in pedagogical universities.

Keywords: adaptation, junior students, psychiatric services professional activities, pedagogical universities.

СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ЛОГІКА» СТУДЕНТАМ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті проаналізовано основні аспекти викладання дисципліни «Логіка» та виявлено найбільш оптимальний підхід, що сприятиме підвищенню якості професійної освіти студентів на юридичних факультетах.

Автор зазначає, що для викладачів складність навчання логіки студентів юридичних спеціальностей пов'язана з негативним ставленням більшості студентів до вивчення логіки, відставанням студентів на проміжному етапі процесу навчання, неможливістю повною мірою використовувати комп'ютерну техніку в процесі викладання дисципліни «Логіка».

Ключові слова: вища освіта, викладач, дисципліна, логіка, студенти юридичних спеціальностей.

В освіті сьогодні, як ніколи актуальна проблема підвищення логічної культури як необхідного компоненту сучасної освіти, і цю проблему треба вирішувати на всіх етапах освітнього процесу, включаючи школу, аспірантуру, докторантуру та інститути підвищення кваліфікації працівників освіти.

Актуальність дослідження проблеми підвищення якості вищої професійної освіти в юридичних ВНЗ обумовлена низкою факторів з прийняттям в останні роки нових концептуальних підходів до розвитку вищої професійної освіти за рахунок використання нових інформаційних технологій, істотно підвищується ефективність і якість підготовки фахівців до рівня, який відповідає вимогам постіндустріального суспільства [3, с.64]. Даний рівень, може бути, досягнутий у результаті соціально-професійної діяльності юристів-професіоналів, з одного боку, з іншого, у результаті розв'язання суперечностей між об'єктивними соціальними умовами та потребами особистості.

Вища фахова юридична освіта на відміну від інших напрямів освіти, має свою власну лінію розвитку, складну і своєрідну динаміку. У ній відбуваються зміни, викликані нагальними потребами суспільного розвитку. Поступове накопичення цих змін призводить до необхідності підвищення якості професійної підготовки, що відображає динаміку становлення системи регулювання суспільних відносин засобами юридичної діяльності.

Підвищення якості вищої професійної освіти в юридичних ВНЗ передбачає формування фахівця широкого профілю. При цьому володіння навичками логічного мислення є найважливішим важелем розвитку законності. Система вищої юридичної освіти будується відповідно до законодавчих основ держави і суспільства, тісної взаємодії правопорядку і законності. Тут не можна обійтися без фундаментального вивчення дисципліни «Логіка».

У сучасних умовах темпи оновлення техніки і технологій, форм організації інтелектуальної праці стали перевершувати темпи оновлення освіти. Відбулося відставання освіти від нових реалій життя, сформувалась і поглиблюється суперечність між безперервно зростаючим обсягом необхідних людині знань та вмінь, у тому числі інформатизацією усіх сфер життя і обмеженими умовами вищої школи для оволодіння ними [1, с. 216].

Отже, існує об'єктивна необхідність наукової розробки проблеми підвищення якості вищої професійної освіти в юридичних вищих навчальних закладах з використанням інформаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні вчені О. Дікова-Фаворська і Г. Мошковська визначають такі проблеми, пов'язані з новаторством у вищій освіті: ускладнення діяльності з розроблення курсів у зв'язку із швидким розвитком технологічної основи навчання; необхідність спеціальних навичок і прийомів у викладачів ВНЗ для розроблення навчальних курсів; посилення вимог до якості навчальних матеріалів у зв'язку з відкритістю доступу до них, посилення контролю за їх якістю; посилення функції підтримки студента, допомога йому в організації індивідуального навчального процесу; обов'язкова наявність зворотного зв'язку викладача з кожним студентом, що навчається за європейською кредитно-трансферною системою.

Дослідження з проблем підвищення якості професійної освіти в юридичних вищих навчальних закладах з використанням нових інформаційних технологій розглядали такі науковці, як В.Х. Арутюнов, В.П. Беспалько, А. М. Бикова, Я. А. Ваграменко, А.А. Воеводін, О.Б. Гук, А.П. Єршов, М.І. Жалдак, В.М. Зеленін, В.А. Извозчиков, В.Є. Кадушін, Д.П. Кирик, Ю.К. Кузнецов, В.В. Лаптев, М.П. Лапчик, А.Є. Марон, А.Г. Мордкович, І.А. Румянцев, А.Б. Трофімов, І. Хоменко, М.В. Швецький та інші вчені.

Мета статті – проаналізувати основні аспекти та виявити найбільш оптимальний підхід, що сприятиме підвищенню якості професійної освіти студентів на юридичних факультетах до викладання дисципліни «Логіка».

Виклад основного матеріалу. Певний час професійну освіту було зорієнтовано на виробництво, а не на задоволення запитів та інтересів окремої особистості. З появою поняття безперервної освіти, як освіти через усе життя, центром нової парадигми освіти є особистість з її інтересами і можливостями. Одією з дисциплін, що має потенціал для формування і розвитку якостей, необхідних сучасному фахівцю, є дисципліна «Логіка».

Необхідністю осучаснення викладання дисципліни «Логіка» у професійно-спрямованому циклі присвячено чимало публікацій. У наш час важко вказати область людського знання, в якій не використовувалися б логічні методи. Мета удосконалення викладання курсу «Логіка» полягає в тому, щоб: з точно сформульованих передумов виводити логічні наслідки, у тому числі і такі, що можуть безпосередньо спостерігатися; зробити доступними логічному і кількісному аналізу складні заплутані процеси; не тільки описувати вже встановлені факти, а й передбачати нові закономірності; створювати специфічний математичний підхід, а разом з ним і формальний апарат, який дозволив би найбільш повно і точно описувати коло явищ, що нас цікавлять, робити висновки і використовувати отримані результати для практичної діяльності [5, с. 47].

Сьогодні цей процес помітно прискорюється. Логічні методи дедалі глибше проникають в найрізноманітніші сфери суспільно-корисної діяльності людини. Математична підготовка стає невід'ємною частиною загальноосвітньої підготовки висококваліфікованих фахівців усіх рівнів. Практично для всіх гуманітарних факультетів вищої школи передбачений курс «Логіка».

Проблему осучаснення викладання дисципліни «Логіка» у професійно-спрямованому циклі відрізняє особлива складність в силу специфічності підходів до її вирішення.

Для викладачів складність навчання логіки студентів юридичних спеціальностей пов'язана з негативним ставленням більшості студентів до вивчення логіки, високим відсотком неуспішності студентів і відставанням на проміжному етапі процесу навчання, неможливістю повною мірою використовувати комп'ютерну техніку в процесі навчання.

З труднощами стикаються і студенти: у них немає достатньої базової підготовки з елементарної математики, у багатьох практично немає навичок логічного мислення.

Окреслені труднощі передбачають пошук нових підходів до викладання логіки на юридичних спеціальностях.

Аналіз сучасної юридичної практики показує, що логіка все частіше стає дієвим інструментом дослідження юридичних об'єктів: різко збільшується обсяг нормативно-правової, кримінологічної, кримінально-статистичної та іншої інформації, що вимагає логічної обробки та інтерпретації. Але практикуючі юристи, знаючи специфіку державно-правових явищ, не завжди вміють для аналізу останніх використовувати логіку, математичні методи і математичний апарат, обмежуючись, як правило, лише найпростішими обчисленнями.

В останні роки з'явилося кілька підходів до викладання дисципліни «Логіки». Можна виділити три основні підходи: адаптація програм з логіки для інженерно-технічних спеціальностей (як правило, за рахунок скорочення обсягу курсу без урахування реалій навчального процесу); підміна змісту курсу науково-популярними текстами; вивчення лише кількох розділів логіки, побудоване за єдиним методологічним принципом і орієнтованих на студентів-юристів.

Останній підхід, на нашу думку, є найбільш перспективним. В основі такого підходу повинні лежати такі принципи навчання логіки: облік початкової підготовки (принцип спадкоємності); врахування специфіки майбутньої професійної діяльності (принцип послідовності навчання); диференціація та індивідуалізація навчання, що дозволяє за рахунок змін у структурі, змісті та організації освітнього процесу більш повно враховувати інтереси, схильності і здібності студентів.

Більшість існуючих підходів до викладання логіки на гуманітарних спеціальностях в основному орієнтуються на принцип професійної спрямованості навчального процесу, реалізація якого у вищій школі традиційно пов'язується із застосуванням математичних методів у різних галузях професійної діяльності, вирішенням завдань з міжпредметних змістом, ілюстрацією логічних моделей. Суттєву цінність мають також, так звані, професійно орієнтовані завдання, що органічно синтезують, вивчаючи своїй фабулі логічні поняття, відносини, закономірності та професійно значимий зміст [2, с. 86].

Досвід викладання дисципліни «Логіка» студентам юридичного факультету розкриває ряд проблем організаційного та методичного плану: відсутність не традиційної структури курсу «Логіка»; відсутність візуалізації при викладанні дисципліни «Логіка»; відсутність структурно-логічних схем при викладанні дисципліни «Логіка»; недостатність методичного забезпечення дисципліни «Логіка»; нерозуміння студентами необхідності і доцільності вивчення логіки (на діаграмах показано розподіл відповідей 25 студентів (рис.1); низький, а також диференційований рівень підготовки (на діаграмі показано розподіл результатів тестування 25 студентів (рис.2).

Як показав аналіз педагогічної практики, для студентів-гуманітаріїв предмет логіка викликає цілий ряд проблем і, як наслідок, знижує мотивацію навчання. Можна виділити наступні основні труднощі, що виникають у студентів: складність і трудомісткість обчислень; інтерпретація рішень і отриманої відповіді. Наслідком виникнення труднощів є невелика кількість завдань, що студенти встигають вирішити упродовж заняття, і зниження інтересу у студентів до їх вирішення. Багато студентів-юристів вважають вивчення логіки марним для своєї майбутньої професійної діяльності.

Як відзначають дослідники [4, с.106], перераховані проблеми багато в чому обумовлені індивідуально-психологічними особливостями студентів-гуманітаріїв, що виражаються в неформалізованому сприйнятті матеріалу, виникненні труднощів при аналізі причинно-наслідкових зв'язків,

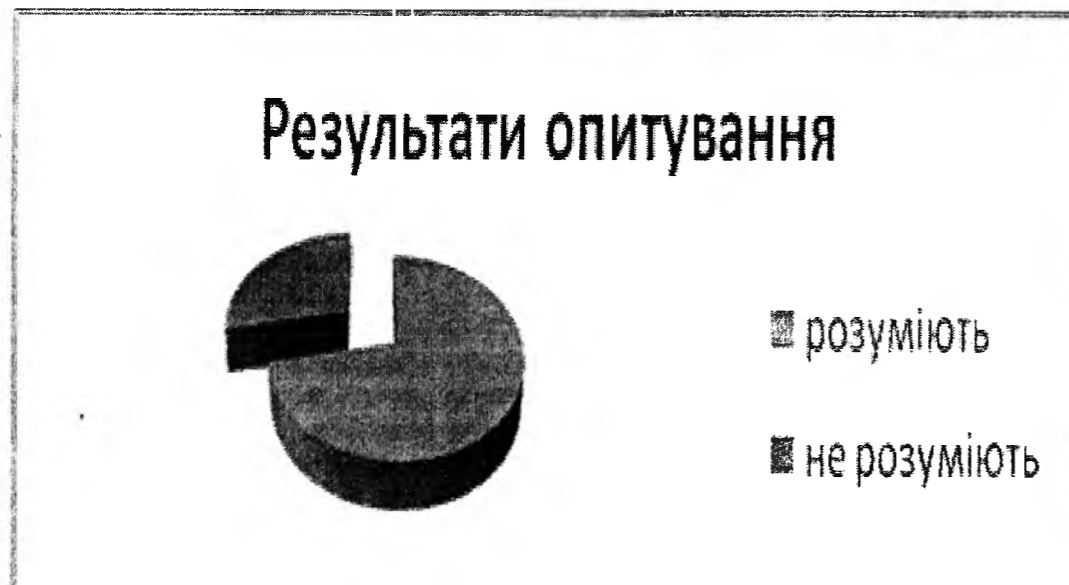


Рис.1. Розподіл відповідей 25 студентів

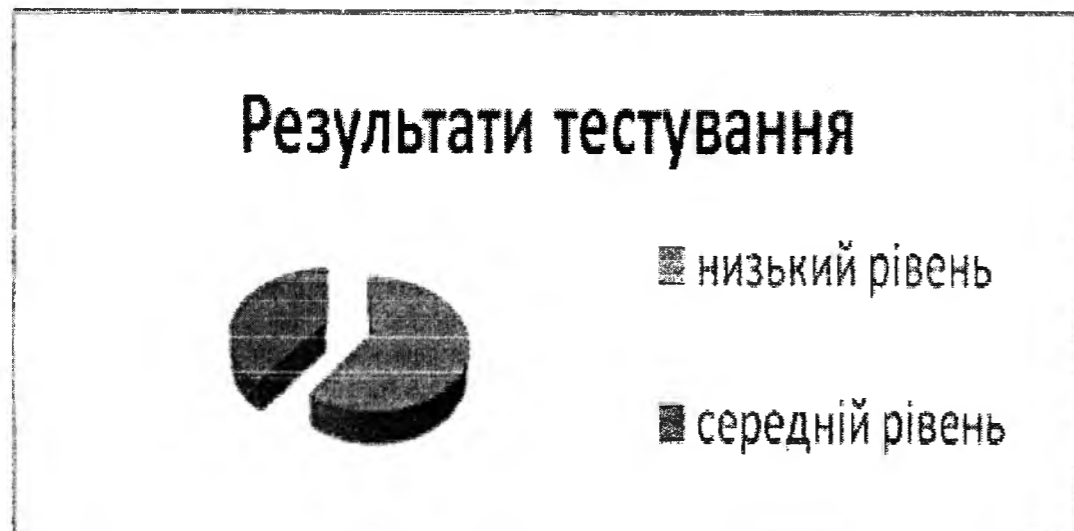


Рис. 2. Розподіл результатів тестування з дисципліни «Логіка» 25 студентів

Мислення гуманітаріїв, на думку Б.М. Теплова, характеризується повільним узагальненням (кожна конкретна задача вирішується як абсолютно нова); тенденцією мислити не стиснутими умовиводами; слабким прагненням до раціональності [6, с.218].

У студентів-гуманітаріїв іноді виникають труднощі з оперуванням абстрактним матеріалом, логічними поняттями і висловлюваннями, їм більшою мірою властиве емоційне ставлення до подій образність і жвавість мислення.

Отже, підсумовуючи все вищезазначене, ми дійшли висновку, що зміст курсу повинен мати академічний характер. Але, максимально враховуючи психологічні особливості мислення людей гуманітарного складу розуму і середній рівень математичної підготовки студентів, що навчаються

на юридичних факультетах, не має сенсу нав'язувати їм неприйнятний для них формально-логічного викладу матеріал, й за можливості замінювати суворі докази описово-наочними міркуваннями.

Повноцінна вища освіта повинна відповідати деяким загальним вимогам, незалежним від профілю підготовки фахівця. Вона повинна давати цілісне уявлення про сучасну природничу картину світу, сприяти творчому розвитку особистості.

У світлі нових тенденцій, коли основними рисами сучасної освіти стають фундаментальність, цілісність, спрямованість на задоволення потреб особистості, становлення юридичної освіти для гуманітаріїв буде продовжуватися. Це, зокрема, передбачає пошук нових підходів до підготовки юристів, як складової інноваційної частини даного процесу.

Визначивши відмітні особливості студентів-гуманітаріїв і підхід до вивчення дисципліни «Логіка», у подальшому, ми вважаємо за потрібне, удосконалювати методику викладання дисципліни «Логіка» використовуючи комп'ютерні засоби візуалізації.

1. Вища освіта і Болонський процес: підручник / Г.Ф. Пономарьова, А.А. Харківська, О.О. Бабакіна, Т.В. Отрошко. – Харків: ХГПІ. 2010. – 304с.

2. Заикин Р.М. Реализация профессиональной направленности математической подготовки на юридических факультетах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Р.М. Заикин. – Новгород, 2004. – 188 с.

3. Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (17-18 березня 2009р., м. Суми). – Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. – Суми: РРВ СОІПЛО, 2009. – 62-68.

4. Осмоловская И.М. Как организовать дифференцированное обучение / И.М. Осмоловская – М.: Сентябрь, 2002. – 159 с.

5. Саранцев Г.И. Обучение математическим доказательствам в школе: [кн. для учителя] / Г.И. Саранцев. – М. «Просвещение», 2000. – 173 с.

6. Теплов Б.М. Избранные труды. В 2-х томах / Б.М. Теплов – М., 1985, –Т.1. – 360 с.

The article analyzes the main aspects of teaching "Logic" and found the best approach that will increase the quality of vocational education students at law schools.

The author notes that the complexity of teachers teaching students the logic of legal specialties related to negative attitudes of most students to study logic, delay the students at the intermediate stage of training, inability to fully utilize computers in the process of teaching "Logic".

Keywords: higher education, teacher, discipline, logic, students of legal specialties.

УДК 378.1
ББК 74.204.21

Евгений Пузырев

ТВОРЧЕСКОЕ НАЧАЛО В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ МАСТЕРСТВЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТЕХНИЧЕСКОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Статья посвящена теоретическому визначению педагогической мастерности как стрижневого компоненту педагогической культуры. Проведено аналіз творчої складової у педагогічній майстерності викладача технічного навчального закладу.

Ключові слова: педагогічна майстерність, творчий потенціал, творча особистість викладача.

В условиях перестройки школы в Украине важная роль принадлежит обладающему высокой педагогической культурой преподавателю, который должен уметь ставить и творчески решать новые научно-педагогические задачи в области психологии, педагогики и методики преподавания. Еще И. Франко указывал, что «вчителем школа стоить», а К.Д.Ушинский писал: «В воспитании все основывается на личности воспитателем потому, что вся сила выплывает только из живого источника человеческой личности, ничто не может заменить личность в деле воспитания» [2, с.3]. Личность учителя становится ведущей силой педагогической деятельности, ее субъектом, одновременно выступая главным инструментом педагогического труда.

Стержневым компонентом педагогической культуры преподавателя вуза выступает его педагогическое мастерство. Являясь своеобразной мерой педагогической культуры, мастерство во многом характеризует и профессиональный, и нравственный облик преподавателя.

Педагогическое мастерство определяется как синтез развитого психолого-педагогического мышления, профессионально-педагогических знаний, навыков, умений и эмоционально-волевых средств выразительности, которые во взаимосвязи с качествами личности педагога позволяют ему успешно решать многообразные учебно-воспитательные задачи.

Центральным компонентом педагогического мастерства является развитое психолого-педагогическое мышление, обуславливающее творчество в педагогической деятельности. Изучение деятельности мастеров педагогического труда показало, что их мышление характеризуется самостоятельностью, ясностью, четкостью, последовательностью, логичностью, гибкостью и быстротой. Оно опирается на развитую педагогическую наблюдательность и творческое воображение.

Творчество является важнейшим и необходимым компонентом эффективной педагогической деятельности. В процессе творческой деятельности происходит саморазвитие личности преподавателя, самораскрытие и реализация его творческого потенциала. Содержание понятия «творческий потенциал» исследователи характеризуют как: совокупность реальных возможностей, умений и навыков, которые определяют уровень его развития (Г. Пихтовников, Л. Москвичев); синтетическое (интегрирующее) качество, которое характеризует меру возможностей личности, совершающей деятельность творческого характера (И. Мартынюк, В. Овчинников); социально-психологическую установку на нетрадиционное разрешение противоречий объективной реальности (О. Колесникова) [6, с.268].

Ряд авторов, таких как Д. Богоявленская, В. Кан-Калик, С. Сысоева, Н.Чинкина и др. высказывают мнение, что творческая личность – это индивид, который владеет высоким уровнем знаний, имеет стремление ко всему новому, оригинальному. Для творческого педагога инновационный подход к труду и творческий стиль поведения является жизненной потребностью. И хотя в психолого-педагогической литературе термины «творческая личность» преподавателя и «креативная личность» практически не разделяются, наблюдается тенденция к размежеванию понятий «креативность» и «творчество». Креативность связывают с субъективно обусловленными качествами творческого педагогического процесса, а творчество – с его процессуально-результативными качествами [4, с.9].

По мнению О. Шапран, творческий учитель – это креативная личность с высоким уровнем сформированности мотивов, характерологических особенностей и творческих умений, способствующих успешной инновационной деятельности, и, которая в следствие специальной подготовки, постоянного самосовершенствования, овладевает высокопрофессиональными знаниями, навыками и умениями педагогического труда [7, с.79].

Таким образом, подготовка преподавателя в техническом вузе к формированию творческой личности студента неразрывно связана с его педагогическим творчеством. Инновационная подготовка, как целостная система, строится на основе органического единства общего, особенного и индивидуального. Как общее – она является составляющей общепедагогической подготовки преподавателя; как особенное – имеет свою специфику, связанную с особенностями и закономерностями творческого процесса и формирования творческой личности преподавателя; как индивидуальное – отображает зависимость подготовки от личностных качеств преподавателя и уровня его творческой педагогической деятельности [4, с.9].

Отсюда, можно выделить два основания в структуре элементов педагогического мастерства преподавателя технического вуза: 1.Элементы педагогического мастерства, обеспечивающие решение повторяющихся педагогических задач. 2. Элементы педагогического мастерства, обеспечивающие решение творческих педагогических задач.

Основным генератором выступает здесь нестандартный, поисковый подход к любым проблемам учебно-воспитательного процесса, вдумчивое обращение к новейшим разработкам и передовому опыту и на этой основе определение стратегии и тактики собственной педагогической деятельности. Это помогает преподавателю постоянно трансформировать науку в учебный предмет, а это и есть творчество [5].

Сущность педагогического творчества чаще всего видят в сочетании умения действовать самостоятельно и при этом адекватно в неповторимых учебных ситуациях со способностью осмысливать свою деятельность в свете научно-теоретических педагогических знаний, а также в определении правильной меры соотношения автоматизированных и неавтоматизированных компонентов. Специфику педагогического творчества заключается в том, что оно всегда имеет целенаправленный характер: способствует взаимообогащению, творческому сотрудничеству обучающего и обучаемого.

С одной стороны, непосредственное участие педагога ведет к развертыванию, протеканию и завершению познания обучаемого.

С другой стороны, он сам неизбежно осваивает исторические этапы науки о мышлении, познании, основные закономерности его развития. При этом педагогическое самосознание – ключ к решению многих задач, связанных с наличием у педагога потребности в постоянном самосовершенствовании. Данное понятие включает умение соотносить цели и содержание образования, реализованные в

учебных планах и программах, педагогические идеи и методы с конкретными условиями практической деятельности.

Педагогический труд нетворческим не бывает, и быть не может, ибо неповторимы обучаемые, обстоятельства, личность самого педагога и любое педагогическое решение должно исходить из этих всегда нестандартных факторов. Педагогическое творчество, представляя особый феномен, при всей специфике имеет много общего с деятельностью ученого, писателя, артиста. Существующая система образования, основанная (за редким исключением) на традиционной дидактике, считающей обучение процессом объективно детерминированного развития, обеспечиваемого лишь передачей обучаемым уже известного знания, вполне удовлетворительно производит хороших специалистов лишь для репродуктивной деятельности. Появилась даже печальная шутка, что творческий специалист – результат брака существующей системы образования.

Известный принцип «сначала научи ремеслу, а потом пусть обучаемый творит так, как ему хочется» основывается на четырехуровневом членении знаний, реализуемом современной педагогикой высшей школы [1]. В соответствии с этой концепцией выделяются четыре уровня знаний:

- «знания-знакомства», позволяющие осознать определенную информацию, различить явления;
- «знания-копии», при помощи которых можно репродуцировать усвоенную учебную информацию;
- «знания-умения», позволяющие применить полученную информацию в практической деятельности;
- «знания-трансформации», через которые полученные ранее знания переносятся на решение новых задач, новых проблем (это уже уровень творчества).

Если средняя школа ориентируется на знания первого и второго уровней, то высшая школа, признанная готовить специалиста, сориентирована на третий уровень. Таким образом, задачи четвертого уровня возлагаются, по этой логике, на четвертую ступень образования – последипломное, условно аспирантуру, а также другие виды последипломного образования, характеризующиеся, (согласно принятой концепции), как «образование через всю жизнь» (в отличие от «образования на всю жизнь»). Сегодняшние реалии требуют решения вопроса формирования «знаний-трансформации» уже в высшей школе.

Позитивный опыт педагогов в НТУУ «КПИ» удостоверяет определенный рост статуса и роли студента как субъекта образовательной деятельности благодаря повышению его ответственности за результаты учебы, самоорганизацию собственного образования, участия в научной и творческой работе.

Таким образом, педагогическое мастерство - это не только деятельность педагога на уровне образцов и эталонов, отработанных на практике и уже описанных в методических разработках и рекомендациях. Мастерство педагога прямо не связано со стажем его работы.

Это всегда творчество, поиск и нахождение нового: либо для себя (обнаружения педагогом вариативных нестандартных способов решения педагогических задач), либо для себя и других (создания новых оригинальных подходов отдельных примеров, перестраивающих известный педагогический опыт). В сегодняшних реалиях передовыми должны быть не только отдельные преподаватели, но и целые коллективы кафедр и высших учебных заведений.

- 1.Алейников А.Г. О креативной педагогике / А.Г.Алейников // Вестник высшей школы. – 1989. – № 12. – С. 29-34.
- 2.Педагогічна професія і особистість учителя: [метод. рекомендації] / Укл. Н.В. Гузій. – К.: НПУ, 2000. – 19 с.
- 3.Педагогічна творчість і майстерність. – К.: ІЗМН, 2000. – 168 с.
- 4.Педагогічна творчість: Методологія, теорії, технології: Монографія / В.П. Андрущенко, С.О. Сисоєва, Н.В. Кічук та інші / За ред. С.О. Сисоєвої, Н.В. Гузій. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – 183 с.
- 5.Творча особистість учителя: Проблеми теорії і практики. – К.: АПУ, 1999. – 428 с.
- 6.Франко Н.О. Роль вищої школи у розвитку творчого потенціалу особистості / Н.О.Франко // Творчість як основний ресурс відродження України: м-ли XI Міжнародної науково-практичної конференції (12-13 травня 2011 року, м. Київ) / Уклад. Б.В. Новіков. – К.: НТУУ «КПІ», 2011. – 292 с.
- 7.Шапран О.І. Створення та функціонування університетських регіональних комплексів у системі неперервної педагогічної освіти: Монографія / О.І.Шапран. – Переяслав-Хмельницький: Видав. С.В. Карпук, 2007. – 160 с.

The article deals with a theoretical definition of pedagogical skills as the main component of pedagogical culture. To make the analysis of the creative component in the pedagogical skills of teachers of technical schools.

Keywords: *teaching skills, creativity, creative personality of the teacher.*

СУТНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ІV РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ

Певний рівень екологічної освіти, тобто базових знань з екології обов'язковий для кожної молодої людини, незалежно від віку та профілю навчального закладу. Своєрідний фундамент екологічних знань створюють природничо-наукові дисципліни, зокрема медична біологія, які поглиблюють наукові знання про процеси і закономірності, що протікають в природі, розширюють систему природоохоронних понять, сприяють формуванню екологічної культури, стимулюють інтерес до екологічних проблем.

Ключові слова: екологічні знання, критерії екологічних знань, медична біологія, екологічна культура, вища медична освіта.

Біологічні та екологічні знання студентів сприяють адекватному розумінню закономірностей функціонування живих організмів, їх угруповань і біосфери в цілому як глобальної екологічної системи, стимулюють розвиток інтересу до їх пізнання і турботу про охорону навколишнього природного середовища. Оскільки об'єктом вивчення екології є живі організми і їх угруповання, зв'язки між ними, вплив факторів середовища на їх функціонування, то ці проблеми тісно пов'язані з біологією як наукою.

Біолого-екологічні знання, вміння і навички повинні покращувати рівень підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів ІV рівня акредитації для їх використання майбутніми лікарями у професійній діяльності, сприяти формуванню цілісної особистості сучасного медичного фахівця.

Методика збору та опрацювання матеріалу включали критичний аналіз науково-педагогічної та спеціальної літератури з проблем екологічної, біологічної та професійної освіти, вивчення документації вищих медичних навчальних закладів ІV рівня акредитації, вивчення та узагальнення масового і передового педагогічного досвіду, теоретичний аналіз і синтез.

На підставі аналізу літературних джерел і практичного досвіду професійної підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів ІV рівня акредитації виявлено суперечності між: 1) сучасними суспільними вимогами до екологічної освіти, виховання студентів-медиків та відсутністю системного аналізу роботи з метою їх реалізації у навчальному процесі; 2) необхідністю забезпечення природничо-наукових дисциплін теоретичним підґрунтям, яке сприяє досягненню цілей еколого-психологічної освіти у фаховій підготовці майбутнього лікаря та відсутністю таких розробок.

Визначені суперечності зумовили актуальність обраної теми дослідження і формулювання цілей статті, зокрема, дослідити зміст та складові екологічних знань, з'ясувати проблеми реалізації екологічної освіти у фаховій підготовці майбутнього лікаря у процесі викладання медичної біології.

Аналізуючи теоретичні положення щодо формування екологічних знань студентів вищих медичних навчальних закладів ІV рівня акредитації, ми акцентували увагу на наявності певних біолого-екологічних відомостей, які мають бути включені у діючий навчально-виховний процес та відповідати критеріям добору екологічних знань, які запропоновані М.І. Дробноходом [1], О.Н. Захлебним [2], І.Д. Зверевим [3]. Їх можна сформулювати як певну послідовність вимог до екологічних знань під час вивчення конкретної природничо-наукової дисципліни, зокрема медичної біології студентами першого курсу вищих медичних навчальних закладів ІV рівня акредитації, а саме екологічні знання мають: відповідати логіці навчального матеріалу; бути системними та мати практичне значення, зокрема розкривати вплив довкілля на всі рівні організації живого, показувати біосоціальну суть людини, взаємний вплив її діяльності та довкілля, розкривати основні сучасні екологічні проблеми та напрями їх вирішення; відповідати віковим особливостям студентів; сприяти формуванню екологічної культури майбутніх фахівців, зокрема медичних; сприяти виконанню соціального замовлення на виховування громадянина, відповідального за існування життя на планеті, при цьому навчальна дисципліна не повинна втрачати свого власного значення, логіки та структури.

Відповідно до наведених критеріїв можна розкрити зміст екологічних знань, зокрема вони мають включати усвідомлення та розуміння екологічних законів; принципів взаємовідносин різних об'єктів природи між собою та з людиною; організації, управління, використання природи та її ресурсів для забезпечення життєдіяльності людини і людства; необхідності побудови відносин між природою і людиною на свідомих засадах. У процесі формування екологічних знань студентів враховуються два важливі моменти. По-перше, в студентів необхідно сформувати екологічне мислення як основу їх професійної діяльності у майбутньому, а по-друге – елементи наукового мислення як основу для засвоєння необхідних для використання у професії екологічних знань. При цьому мислення за думкою А. Береки [4], О. Васюти [5], М. Дробнохода [1], О. Захлебного [2], має бути основою раціонального природокористування з точки зору збереження природної рівноваги, яке не гальмує прогрес, але водночас не сумісне з пасивною позицією щодо проблеми довкілля. Отже, екологічні знання мають

бути цілісними. Формування екологічних знань студентів передбачає також забезпечення наступності знань. При цьому враховуються два напрями наступності знань: як між загальноосвітньою школою, вищих медичних навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації та вищих медичних навчальних закладів ІІІ-ІV рівнів акредитації, так і у розвитку послідовності загальноосвітніх, природничо-наукових і медичних знань.

У процесі вивчення біологічних дисципліни формування екологічних знань студентів вищих медичних навчальних закладів ІV рівня акредитації має відігравати важливу роль, адже це передбачає розвиток наукового світогляду студентів, їх естетичне, моральне, правове, екологічне виховання, а також є важливим аспектом навчання, оскільки об'єктом дослідження екології є живі організми, їх взаємозв'язок і вплив на системи всіх рівнів організації життя на Землі. Базовий рівень екологічної освіти передбачає оволодіння студентами елементами екологічної культури: знаннями про взаємозв'язки між компонентами природи та людською діяльністю, про причини та шляхи вирішення головних екологічних проблем різного рівня прояву, навичками здорового способу життя та бережливого ставлення до об'єктів природи. Загалом концентрація знань стосовно загальних закономірностей біології, екології та природоохоронної діяльності в одному навчальному предметі сприяє виробленню елементів екологічної культури [4, с.6-8].

Дослідники зауважують, що набагато складніше вирішити проблему екологічного виховання, ніж екологічної освіти. Якщо екологічна освіта людини визначається сукупністю її знань про особливості взаємодії суспільства з природою, то екологічне виховання має набагато складніший зміст. Воно, крім екологічних знань, включає в себе широкий спектр найрізноманітніших людських якостей і характеристик, певний світогляд і світосприйняття, моральні, правові, екологічні, соціальні принципи та норми. Тому екологічне виховання немислиме у відриві від естетичної, моральної, правової освіти та виховання. Така освіта «органічно поєднує в собі навчальні і виховні функції, а також є універсальною, обов'язковою для кожної людини незалежно від її фаху або роду діяльності» [9, с.128].

Підсумовуючи сказане, звертаємо увагу на те, що: біологічні дисципліни є своєрідними фундаментом екологічних знань студентів вищих медичних навчальних закладів ІV рівня акредитації, оскільки об'єктом дослідження екології є живі організми у зв'язку з умовами їх існування та системи всіх рівнів організації життя на Землі; біологічні, екологічні та фахові знання студентів вищих медичних навчальних закладах ІV рівня акредитації мають утворювати цілісну систему; екологізація навчально-виховного процесу сприяє опануванню студентами вищих медичних навчальних закладів ІV рівня акредитації екологічними знаннями, навичками та вміннями, відповідно до напрямку їх діяльності.

1. Дробноход М.І. Філософія екологічної освіти і концептуальні основи / М.І. Дробноход. // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. С. 43–49.
2. Захлебный А.Н. Экологическое образование школьников во внеклассной работе / А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина. – М.: Просвещение, 1984. – 160 с.
3. Зверев И.Д., Мягкова А.Н. Общая методика преподавания биологии. Пособие для учителя / И.Д. Зверев, А.Н. Мягкова. – М.: Просвещение, 1985. – 191 с.
4. Бегака А. Екологічна освіта: стан і завдання / А. Бегака. // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 33-34.
5. Васюта О.А. Екологія і політика. У 2-х томах. Т.1 / О.А. Васюта, С.І. Васюта, Г.Г. Філіпчук. – Чернівці: Зелена Буковина, 1998. – 424 с.
6. Верзілін М.М., Корсунська В.М. Загальна методика викладання біології / М.М. Верзілін, В.М. Корсунська. – К.: Вища школа, 1980. – 352 с.
7. Грицай Н.Б. Активізація пізнавальної діяльності учнів основної школи у позакласній роботі з біології: автор. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (біологія)» / Н.Б. Грицай. – Рівне, 2007. – 20 с.
8. Комиссаров Б.Д. Методологические проблемы школьного биологического образования / Б.Д. Комиссаров. – М.: Просвещение, 1991. – 158 с.
9. Арцишевська М.Р. Інтеграція змісту освіти: монографія / М.Р. Арцишевська, Р.А. Арцишевський. – Волинський національний ун-т ім. Лесі Українки. Науково-методичний центр світоглядної освіти молоді. — Луцьк : Вежа, 2007. - 311 с.

Certain level of ecological education, i.e. base level of ecological knowledge is necessary for all of the young generation independently of age and type of high school. Natural discipline create original base of ecological knowledge, in particular medical biology. They are make deeper knowledge about process and rules in nature, widen system of environmental protection notion, help forming ecological culture, stimulate interest about ecological problem.

Key words: ecological knowledge, criteria of ecological knowledge, medical biology, ecological culture, higher medical education.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В УКРАЇНІ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

У статті проаналізовано нормативно-правове забезпечення освітніх потреб національних меншин в Україні у контексті євроінтеграційних процесів. Увагу акцентовано на змісті основних документів (Міжнародний пакт про громадянські і політичні права (1966 р.), Декларація про права осіб, що належать до національних або етнічних, релігійних та мовних меншин (1992 р.), Закон України «Про національні меншини в Україні» (1992 р.), Рамкова конвенція про захист національних меншин (1994 р.), Гаазькі рекомендації щодо прав національних меншин на освіту (1996 р.), Ословські рекомендації щодо мовних прав національних меншин (1998 р.) та ін.

Ключові слова: національні меншини, Україна, освітні потреби, євроінтеграційні процеси, нормативно-правова база.

Етнічне відродження, активні інтеграційні процеси на території Європи сприяють зростанню ролі національних меншин і їх культурної репродукції. У межах Європейського Союзу інтеграційні процеси зумовили розвиток регіоналізації, що спричинило зростання вимог етнічних спільнот щодо захисту своїх прав. Відповідно входження України у світове співтовариство зобов'язує вирішення етнополітичних та освітніх питань відповідно до стандартів демократичних держав.

Значний внесок у розробку освітніх питань національних меншин в Україні зробили такі дослідники як О.Бистрицька, О.Войналович, Г.Кондратюк, Н.Кротік, М.Марчук, Н.Мельник, С.Очеретянко, Н.Рудницька, Н.Сейко, Б.Чирко та ін. Однак в роботах основну увагу звернено дослідженню питань налагодження системи національно-культурного будівництва, діяльності органів політичного керівництва, влади та управління щодо національних меншин в Україні у 20-30-х рр. ХХ ст. З огляду на це метою статті є питання нормативно-правового забезпечення освітніх потреб національних меншин в Україні у контексті євроінтеграційних процесів.

З точки зору європейської культури, дотримання правового статусу національних меншин – один із фундаментальних й інтегральних показників цивілізованості, тому у переважній більшості демократичних країн сьогодні створені умови для вільного розвитку національних меншин, надання можливостей для реалізації їхніх прав, забезпечення освітніх потреб, збереження етнічної й культурної самобутності. Зауважимо, що в європейських державах їх питома вага серед усього населення становить у середньому 15 відсотків, у США – близько 20 відсотків [3].

За даними останнього перепису населення (2001), національні меншини в Україні становили 14 млн. осіб або 27,3 відсотка усіх жителів. Тут живуть представники понад 100 націй. Найчисельнішими з них є росіяни, євреї, білоруси, молдавани, болгары, поляки, угорці, румуни, греки, татари, вірмени, цигани та ін. [6].

Щоб визначити правовий статус та проаналізувати освітні потреби нацменшин в сучасному світі слід враховувати їх історичну спадковість з державною політичною практикою.

Так, упродовж ХХ ст. підхід до проблеми захисту національних меншин залежав від різних факторів: політичної практики держав як внутрішніх, так і пов'язаних з іміджем країни на міжнародній арені, від поточної регіональної міждержавної політичної обстановки, від викликаних вільними політичними змінами нових міжнародних установок і принципів. Кожний новий етап в просуванні проблеми захисту меншин найчастіше був викликаний потребою повернення до спроб її розвитку перед виникаючими загрозами національно-етнічної напруженості і відповідних конфліктів.

Аналіз архівних джерел засвідчує, що в Україні у квітні 1924 р. було створено Центральну комісію у справах національних меншин при ВУЦВ (ЦКНМ), яка проіснувала до 1941 р. З 1923 р. було впроваджено систему національно-територіального районування і на початок 1931 р. в Україні вже діяло 25 національних районів (8 російських, 7 німецьких по 3 болгарських, грецьких, єврейських і 1 польський), а також 925 національних сільрад, які в цілому складали 8 відсотків усієї кількості сільрад. 6 липня 1927 р. вийшло «Положення про забезпечення рівноправності мов і про сприяння розвитку української культури, за яким передбачалось, що «державні органи вживають, як переважну для офіційних зносин мову місцевої національної більшості» [2].

В 1932 р. в Україні проживало близько 12 млн. чоловік, що належали до національних меншин, що складало 25 відсотків від усього населення.

Однак, уже з 1933-34 років, як розвиток національних меншин, так і українізація почали згортатися, було ліквідовано інститути реалізації інтересів національних груп. Сталін оголосив «місцевий націоналізм» головною загрозою для єдності ССРСР. З цього часу національна політика сталінського уряду змінюється, набуваючи тенденцій до етнонаціонального змішування, асиміляції

малих народів росіянами та ін.. Тисячі російських функціонерів прийшли в Україну для «посилення колективізації». У квітні 1938 р. вийшла Постанова ЦК КП(Б)У «Про реорганізацію національних шкіл в Україні», а також ряд постанов про ліквідацію «штучно створених» національних районів та сільрад. Уряд у Постанові так аргументував причину реорганізації, а точніше ліквідації національних шкіл: «Практика насадження національних шкіл завдала величезну шкоду справі правильного навчання і виховання, відгороджувала дітей від радянського життя, позбавляла їх можливості долучатися до радянської культури і науки, не давала можливості надалі надавати освіту в технікумах, вищих учбових закладах» [2].

Звичайно, що це офіційна причина закриття національних шкіл, а насправді – радянська влада прагнула знищити український народ як націю. Наслідком постанови стало різке зменшення кількості українських шкіл, закриття українських театрів, музеїв, з бібліотек вилучалися твори українських класиків. У школах запровадили вивчення російської мови.

Питання національних меншин актуалізувалося із здобуттям Україною незалежності. Першим спеціальним документом незалежної України, в якому визначались основні засади її етнополітики, стала Декларація прав національностей України (1 листопада 1991 р.). Вона проголосила рівноправність всіх етнічних складових українського суспільства, зокрема: рівні політичні, економічні, соціальні та культурні права; заборону дискримінації за національною ознакою; зобов'язання держави щодо створення належних умов для розвитку всіх національних мов і культур; вільне користування рідними мовами в усіх сферах суспільного життя. Саме на реалізацію Декларації прав національностей України 25 червня 1992 р. було ухвалено закон України «Про національні меншини в Україні» [1, с. 129], де ст. 6 проголошується: «Держава гарантує всім національним меншинам права на національно-культурну автономію: користування і навчання рідною мовою чи вивчення рідної мови в державних навчальних закладах або через національні культурні товариства, розвиток національних культурних традицій <...>, відзначення національних свят, сповідування своєї релігії, задоволення потреб у літературі, мистецтві, засобах масової інформації, створення національних культурних і навчальних закладів...» [5].

Слід зауважити, що Україна на сучасному етапі послідовно прагне реалізувати європейський вимір етнонаціональної політики. Задля виконання цього завдання вона, згідно з вимогами міжнародних стандартів, виважено здійснює політико-правове регулювання етнонаціональних взаємин, формує та розвиває етнонаціональне законодавство та прагне його практичної реалізації.

Розглянемо європейські стандарти щодо прав національних меншин. Аналіз нормативно-правових документів засвідчив, що у Європі сформульовано особливі права меншин і розроблено додаткові міри та процедури щодо підкріплення норм про недискримінацію. Наприклад, в 1947 р. Організація Об'єднаних націй (ООН) створила в якості допоміжного органа Комісії з прав людини Підкомісію з попередження дискримінації і захисту меншин, що складалася з незалежних експертів. А в 1948 р. Генеральна Асамблея в одній із резолюцій відмічала, що не може залишатися осторонь проблем нацменшин. Водночас було зазначено про відсутність єдиного рішення щодо розв'язання окресленого питання, яке в кожній країні світу має особливі аспекти.

В більшості випадків, процес набуття меншинами політичного статусу, розглядається як природній. Однак слід відмітити, що цей процес може розпочатися тільки тоді, коли вони матимуть можливість брати участь у політичному і соціально-економічному житті країни, а також користуватися рідною мовою та керувати власними школами.

Слід відзначити, що сьогодні жоден із існуючих міжнародних договорів комплексно не охоплює права меншин. Тим не менше деякі важливі угоди дають уяву про можливість зберігати і виявляти меншинам свої освітні, культурні, національні та мовні особливості.

У контексті окресленої проблеми важливе значення має Міжнародний пакт про громадянські і політичні права, прийнятий Генеральною Асамблеєю ООН у 1966 р. Наприклад, у статті 27 пакта говориться: «У тих країнах, де існують етнічні, релігійні та мовні меншості, особам, які належать до таких меншостей, не може бути відмовлено в праві разом з іншими членами тієї ж групи користуватися своєю культурою, сповідувати свою релігію і виконувати її обряди, а також користуватися рідною мовою» [5].

В 1975 р. в Хельсінкі був підписаний Підсумковий акт Наради з безпеки і співробітництва в Європі (1975 р.), в якому вперше було сформульовано обов'язки держав по захисту прав меншин, а саме держави-учасниці заявляли, що вони будуть поважати права людини без розрізнення раси, статі, мови і релігії, а також будуть заохочувати виконання освітніх, громадянських, політичних, економічних, соціальних, культурних і інших прав [3].

Важливим фактором миру, стабільності, справедливості і демократії в тій чи іншій державі є повага прав і свобод меншин, що відбивається в Документі Копенгагенської наради Конференції щодо людського виміру Організації по безпеці і співробітництву в Європі (ОБСЄ) 1990 р.

В даному документі держави-учасниці визнають, що питання національних меншин можуть позитивно розв'язуватися тільки в демократичних політичних рамках, побудованих на верховенстві закону.

В документі йде мова про те, що особи, які належать до національних меншин мають право повністю реалізовувати свої права і свободи без будь-якої дискримінації і в умовах повної рівності перед законом.

Одним із документів, в котрому було закріплено права меншин є Декларація про права осіб, що належать до національних або етнічних, релігійних та мовних меншин, прийнята резолюцією 47/135 Генеральної Асамблеї ООН від 18 грудня 1992 року. В цьому документі особам, що належать до меншин гарантується:

- право користуватися досягненнями своєї культури, сповідувати свою релігію та відправляти релігійні обряди, а також вільно користуватися своєю мовою без втручання чи дискримінації у будь-якій формі;

- право активної участі в культурному, релігійному, громадському, економічному та державному житті;

- право активної участі у прийнятті на національному і, де це необхідно, регіональному рівні рішень, стосовно тої меншини, до якої вони належать, або тих регіонів, у яких вони проживають, в порядку, що не суперечить національному законодавству [5].

Відповідно до Декларації держави зобов'язуються вживати при необхідності заходів для забезпечення можливості меншин: повною мірою та ефективно здійснювати свої права людини та основні свободи без будь-якої дискримінації і на підставі повної рівності перед законом; виражати свої особливості та розвивати свою культуру, мову, релігію, традиції та звичаї за винятком тих випадків, коли конкретна діяльність здійснюється з порушенням національного законодавства та суперечить міжнародним нормам; вивчати свою рідну мову або навчатися на рідній мові; вивчати історію, традиції, мову і культури меншин, що проживають на їхній території, а також повинні мати належні можливості для отримання знань, необхідних для життя у суспільстві (взагалі) і в цілому; повною мірою брати участь у забезпеченні економічного прогресу та розвитку своєї країни [5].

У кінці ХХ ст. було розроблено ряд важливих документів щодо забезпечення освітніх потреб національних меншин. Серед них – Рамкова конвенція про захист національних меншин (1994 р.), Гаазькі рекомендації щодо прав національних меншин на освіту (1996 р.), Ословські рекомендації щодо мовних прав національних меншин (1998 р.).

Так, у Рамковій конвенції про захист національних меншин, що прийняла Рада Європи у 1994 р., у ст. 14, п. 2 йдеться: «У регіонах із значною або традиційною присутністю осіб, що належать до національних меншин, сторони, наскільки це можливо і в межах своїх освітніх систем, у разі достатньої потреби в цьому, прагнуть забезпечити відповідні можливості вивчати мову своєї меншини або отримувати освіту цією мовою» [5].

В преамбулі Гаазьких рекомендацій щодо прав національних меншин на освіту зазначається:

1. Право осіб, які належать до національних меншин, на збереження своєї самобутності може бути повністю реалізоване тільки тоді, коли вони добре оволодіють своєю рідною мовою у процесі навчання. Разом з тим особи, належать до національних меншин, зобов'язані інтегруватися у більш широке суспільство держави через належне володіння державною мовою [7].

Гаазькі рекомендації щодо прав національних меншин на освіту вказують на те, що представники національних меншин повинні мати необмежений доступ до різних рівнів (початкова, загальна, середня, професійна) освіти рідною мовою, а за наявності значної кількості представників національних меншин – можливість здобувати вищу освіту рідною мовою за умови якісного опанування державної мови. Рекомендації також порушують проблеми, які виникають на практиці в галузі освіти, і детально описують шляхи їх вирішення [7].

Ословські рекомендації щодо мовних прав національних меншин (1998 р.) закріплюють право осіб, які належать до національних меншин «вільно і без будь-якого втручання використовувати свою мову приватно і публічно, усно і письмово» [7].

Отже, всі документи свідчать про забезпечення на законодавчому рівні прав національних меншин на освіту, навчання рідною мовою, збереження традицій, однак за умови опанування державної мови.

Таким чином можемо зробити висновок, що саме освіта стає могутнім інструментом створення сприятливого демократичного й гуманістичного клімату, засобом гармонізації відносин представників

різних цивілізацій і культур. Тому, зважаючи на полікультурність України, слід провадити виважену національну політику, яка забезпечить розвиток, всіх етнічних спільнот застосовуючи для цього багатовіковий правовий та історичний досвід правового регулювання прав національних меншин.

1. Трощинський В. Правове регулювання розвитку національних меншин України // Наукові записки ІПЕНД. – Вип. 8. – К., 1999. – С. 126 – 137.

2. ЦДАГО України. – Ф.1 – Оп. 6. – Спр. 463. – Арк. 2 – 4.

3. http://www.uapravo.com/hro/text.php?lan=rus&id=4257&id_book=4254&id_parent=4254&id_vid_res=17.

4. <http://www.viche.info/journal/1243>.

5. <http://zakon1.rada.gov.ua>.

6. <http://ukr-tur.narod.ru/geonas/naselukt/etno/nazmen.htm>.

7. <http://www.niss.gov.ua>.

The normative lawful providing of educational needs of national minorities in Ukraine is analyzed in the article. The attention is paid to the context of the main documents (International pack about public and political rights (1996), Declaration about rights of people that belong to national, ethnic and linguistic minorities (1992), the law of Ukraine 'About national minorities in Ukraine (1992), Frame convention about defence of national minorities (1994), the recommendation of the Hague about rights of national minorities for education (1996), the recommendation of Oslo about language rights of national minorities (1996) and others.

Key words: national minorities, Ukraine, educational needs, European internation process, normative-lawful base.

УДК 37.013.74

ББК 74.03

Михаил Строчук

МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ТРАДИЦИЯ ЕВРОПЕЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с развитием академической мобильности в области высшего образования. Дан анализ содержательных и структурных характеристик понятия академической мобильности, выделены этапы ее эволюции, охарактеризованы основные субъекты организации мобильности учащихся и академического персонала. Отмечается, что академическая мобильность является исторически сложившимся принципом развития университетского образования.

Ключевые слова: модернизация высшего образования, академическая мобильность, содержательные и структурные характеристики, международная образовательная интеграция, программы академических обменов.

В современных условиях процессы глобализации и интернационализации общественной жизни стимулируют кардинальные реформы в системах образования и профессиональной подготовки компетентных специалистов. Болонский процесс вывел регулирование системами высшего образования за рамки национальных границ государств и установил целый ряд требований и критериев для национальных систем, приведшие к необходимости их реформирования, как по форме, так и по содержанию. Общий вектор Болонского процесса направлен на сохранение культурного богатства и языкового разнообразия Европы, основанного на разнообразии национальных традиций, и содействие ее социальному и экономическому прогрессу посредством усиления сотрудничества между европейскими высшими учебными заведениями. Основными признаками создаваемого единого образовательного пространства являются качество образования, многообразие и гибкость содержания образовательных программ, мобильность обучающихся, преподавателей, исследователей.

Несмотря на то, что с необходимостью подготовки мобильных специалистов человечество столкнулось лишь в конце ХХ века, в истории высшей школы накоплен значительный опыт по решению данной проблемы. Он восходит к трудам Сократа, Платона, Аристотеля, Пифагора, согласно которым, образование должно быть направлено не столько на подготовку специалиста и профессионала, сколько на воспитание личности, подготовленной к гражданской ответственности, личности с определенными и востребуемыми обществом ценностными ориентациями.

Целью статьи является анализ историко-педагогических аспектов развития международной академической мобильности в высшем образовании стран Европы.

В литературе понятие академическая мобильность трактуется многопланово. Согласно ряду источников под академической мобильностью понимается перемещение учащегося или сотрудника, имеющего отношение к образованию, на определенный период в другое образовательное или научное учреждение (в своей стране или за рубежом) как индивидуально, так и в рамках совместной образовательной и (или) исследовательской деятельности вузов и научных центров для обучения,

преподавания, проведения исследований или повышения квалификации, после чего учащийся, преподаватель, исследователь или администратор возвращается в свое основное учебное заведение.

По способу организации существуют два типа академической мобильности: индивидуальная (по собственной инициативе студента) и организованная (осуществляется в рамках междууниверситетского академического партнерства). В соответствии с целями различают горизонтальную мобильность (обучение в другом ВУЗе с целью получения определенной академической или научной степени) и вертикальную (с целью получения следующей академической или научной степени). С учетом пространства реализации выделяют внутреннюю мобильность (обучение в национальных учебных заведениях) и внешнюю, международную (обучение за пределами своей страны) [1, с. 9-10].

Университетская школа Европы с момента своего возникновения выступала интеллектуальным центром развития общества. Как явление, академическая мобильность свои корнями уходит в период основания первых европейских университетов. Началом первого периода в развитии международной академической мобильности принято считать время появления первых средневековых университетов (XII в.). Для того времени была характерна высокая степень мобильности преподавателей и студентов. Среди причин этого можно назвать следующие: использование латинского языка в качестве языка обучения, что давало возможность начинать и продолжать обучение в разных учебных заведениях; неравномерное территориальное расположение средневековых университетов (преимущественно на юге Европы, в городах Италии, Испании), что обуславливало необходимость для молодежи из разных регионов предпринимать далекие путешествия к выбранным учебным заведениям; отсутствие территориальных границ; сложившаяся практика приглашения профессоров из разных местностей.

Академическая мобильность носила преимущественно индивидуальный характер. Церковь, заботясь о подготовке высокообразованных служителей христианской веры, способствовала организации студенческой мобильности. Зачастую с благословения церкви юноши становились странствующими студентами, отправляясь на обучение в тот или иной университет, надеясь после окончания учебы подняться на определенную ступень религиозной иерархии.

С середины XV века несколько меняется характер университета: европейский средневековый наднациональный университет приобретает национальную направленность. Идет процесс формирования систем образования в отдельных странах – Италии, Германии, Испании, Англии и др. С этого времени можно говорить о международной академической мобильности (поездках на учебу в другую страну) и внутренней мобильности (учебе в университетах своей страны). По данным исследователей к концу средневековья количество путешествующих за пределы своей страны уменьшилось, три четверти общего количества студентов довольствовались учебой в региональных университетах. Поездки в другие страны совершала немногочисленная группа молодежи, которая по своей инициативе стремилась получить образование в известных университетах или же изучать науки, которые не преподавались в региональном учебном заведении [2, с. 41].

С открытием местных университетов в ряде стран принимались меры, которые приводили к ограничению масштабов международной академической мобильности. Так, в Дании студентам разрешалось учиться за границей лишь после того, как они проучатся хотя бы два года в новом университете Копенгагена. В Испании в 1559 г. был издан королевский указ, запрещавший испанским подданным и священникам учиться за границей, кроме университета в Болонье [2, с. 40]. Влияние на развитие международной мобильности оказывал конфессиональный аспект высшего образования, усилившийся в период Реформации. В учебных заведениях предусматривалось принятие конфессиональной присяги. Студенты и преподаватели выбирали страну, где допускалось определенное вероисповедание, в ряде случаев были вынуждены переезжать с места на место по причине своих религиозных убеждений.

Второй период в развитии международной академической мобильности, согласно ряду источников, охватывает время с конца XVII в. – начало XX в. В системе высшего образования этого периода произошли значительные сдвиги. На протяжении XVI–XVIII веков фактически в каждой европейской стране имелся, по крайней мере, один университет, пользовавшийся международной известностью. Всего в это время в Европе насчитывалось около 190 университетов [3, с. 42]. Характерной чертой этого периода стало доминирование интересов национального государства в высшем образовании. На тот период обучение за пределами региона не поощрялось властями большинства стран, бытовало мнение, что иностранные студенты – это источник религиозного и политического загрязнения сознания молодежи [4, с. 21]. Как и в средние века, в обозначенный период мобильность носила спонтанный индивидуальный характер, студент и государство выступали главными субъектами организации мобильности. Общие представления о международной академической мобильности в XIX–начале XX века в странах Западной Европы дают некоторые статистические данные об обучающихся в конкретном

университете разных стран. Так, по сведениям из источников, в 1898-1899 годах в Лувейнском университете (Нидерланды) насчитывалось 1899 слушателей, в том числе 111 иностранцев, в университете г. Люттих (Бельгия) – 1582 студента, в их числе 312 иностранцев. Во Франции в 1890-1914 гг. иностранные студенты составляли 7–14 % от общей численности студентов [1, с. 27].

Этап в развитии высшей школы с начала XX в. до 90-х г. XX в. можно определить как третий период развития международной академической мобильности. На процессы академической мобильности в то время существенное значение оказали различные политические события: первая и вторая мировые войны, деколонизация стран третьего мира, экономическое и культурное противостояние СССР и США и стран Запада. С середины 50-х годов притягательными образовательными центрами для молодежи стали университеты США, Великобритании, Франции, позже Германии.

С делением после второй мировой войны стран Европы на две политические группы: страны Средней Европы, развивающиеся по модели Советского Союза, и страны Западной Европы, направления академической мобильности были идеологически обусловлены. В учебных заведениях Советского Союза велась подготовка специалистов для стран социалистической ориентации. Стремясь расширить свое политическое влияние, СССР пытался увеличить в своих вузах контингент иностранных студентов, привлекая на обучение студентов из стран Азии, Африки, Латинской Америки.

В Западной Европе процессы международной академической мобильности начинают развиваться в рамках международных договоренностей. По инициативе Совета Европы и ЮНЕСКО принимается ряд рекомендаций и международных конвенций, направленных на расширение сотрудничества в сфере высшего образования. Создается законодательная база международной академической мобильности, регулирующая различные ее аспекты. Наряду с индивидуальной академической мобильностью, появляются программы студенческих обменов, разработку и реализацию которых осуществляли созданные в ряде стран национальные службы академических обменов, региональные и международные организации.

С 90-х годов XX века можно начать отсчет четвертого этапа в развитии международной академической мобильности, продолжающегося до настоящего времени. Изменение политической ситуации в Европе после распада СССР, образование Европейского союза, развитие экономики, основанной на знаниях, расширение спроса на высшее образование явились важными факторами интенсификации процессов развития академической мобильности. Значимым фактором расширения мобильности в Европе стал в этот период также экономический фактор. Обучение иностранных студентов стало приносить достаточно высокие доходы университетам и в целом государствам.

Геополитические интересы стран Западной Европы в конце XX века наложили отпечаток на международную академическую мобильность. Важной задачей стало повышение привлекательности европейского образования. Ускорение динамики интеграционных процессов в образовательной сфере способствовало укреплению международного компонента высшего образования. Инициированные Европейским союзом Болонский процесс и Лиссабонская стратегия одним из главных приоритетов определили создание единого европейского пространства высшего образования и превращение его в привлекательный для мирового академического сообщества регион.

Процесс сближения и гармонизации систем образования стран Европы в рамках Болонского соглашения придал новый импульс академической мобильности. Значительная часть инициатив европейского сообщества в рамках процесса преследует цель расширения международной академической мобильности и увеличение притока иностранных студентов в вузы Европы. В Левенском коммюнике министров, ответственных за высшее образование (28-29 апреля 2009 г.), отмечается: «Мы считаем, что мобильность студентов, начинающих исследователей и сотрудников высшей школы повышает качество программ и научных исследований. Она усиливает академическую и культурную интернационализацию европейского высшего образования. Мобильность имеет важное значение для развития личности и для трудоустроиваемости, формирует уважение к многообразию и способность понимать другие культуры. Она побуждает к языковому плюрализму, закладывая тем самым основу для многоязычной традиции европейского пространства высшего образования, и расширяет сотрудничество и конкуренцию между высшими учебными заведениями» [5, с. 160].

В Болонском процессе право академической мобильности подкрепляется тремя инструментами – академическое признание (academic recognition), признание периодов обучения за рубежом (recognition of periods of study abroad), система кредитов (credit framework) [6, с. 87]. Академическое признание представляет обязанность признания образовательным учреждением документа об успешном завершении обучения по образовательной программе, о сдаче соответствующих экзаменов, присуждении профессиональной квалификации, академической степени и т.п., выданного зарубежным

образовательным учреждением. Признание периодов обучения за рубежом требует, чтобы число кредитов, зачтенных студенту по результатам успешного освоения раздела курса/модуля в вузе, где он временно обучался по соглашению об обучении, соответствовало тому же числу кредитов в университете, где он обучается постоянно. На национальном уровне с целью привлечения иностранных студентов многие страны Европы разработали план действий, который основывается на сотрудничестве министерства образования, министерства иностранных дел и вузов. Практически во всех странах Европы работают информационные центры в области международной академической мобильности, некоторые из стран создали отделения национальных центров за рубежом. Значимыми национальными организациями по развитию международного сотрудничества в области высшего образования являются Австрийская служба обменов, агентство международного сотрудничества в области образования и науки (Austrian Exchange Service, Agency for International Cooperation in Education and Research), Германская академическая служба обменов (DAAD), Британский Совет (the British Council), Французский центр международных обменов (EGIDE), Центр международного сотрудничества университетов Норвежского совета высшего образования SIU (Centre for International University Cooperation of the Norwegian Council for Higher Education) [7].

В области регулирования вопросов международной академической мобильности на общеевропейском уровне активно работает такая международная организация как Ассоциация академического сотрудничества (Academic Cooperation Association, ACA). Деятельность ACA направлена на поддержку и улучшение организации и управления академическим сотрудничеством в Европе, а также – на развитие взаимодействия с другими странами мира. В состав Ассоциации входят 20 ведущих национальных агентств из 14 европейских государств, отвечающих за развитие международного сотрудничества в своих странах. Ассоциация реализует в общей сложности около семисот программ в области академической мобильности и международного сотрудничества [7]. Заметно повысили свое влияние в качестве субъектов развития академической мобильности такие международные организации как ЮНЕСКО, Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), Европейский Союз.

Результативной схемой сотрудничества и мобильности в области высшего образования зарекомендовал себя учрежденный Европейским Союзом проект ERASMUS. Более чем 20-летний опыт реализации проекта показал высокую его эффективность. В 2004-2008 гг. в рамках проекта осуществлялась программа Erasmus Mundus с бюджетом 230 миллионов евро, направленная на содействие междууниверситетским обменам студентов и преподавателей, улучшения взаимопонимания и взаимное обогащение в области высшего образования между Европейским союзом и третьими странами через продвижение обмена людьми, знаниями и навыками. Финансировалось более чем 100 международных магистерских и докторских программ, в программе участвовали 323 университета, из них – 58 из третьих стран. Программа продолжена на 2009-2013 годы, и бюджет проекта возрос до 950 миллионов евро [8].

Erasmus Mundus II расширяет свой масштаб для новых и более тесных механизмов сотрудничества между университетами европейских и третьих стран. Программа включает поддержку лучших совместных магистерских и докторантских программ, содействие партнерству между университетами Европы и третьих стран, укрепление международных связей в сфере высшего образования путем поддержки студенческой мобильности в рамках европейского региона, поддержку мероприятий, направленных на повышение привлекательности европейского образования.

Развитие междууниверситетского сотрудничества занимает значительное место в программе Европейского Союза Tempus, призванной помочь процессу социальных и экономических преобразований в странах-партнерах. Программа Tempus финансирует междууниверситетское сотрудничество в области развития учебных планов, управления университетами, взаимодействия научных кругов и гражданского общества, а также структурные реформы в области высшего образования. Мобильность студентов, преподавательского и административного состава вузов, как из стран-членов ЕС, так и из стран-партнеров – одна из составляющих проекта. На современном этапе программа охватывает 27 стран [9].

Проведенный анализ свидетельствует, что академическая мобильность – это культурно-исторический феномен, который менялся по объему и содержанию в разные исторические периоды. Возникшая в период средневековых университетов академическая мобильность стала исторически сложившимся принципом развития университетского образования в Европе. Направление и характер развития академической мобильности формируются под влиянием многочисленных факторов. Разработка и внедрение стратегий развития международной мобильности стали одной из приоритетных задач образовательной политики ведущих стран мира. Сам термин «академическая мобильность»

постоянно развивается, в него вкладываются все новые и новые смыслы. В современных условиях целью развития программ академической мобильности является увеличение компетентности учащихся и академического персонала в их области деятельности, повышение качества образования, улучшение взаимопонимания между различными народами и культурами, воспитание нового поколения, подготовленного к жизни и работе в международном информационном сообществе.

1. Сергеева, Ю.И. Академическая мобильность в Европе: история и современность / Ю.И. Сергеева, Минск: ИВЦ Минфина. – 2007. – 168 с.
2. Хильде де Риддер-Сименс. Среневоковый университет: мобильность / Хильде де Риддер-Сименс // Alma mater. – 1997. – № 1. – С. 38-47.
3. Фрийгоф, В. Европейский университет начала Нового времени: паттерны (реферат) / В. Фрийгоф // Alma mater. – 1999. – № 4. – С. 40-44.
4. Вербицька, С.В. Міжнародна студентська академічна мобільність: етапи розвитку та суб'єкти організації / С.В. Вербицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. – 2009. – № 45. – С. 20-26.
5. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование, Левен / Лувен_ла_Нев, 28-29 апреля 2009 года // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 156-162.
6. Волосникова, Л.М. "Академическая мобильность" как конституционно-правовая категория / Л.М. Волосникова // Государство и право. – 2010. – № 4. – С. 85-90.
7. Зарубежные и российские организации международного сотрудничества и мобильности в области высшего образования и науки [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа : <http://www.rciabc.vsu.ru/mnfop/index.html>. – Дата доступа: 30.05.2011.
8. http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/funding/higher_education_institutions_en.php
9. http://ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/doc70_en.htm

The questions related to the development of academic mobility in higher education. The analysis of content and structural characteristics of the concept-ment of academic mobility, marked the stages of its evolution, characterized by the main actors organizing the mobility of students and academic staff. It is noted that academic mobility is historically the principle of development of university education.

Keywords: modernization of higher education, academic mobility, content and structural characteristics, the integration of international education, academic exchange programs.

УДК 378.4 (477) : 371.83
ББК 74.03

Катерина Трибулькевич

ПРОБЛЕМА СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ У ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ ДИСЕРТАЦІЯХ

Досліджено стан вивченості проблеми студентського самоврядування у сучасних вітчизняних та зарубіжних дисертаційних роботах.

Ключові слова: студентське самоврядування, вища школа, позааудиторна виховна робота.

Демократичні цінності, що актуалізуються зі здобуттям Україною незалежності, потребують докорінного реформування вищої школи на законодавчому рівні та рівні виховних систем вищих закладів освіти. Виховання демократичних основ життєдіяльності суспільства необхідно здійснювати в пору юності, коли молода людина відкриває свій особистісний потенціал і має найбільше сил для його реалізації в діяльності органів студентського самоврядування. Багато вищих навчальних закладів намагаються впроваджувати студентське самоврядування в свою роботу, проте недостатній обсяг знань з історії становлення даного феномену; відсутність досвіду функціонування не формальної, а демократичної системи студентського самоврядування; авторитарний підхід до системи управління вищим навчальним закладом призводить до малоефективної роботи студентського самоврядування. Саме тому гостро актуальними стають дослідження історії становлення студентського самоврядування, вивчення функціонування органів самоврядування у різних типах вищих навчальних закладів.

Мета даної статті: дослідження стану вивченості проблеми студентського самоврядування у сучасних вітчизняних та зарубіжних дисертаційних роботах.

Вивчення науково-педагогічного масиву дисертаційних досліджень засвідчує, що питання самоврядування знаходять розгляд здебільшого з позицій організації учнівського самоврядування в кандидатських дисертаціях В.І.Бобрицької, Т.В.Забутої, Б.С.Набоки, Л.А.Середюк, В.І.Тернопільської, Г.Я.Цибулька; з огляду на середовище вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації: О.І.Василькової, Л.В.Делінгевич, Х.П.Мазепа, Л.М.Сергеевої.

Аналіз вітчизняних дисертацій засвідчив, що термін «самоврядування», здебільшого розглядається українськими дослідниками у царині політології, юриспруденції та державного управління. Свідченням чому є докторські дисертаційні роботи Б.П.Андресюка, В.С.Куйбіди та кандидатські дисертації

В.П.Горбатенка, А.О.Гошка, А.А.Коваленка, В.С.Куйбіди, І.Л.Литвиненко, П.М.Любченка, Т.С.Смирнової, Т.О.Харченко та ін.

Робота К.Л.Потопи «Соціально-педагогічні умови організації студентського самоврядування у вищих навчальних закладах» цінна наявністю характеристики соціально-педагогічних умов організації студентського самоврядування; критеріїв сформованості студентського самоврядування у вищих закладах освіти; форм та методів педагогічного керівництва й студентського самоврядування. Проте у даному дослідженні не приділяється увага розгляду історії розвитку даного феномена, до того ж основою діяльності студентського самоврядування визначено навчальну діяльність, тоді як виховні можливості позааудиторної діяльності залишаються не реалізованими.

У дослідженні Т.І.Бондар визначено соціально-педагогічні умови розвитку студентського самоврядування в США та тенденції розвитку даного феномену. На відміну від попередньої роботи, в дослідженні Т.І.Бондар значна увага приділяється історичному аналізу діяльності студентського самоврядування у вищих навчальних закладах США та виявленню концептуальних методологічних напрямів організації виховної роботи в процесі реалізації студентського самоврядування. Дана дисертація корисна наявністю глибокого аналізу діяльності органів студентського самоврядування в означеній країні й може прислужитися для визначення перспектив розвитку вітчизняного студентського самоврядування.

При вивченні стану дослідженості питання студентського самоврядування, вважаємо за доцільне ввести до кола розглянутих дисертаційних робіт праці зарубіжних авторів. За результатами здійсненого аналізу, найбільш повно обрану нами проблему розкрито у зарубіжних соціологічних дослідженнях таких авторів як: Т.Ю.Баландіна, В.В.Овчинніков, Н.О.Помелова, Е.О.Столярова, І.Є.Тімерманіс, В.Н.Яхно та психолого-педагогічних дослідженнях: Л.Д.Варламова, Т.І.Волчок, Г.В.Гарбузова, А.І.Давидова, О.Л.Жук, А.Я.Камалетдинова, І.С.Клименко, О.А.Колмогорова, К.М.Сайкіна та ін..

Проте не всі визначені автори приходять до виразних висновків у результаті дослідної роботи. Так, І.Є.Тімерманіс основну увагу приділяє обґрунтуванню поняття «студентська молодь» як специфічна соціальна група; встановлює соціальні критерії ідентифікації студентів та їх цільової орієнтації в системі вищої освіти; визначає соціальний портрет сучасного студента; досліджує механізми професійного самовизначення молоді та намагається розробити методологічний інструментар моніторингу позиціонування студентської молоді в системі самоврядування й процесів інституціоналізації самоврядування в системі управління вищим закладом освіти.

Але визначені автором ознаки студентського самоврядування: самовиховання, самостереження, самооцінка, самоорганізація, самоусвідомлення, самоствердження, самостимуляція, соціальне самопочуття [2, с.8] не відображують демократичної сутності процесів самоврядування, а є скоріше характеристикою одного з компонентів особистісної участі студента в роботі органів студентського самоврядування, – процесі самовиховання.

Тоді як В.В.Овчинніков зосереджує наукову увагу на уточненні поняття «студентське самоврядування» та розробленні практичних рекомендацій щодо його розвитку;

Н.О.Помелова робить спробу узагальнити існуючі наукові підходи до аналізу студентського самоврядування, здійснити аналіз існуючих форм і методів даного феномену, створити модель студентського самоврядування. У роботі Т.Ю.Баландіної на основі порівняння соціологічних досліджень 1980-х, 1990-х та 2000-х рр. визначено значну кількість (22 одиниці) тенденцій розвитку студентського самоврядування в Росії.

Наведемо зроблені нами узагальнення щодо даних тенденцій: складності в організації життя, побуту й дозвілля студентів і недостатня активність молоді; зростання кількості соціальних проблем; підвищення ролі виховної роботи у вищому навчальному закладі поруч із зростанням потреби у ефективній роботі органів студентського самоврядування; актуалізація потреби в розвитку демократичних тенденцій у вищій школі, що зумовлює необхідність ефективної та дієвої роботи органів студентського самоврядування; застосування самореалізаційного підходу до організації студентського самоврядування із урахуванням нахилів, здібностей, інтересів студентів; наявність нетрадиційних форм організації роботи студентського самоврядування та збільшення форм і напрямків студентського самоврядування, виникнення нових типів студентських об'єднань. Визначені Тетяною Юрїївною тенденції поповнюють теорію про студентське самоврядування та становлять науковий інтерес при здійсненні дослідження розвитку студентського самоврядування на території Української держави. Здійснивши аналіз дисертацій Т.Ю.Баландіної, В.В.Овчиннікова, Н.О.Помелової, робимо висновок, що дані роботи є більш повними та системними з огляду на реалізацію завдань дослідження.

Найбільш вагомими для дослідження з групи зарубіжних психолого-педагогічних робіт, за результатами аналізу, стали праці Г.В.Гарбузової, А.І.Давидової, О.В.Стукалової, Л.П.Шигапової. У

роботах Г.В.Гарбузової та А.І.Давидової студентське самоврядування розглядається як засіб формування професійної ідентичності та фактор підвищення якості підготовки фахівців у системі вищої освіти. Роботи є практико-орієнтовані, адже автори ставлять на меті розроблення структурно-функціональної моделі студентського самоврядування та її апробації, визначення педагогічних умов удосконалення студентського самоврядування

Науковий інтерес викликають наведені Г.В.Гарбузовою теоретичні передумови формування професійної ідентичності майбутніх спеціалістів засобами студентського самоврядування, зокрема рівні організації студентського самоврядування, що відіграють певну роль у процесі формування професійної ідентичності майбутніх фахівців. Проте Г.В.Гарбузова, як й І.Є.Тімерманіс, розглядає студентське самоврядування у тісному зв'язку з компонентами самовиховання: самоорганізацією, самопізнанням, самоактивацією, самоконтролем, саморегуляцією, а такий погляд не відображає всієї повноти змісту поняття «студентське самоврядування».

Робота А.І.Давидової більш послуговується меті нашого дослідження, адже автор здійснює історико-педагогічний аналіз зародження та розвитку студентського самоврядування в системі професійної освіти. Звертається при цьому до витоків ідеї студентського самоврядування в часи створення перших університетів та становлення російської системи вищої освіти.

Дослідження О.В.Стукалової та Л.П.Шигапової об'єднує увага до процесу формування лідерських якостей студента. Проте в роботі О.В.Стукалової не розкрито потенціал виховної роботи і органів студентського самоврядування при формуванні лідерських якостей. Автор вдається до формування якостей гуманного лідера в процесі вивчення професійно-спрямованих дисциплін засобами теоретичних семінарів, семінарів-практикумів із застосуванням ділових ігор, тематичних дискусій, мікродискусій, диспутів, розв'язання творчих задач, аналізу управлінських ситуацій. Робота Л.П.Шигапової вирізняється іншим підходом до формування лідерських якостей студентів, коли безпосередньо виражено зв'язок становлення лідера та його участі в роботі органів студентського самоврядування. Науковий інтерес викликає аналіз розвитку досліджуваного феномена в досвіді вітчизняних і зарубіжних вищих навчальних закладів. Цікавими для вивчення є представлені дослідницею інноваційні технології діяльності органів студентського самоврядування, орієнтовані на формування лідерських якостей студентів, серед яких наступні: технологія групових дискусій, технологія колективних творчих справ, ігрова технологія, клубне об'єднання, технологія соціально-педагогічних проектів. Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що робота Л.П.Шигапової представляє значну наукову цінність для дослідження.

При здійсненні аналізу досліджуваної проблеми науковий інтерес викликали роботи, присвячені співтворчості викладачів та студентів. Поруч із К.Л.Потопою, дану тему розглядають і такі вітчизняні автори як С.М.Дмитрієва, М.В.Тоба. Проте на відміну від дослідження К.Л.Потопи, в роботах С.Д.Дмитрієвої та М.В.Тоби розглядається взаємодія викладачів і студентів у суто дидактичному просторі в аудиторний час.

Більшу наукову цінність для нашого дослідження становлять дисертаційні дослідження Р.М.Абдулова, Л.О.Бобко, Т.О.Дем'янчук, Л.М.Кравець, О.Р.Медведєвої, М.Д.Нарійчука, О.М.Петровського, Г.В.Ржевської, І.В.Соколової, С.Д.Цюлюпи, О.Н.Чижа, С.Ю.Шашенко, адже вони присвячені вивченню умов організації позааудиторної виховної роботи зі студентами вищих навчальних закладів та доцільної організації вільного часу студентського молоді.

Більш глибоким і повним є докторське дисертаційне дослідження О.Н.Чижа, присвячене розгляду позанавчальної діяльності студентів у теорії та історії вищої педагогічної освіти в 1960-1980-х рр. У роботі обґрунтовані та проаналізовані наступні напрями позанавчальної діяльності студентів: науково-дослідна, художньо-естетична, фізкультурно-спортивна, суспільно-організаційна.

Особливу цінність дослідження становить тим, що належна увага приділяється розгляду аспектів становлення визначених напрямів позанавчальної діяльності студентів, зокрема суспільно-організаційної діяльності, яку автор розкриває як функціонування органів студентського самоврядування. Поруч з аналізом ситуації у вищій школі у 1960-1980-х рр. О.Н.Чиж, визначає протиріччя розвитку студентського самоврядування у вищій школі, характерні і для сучасного періоду, та виділяє недоліки, що гальмують процес розвитку студентського самоврядування: «неприйняття самої ідеї самоврядування у вищому навчальному закладі, відсутність віри у можливість реально діючого студентського самоврядування; немає чіткого визначення ролі та функцій кожної ради (комісії) і відсутня координація між органами при роботі із самоврядуванням; недотримання індивідуального підходу, при включенні до самоврядування не враховують бажання; не дотримується принцип наступності в самих органах студентського самоврядування; слабо формується готовність до участі студентів у студентському самоврядуванні (погляди, переконання, мотиви, якості, уміння, навички);

слабка поінформованість студентів та пропаганда кращого досвіду студентського самоврядування» [3, с.163-164]. Результати даного дослідження допомагають комплексно вивчати позанавчальну виховну роботу вищих закладів освіти у 1960-1980-х рр. ХХ століття у галузі реалізації ідей студентського самоврядування та визначати перспективні шляхи розвитку даного феномена. Науковий інтерес представляють роботи А.І.Калініченко, М.Д.Нарійчук та Л.М.Кравець, що присвячені конкретному аспекту позааудиторної виховної роботи зі студентами – самовихованню.

Посилення уваги до психологічних механізмів формування культури почуттів, ціннісних орієнтацій, образу «Я» студента, сфери міжособистісних відносин студентської молоді характерне для дисертацій, захищених у 1990-2000-х рр., до яких належать роботи Г.В.Антонова, Н.О.Антонової, Л.І.Березницької, О.М.Васильченко, Н.Є.Герасімової, Т.В.Дмитрової, І.А.Коваль, С.А.Кравченко, І.В.Кузнецової, М.В.Шевчук. Дані роботи є важливими при вивченні характеристик функціонування студентського самоврядування та роботи його членів, адже при вивченні діяльності даної структури необхідно враховувати, що важливою рисою лідера є не лише здатність організувати роботу, володіти ораторськими здібностями, але й особистісні якості керівника, здатність до психічної саморегуляції, володіння технікою виходу з конфліктної ситуації.

Як засвідчив здійснений аналіз, проблема виховання цінностей у студентів знайшла розвиток: як формування духовної культури у вітчизняних дослідженнях філософів В.Ф.Барановського, А.О.Ярошенко, педагогів С.М.Барилко, В.В.Вербеця, О.Ю.Горожанкіної, В.О.Долженка, О.А.Климової, М.Д.Прищака, В.А.Подрезова, та зарубіжних дисертаціях педагогів М.А.Лазарева, Р.Маматкулової; моральної культури в роботах педагогів Т.А.Авксентьевої, К.М.Байши, В.М.Вакуленко, Н.В.Год, К.Є.Каліни, С.Л.Крука, психолога Н.О.Антонової, філософів Т.Г.Аболіної, Ю.В.Коваленко, М.В.Новікової, та в педагогічних роботах зарубіжних дослідників: І.П.Селезньової та ін.

Питання виховання ціннісних орієнтацій тісно пов'язане з прикладним аспектом їх вироблення у студентів під час позааудиторної виховної діяльності. Так, В.М.Вербець обґрунтовує концепцію формування духовно-творчого потенціалу студентської молоді як системи «захисту особистості від ентропійно-руйнуючого впливу соціокультурного середовища» у «вертикальній» (історико-генетичному вимірі) та «горизонтальній» (соціально-статусній) площині соціального часу й простору [1, с.16]. Дослідник визначає, що координація діяльності окремих підструктур цілісної системи соціальних інститутів виховання, до яких відноситься студентські навчально-творчі організації, недержавні громадські молодіжні організації, забезпечує формування морально-етичних та соціокультурних цінностей студентів.

У роботі І.О.Грязнова досліджується система морального виховання студентів в умовах вищого військового навчального закладу, науково-методичним забезпеченням якої слугує розроблена комплексно-цільова програма, навчальні курси «Етика та естетика», «Кодекс професійної честі офіцера-прикордонника», методичні рекомендації. Проте, на відміну від попереднього дослідження, при здійсненні експериментальної роботи автор основну увагу приділяє реалізації методів формування свідомості, недостатньо актуалізує активні методи морального виховання і не використовує виховний потенціал самоврядних студентських інститутів.

Така тенденція притаманна для значної кількості дисертаційних досліджень, де засобом виховання моральних цінностей визначається вивчення однієї дисципліни або циклу навчальних предметів. Сформувати активну життєву позицію, що є запорукою утвердження принципів демократії, лише у ході засвоєння навчального матеріалу, на нашу думку неможливо, й застосування методів формування свідомості особистості без активної перетворювальної діяльності є малоефективним.

Значна кількість робіт присвячена вихованню гуманістичних цінностей у студентів: педагогічні дослідження українських науковців О.А.Андрійчук, Л.О.Бобко, О.П.Гданської, І.Г.Герасімової, В.І.Дзюби, В.О.Зінкевічус, І.В.Кіреєвої, Н.В.Клименюк, В.Г.Кузнецової, М.В.Опольської, Н.С.Сушик, О.М.Теплої, І.В.Тимошук, М.В.Ткаченко, В.В.Ципко та зарубіжних педагогів І.Г.Бельської, І.А.Бонченкова, О.М.Григор'євої, Л.Ф.Губаревої, Л.В.Заніної, Г.В.Рибіної, Т.Т.Кадієва; філософські та політологічні дослідження А.М.Семенова, В.М.Ярошенко й роботи зарубіжних філософів І.К.Мелекаєвої, П.Г.Чижова; психологічні дослідження Т.М.Данилової; та обґрунтуванню гуманізації як запоруки побудови демократичного суспільства: педагогічні роботи І.П.Аносова, С.М.Вдович, І.В.Кузнецової, Т.М.Петрової, В.С.Ханенко. Заслуговує на увагу робота Л.О.Бобко, в якій автор обґрунтувала модель системи гуманістичного виховання студентів вищих навчальних закладів фінансово-економічного профілю. Модель включає соціальний, особистісний, змістовний, функціонально-процесуальний та управлінський компоненти. Важливо, що дослідниця визначає як одну з основних складових гуманістичного виховання у позанавчальній діяльності роботу студентського самоврядування, справедливо зауважує, що розвиток даного феномена у вищих

навчальних закладах має незадовільний рівень. Проте при визначенні провідних напрямів гуманістичного виховання (моральне, громадянсько-правове, художньо-естетичне, трудове, екологічне, фізкультурно-оздоровче) для їх реалізації у позанавчальній діяльності пропонує наступні форми: інтелектуально-ігрові конкурси, розважальні програми, концерти й творчі звіти колективів художньої самодіяльності. Такий зміст виховної роботи не відображує сутності гуманістичного виховання в цілому та не сприяє оптимізації діяльності органів студентського самоврядування зокрема. Отже цінність даного наукового доробку полягає у суто теоретичному розгляді проблем гуманістичного виховання у вищій школі, тоді як методичний аспект даного питання потребує подальшого вивчення.

При аналізі дисертаційних досліджень з проблем гуманізації навчально-виховного процесу, ми прийшли до висновку, що значна кількість робіт присвячена вихованню гуманістичної спрямованості майбутніх учителів (А.М.Крамаренко, А.Ш.Кудусова, В.Г.Кузнецова, М.В.Ткаченко). У названих роботах, на жаль, такий аспект виховної роботи у вищому навчальному закладі, як студентське самоврядування, не включено до системи роботи по вихованню гуманістичних цінностей студентів. Автори актуалізують потенціал аудиторної роботи, вдаються до розробки спецкурсів і спеціалізованих програм педагогічних практик, проведення конкурсів педагогічної майстерності, застосування творчих завдань, проведення зустрічей з учителями-новаторами тощо.

На відміну від названих праць, дослідженню І.П.Аносова притаманний комплексний підхід до розгляду проблеми гуманізації освіти. В роботі обґрунтовано теоретико-концептуальні основи антропологізму як чинника гуманізації освіти, і що заслуговує на особливу увагу, визначено принципи реалізації досліджуваного феномена в гуманістично орієнтованих технологіях навчання і виховання. Хоча в дисертаційній праці І.П.Аносова не порушуються питання студентського самоврядування, проте його результати можуть слугувати основою для методологічного підґрунтя дослідження.

Серед названих робіт інтерес для дослідження становить дисертація В.Й.Кульчицького, присвячена дослідженню системи виховної роботи з молоддю в діяльності організацій національного спрямування у першій половині ХХ століття. Визначаючи позитивні риси, що формуються в учнівській молоді внаслідок діяльності організацій національного спрямування ОУН й УПА, автор називає: гідність, чесність, незламність, ініціативність, самостійність, кмітливість, повагу до українського народу, готовність до захисту Батьківщини. Проте до кола завдань дослідника не входило вивчення впливу даних організацій на студентську молодь та розгляд діяльності молодіжних організацій першої половини ХХ століття.

У роботі В.В.Борисова, на відміну від попередньої, комплексно вивчається виховна робота і з учнівською, і зі студентською молоддю. Повно представлена система формування національної свідомості у виховній роботі загально-освітніх та вищих навчальних закладів. Основний акцент автор робить на обґрунтуванні трьох етапів процесу адаптації національної психології до педагогічних заходів (протистояння, входження, інтеграція) та в результаті здійснення експериментальної роботи підтверджує, що врахування специфіки даних етапів впливає на зміцнення колективу та планування виховної роботи як в однонаціональних, так і в поліетнічних групах.

В'ячеславом Вікторовичем досліджено адаптаційний етап взаємодії колективу, тоді як етапи формування авторитетного активу, внутрішньогрупової взаємодії та стадія виходу на рівень самоврядування навчального закладу не розглянуті. Проте дані дослідження корисні поданими історичними відомостями про особливості національного поступу Української держави у період, що є об'єктом нашого наукового інтересу, та проблема виховання національних цінностей, розглянута в даних роботах, не може бути виключена при вивченні стану розгляду проблем виховання студентства.

Вивчення вітчизняних і зарубіжних дисертаційних робіт засвідчило: задовільний стан дослідження питання самоврядування на рівні загальноосвітньої школи та місцевих органів влади; значну увагу сучасних дослідників до вивчення психологічної та соціальної сфери особистості; гостру потребу в глибокому дослідженні питання студентського самоврядування в аспекті його розвитку та становлення у вищій школі на теренах Української держави.

1. Вербець В.В. Теоретико-методологічні засади формування духовно-творчого потенціалу студентської молоді: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.В.Вербець. – Рівне, 2005. – 495 с.
2. Тимерманис І.Е. Студенческое самоуправление как ресурс общественного развития: Дисс... д-ра социолог. наук: 22.00.08 / И.Е.Тимерманис. – Санкт-Петербург, 2006. – 249 с.
3. Чиж А.Н. Внеучебная деятельность студентов в теории и истории высшего педагогического образования (1960-1980-е годы): Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.Н.Чиж – Луганск, 1998. – 258 с.

Made an analysis of state scrutiny of the problem of student self-government in domestic dissertation research and foreign dissertation works.

Keywords: student self-government, higher school, extracurricular upbringing work.

ПРОБЛЕМА ПОБУДОВИ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ І ПІДХІД ДО ЇЇ ВИРІШЕННЯ

У статті розглянуто проблеми до побудови системи управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ. Здійснено аналіз загальнотеоретичних підходів до управління, виявлено, що їх еволюція супроводжується зростанням уваги до людського фактору, визначенням обмеженості можливостей розглянутих підходів, відмовою від пошуку універсальних принципів управління і визнанням того, що будь-які принципи, структури і методи мають свої обмеження і ефективні тільки при певних умовах.

Автором зроблений висновок, що в сьогодинішніх умовах і в доступній для огляду перспективі найбільш реальним є системно-цільовий підхід.

Ключові слова: інноваційний розвиток, підхід, перспектива, управління, педагогічний ВНЗ.

У сучасних умовах одним із найважливіших завдань суспільства й держави є проблема забезпечення належного, з точки зору об'єктивних критеріїв, управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ. Педагогічний ВНЗ як об'єкт управління істотно відрізняється не тільки від будь-якої організації, й навіть від школи, хоча це теж освітній заклад. Звичайно, в управлінні інноваційними процесами педагогічного ВНЗ й іншими освітніми закладами є багато спільного – це, головним чином, цілі, зміст, та технології освіти, але є й істотні відмінності, бо освітні системи в педагогічному ВНЗ можуть принципово відрізнятися один від одного, різноманіття об'єктів управління не можуть не відбиватися на змісті і методах вирішення управлінських завдань.

Ми вважаємо, що при управлінні інноваційними процесами у педагогічному ВНЗ необхідно використовувати ідеї, напрацьовані в загальній теорії менеджменту, але було б помилкою сподіватися, що тільки їх виявиться достатньо для забезпечення ефективності управління. Побудувати ефективну систему управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ, можливо, лише спираючись на ґрунтовну наукову базу, що являє собою синтез загальноуправлінських та психолого-педагогічних теоретичних знань.

Для цього необхідно вирішити на які чинники ми будемо спиратися при виборі вихідних позицій, синтезувати їх і побудувати на цій основі теоретичну модель системи управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ, що могла б стати вихідною базою для створення конкретних систем інноваційного управління у ВНЗ. Аналіз останніх досліджень і публікацій. Управління освітою загалом і її окремими ланками дослідниками – філософами, психологами, педагогами розглядається як спеціалізована соціально-педагогічна система, що передбачає свідому, систематичну і цілеспрямовану дію суб'єкта управління на всі аспекти життєдіяльності вищої школи для забезпечення оптимального функціонування навчально-виховного процесу (В. Андрющенко, А. Алексюк, Г. Балл, І. Бех, Г. Васянович, З. Гіптерс, М. Герака, С. Гончаренко, О. Капченко, М. Кондаков, С. Максименко).

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури свідчить про те, що проблема управління інноваційною діяльністю в ВНЗ розробляється останнім часом досить активно. Зокрема, у працях з теорії і практики сучасної педагогіки, педагогічної творчості розкрито зміст основних понять педагогічної інноватики, закономірності розвитку інновацій, генезис інноваційних процесів у ХХ столітті та на сучасному етапі, особливості функціонування і розвитку ВНЗ у період реформування освіти, теоретико-методологічні положення техноматики як специфічного напрямку педагогічної інноватики (В.І. Андреев, І.М. Богданова, В.П. Безпалько, І.А. Зязюн, М.В. Кларін, О.Г. Козлова, В.І. Луговий, В.М. Мадзігон, Л.А. Машкіна, В.Ф. Паламарчук, І.А. Пригожин, К. Роджерс, О.Я. Савченко, В.А. Сластьонін, С.О. Сисоева, О.В. Сухомлинська, Н.Р. Юсуфбекова та ін.). Однак проблема управління інноваційною діяльністю в педагогічному ВНЗ не досліджувалась з позицій інноваційного менеджменту.

Наступна група проблем пов'язана з розробкою теорії управління ВНЗ як соціальними системами, що реформувалися наприкінці ХХ та продовжують реформуватися й сьогодні, нею займалися такі провідні науковці, як: В.Г. Афанас'єв, В.І. Бондар, Є.С. Березняк, В.М. Бегей, Ю.В. Васильєв, Г.В. Єльнікова, В.І. Зверєва, Г.А. Дмитренко, Н.Л. Коломінський, О.М. Коберник, В.І. Маслов, В.С. Пікельна, Т.І. Шамова, та ін., однак, нажаль ця проблема не розглядалася з урахування інноваційних змін стосовно до педагогічних ВНЗ. Багато авторів у своїх дослідженнях вивчали розвиток теорії загального (у тому числі освітнього) та інноваційного менеджменту, що знайшли своє відображення в працях М. Альберта, І.Т. Балабанова, А.С. Гальчинського, В.М. Гейця, В.В. Гриньова, С.Д. Ільєнкової, А.К. Кінаха, Н.В. Краснокутської, В.В. Крижка, Є.М. Павлютенкова, М. Портера, В.М. Смирнова, Р.А. Фатхутдінова, Ф.І. Хміля, Ф. Хедоурі та ін. Однак з нашого погляду, ці праці не

орієнтовані на розвиток управління інноваційною діяльністю в педагогічних вищих навчальних закладах.

Все зазначене вище зумовило необхідність дослідження та розробки системи управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ яка б враховувала сучасний стан розвитку суспільства. **Мета статті** – розглянути та проаналізувати проблеми та підходи до побудови системи управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Хоча батьком наукового управління вважається Ф. Тейлор, він не створив цілісної загальноуправлінської теорії. Першим таку теорію розробив А. Файоль [1;6;7], яка отримала назву "класичної". Основне завдання, яке ставили перед собою А. Файоль і його послідовники, полягала в тому, щоб виділити універсальні принципи управління, дотримання яких призведе до успіху будь-яку організацію.

А. Файоль [8, с. 162] в якості основних виділяв наступні 14 принципів: поділ праці; влада і відповідальність; дисципліна; єдиноначальність; єдність керівництва (один керівник і одна програма для сукупності операцій, які мали одну і ту ж мету); підпорядкування приватних інтересів загальним; винагорода; централізація (ступінь її повинна змінюватись в залежності від умов); ієрархія; порядок; справедливість; ініціатива; сталість складу персоналу; єднання персоналу.

Поряд з виділенням принципів ефективного управління, А. Файоль – розглядав управління як універсальний процес, що складається з кількох взаємозалежних функцій. А. Файоль виділяв п'ять таких функцій: планування, організація, розпорядництво, координація, контроль. Надалі його послідовники доповнили цей перелік.

Багато положень класичної теорії управління, особливо ті, що стосуються побудови організаційних структур управління, і розгляду процесу управління як реалізації функцій, не втратили свого практичного значення і сьогодні. Проте, критики вказують на низку істотних недоліків цієї теорії. По-перше, вона орієнтована на побудову організацій з жорсткими структурами, де чітко зазначено хто, що, коли, де і як має робити і яка працює як добре налагоджений механізм. Як сьогодні вже ясно, побудовані так організації можуть добре працювати тільки при стабільних зовнішніх і внутрішніх умовах. Наприклад, якщо навчальний процес буде тільки відтворюватися, тобто ВНЗ буде працювати тільки в режимі функціонування, то управління може будуватися на принципах класичної теорії (що фактично і мало місце в недалекому минулому). По-друге, сьогодні показано, що принципи, які "класики" вважали універсальними, такими не є. Третій великий недолік класичної теорії – це спрощене розуміння психологічних механізмів поведінки людини в організації, ігнорування багатьох неформальних факторів, що визначають цю поведінку.

На противагу класичному підходу в науці управління розвивається підхід, що базується на принципово іншому розумінні ролі "людського фактора" в організації - "поведінковий". Перший варіант такого підходу отримав назву "теорії людських відносин" [1; 4; 6].

У рамках поведінкового підходу досліджувалися механізми мотивації поведінки людини, зв'язок задоволеності і продуктивності праці, стилі керівництва, вплив організаційних структур і характеру комунікації в організації, на організаційну поведінку тощо. Результати цих досліджень істотно збагатили науку управління. На їх підставі представниками поведінкового підходу були розроблені рекомендації для керівників, що одержали широке поширення в практиці управління. Були також розроблені спеціальні програми тренінгу керівників, що мають на меті модифікацію стилю їх діяльності [1; 6].

Застосування поведінкового підходу в управлінні, з одного боку, показало важливість використання знань про механізми поведінки людини, а з іншого, – виявило обмеженість акцентування уваги на цих механізмах та перенесення на периферію тих питань, які знаходились у центрі уваги "класичної теорії". "Недолік підходів різних шкіл до управління полягає в тому, - зазначають М. Мескон, М. Альберт і Ф. Хедоурі, – що вони зосереджують увагу тільки на якомусь одному важливому елементі, а не розглядають ефективність управління як результат, що залежить від багатьох факторів" [6, с. 78].

Прагнення синтезувати сильні сторони класичного і поведінкового поглядів на управління привело до розробки ряду "синтетичних" підходів, з яких найбільш значимими є системний, ситуаційний та "організаційний розвиток".

Принципова установка системного підходу – урахування впливу на ефективність організації всіх істотних чинників у їх взаємодії. В основі системного підходу лежить теорія організації як відкритої системи, що обмінюється з зовнішнім середовищем енергією, інформацією, матеріалами. Ефективність системи визначається не тільки її якостями, але й умовами середовища. Ці умови постійно змінюються, тому, щоб залишатися ефективною, організація повинна розвиватися і здобувати нові якості. Зміни

певних частин організації повинні здійснюватися узгоджено. "Сутність" системного підходу "заключається у дослідженні найбільш загальних форм організації, яке припускає перш за все вивчення частин системи, взаємодії між ними, дослідження процесів, що пов'язують частини системи з цілями [1, с.417].

Основні ідеї ситуаційного підходу були розроблені приблизно у той же час, що і системного і тісно з ними пов'язані. "Ситуаційний підхід намагається пов'язати конкретні прийоми та концепції з визначеними конкретними ситуаціями для того, щоб досягти цілей організації найбільш ефективно" [1, с. 83]. У рамках ситуаційного підходу було показано, що не існує кращого стилю керівництва для всіх випадків, не існує кращої організаційної структури і немає найкращих методів."

Прихильники ситуаційного підходу до управління бачать своє завдання в тому, щоб дослідити, які моделі управління, в яких умовах зовнішнього середовища виявляються найбільш ефективними і на підставі цього пропонувати керівникам типові рішення щодо способу побудови систем управління для конкретних умов" [7, с.15].

У середині 60-х років у теорії менеджменту була створена концепція організаційного розвитку (ОР). "В результаті її швидкої еволюції менеджери змогли отримати методи та процедури для систематичного діагнозу, планування, реалізації та підтримки змін з метою підвищення ефективності організації" [6, с. 538]. Загальноприйнятого визначення організаційного розвитку в даний час не існує, але при всіх відмінностях спільним є те, що воно розуміється як особлива робота, що має на меті підвищення ефективності функціонування організації за рахунок впливу на ціннісні орієнтації її членів, міжособистісні та міжгрупові взаємодії, створення умов для інтенсивного використання людського потенціалу. ОР орієнтоване насамперед на зміну культури організації. У всіх модифікаціях ОР аналіз і розробка методів впливу на людський фактор займає центральне місце.

Аналіз загальнотеоретичних підходів до управління дозволяє виділити, що їх еволюція супроводжується:

- зростання уваги до людського фактору (визнання його головним ресурсом організації), уваги до організаційної культури;
- визначенням обмеженості можливостей підходів, що роблять акцент тільки на якихось одних, хоча б і дуже важливих чинниках ефективності управління;
- перехід від розуміння організації як закритої системи механічного типу до розуміння її як відкритої органічної системи, активно взаємодіючої з оточенням;
- відмовою від пошуку універсальних принципів управління і визнанням того, що будь-які принципи, структури і методи мають свої обмеження і ефективні тільки при певних умовах;
- зростання уваги до процесів змін в організаціях та умовами їхнього ефективного здійснення, виділенням процесів розвитку в особливий об'єкт управління.

Знання еволюції загальних підходів до управління корисно для розробки проблем управління розвитком педагогічного ВНЗ як через те, що завдяки йому ми можемо уникнути повторення помилок, зроблених іншими, тому що багато ідей, напрацьованих у минулому, не втратили актуальності і сьогодні.

Питання управління інноваційним розвитком в освітніх установах на науковій основі стали розроблятися зовсім недавно, і в опублікованих до теперішнього часу роботах вони, в основному, розглядаються стосовно до школи. Разом з тим, у цих публікаціях є ідеї, які цілком можуть бути використані при розробці проблеми управління розвитком педагогічних ВНЗ. Ми розглянемо ті з них, що з цієї точки зору представляються нам найбільш цікавими [9].

Система управління навчальним процесом відноситься до управління соціальними системами. Реформування вітчизняної системи освіти починається з соціального управління, зміни пріоритетів та вироблення основних принципів, змісту, форм та методів управління інноваційними процесами в освіті, тому цікавою, на наш погляд, є модель системи управління навчальним закладом та навчальним процесом розроблена О.В. Єльніковою [3, с.6-18].

Враховуючи місце кожного з функціональних компонентів управлінської системи, науковець виділяє такі її основні етапи: визначення головної мети діяльності системи; систематизація та класифікація зовнішніх та внутрішніх суб'єктивно значимих умов; декомпозиція мети на завдання й створення моделі виконання завдань; виділення головних критеріїв досягнення мети як передумова здійснення функції контролю; поточний контроль та корекція діяльності за визначеними критеріями; кінцевий контроль та оцінка реальних результатів.

Визначальним параметром кожного етапу управління навчальним процесом учена вважає – циклічність. Елементарним циклом в управлінні навчальним процесом для учня і вчителя є тематичний, для адміністрації – за суб'єктивним визначенням – кварталний або семестровий тощо.

Функції учасників підсистем управління навчальним процесом О.В. Єльніковою умовно поділено на рутинні та креативні; креативні функції поступово можуть перейти до рутинних при забезпеченні умов їх оптимізації.

Проаналізовано соціальну природу освітніх інновацій на основі робіт Г.Хакена про структуру соціальної системи. Науковець зробила висновок, що забезпечення стійкості інноваційних процесів залежить від глибини їх проникнення до середнього рівня цієї системи.

Модель управління розвитком шкіл, що зробила великий вплив на практику, була запропонована В.С. Лазаревим та М.М. Поташніком [5, с. 56]. За своїм принципом це модель системно-цільового управління, яка припускає, що суб'єктом розвитку школи буде сам її колектив.

Основні компоненти цієї моделі – цільова програма розвитку, що визначає:

- а) початковий стан деякої системи,
- б) образ бажаного майбутнього стану цієї системи;
- в) склад і структуру дій з переходу від сьогодення до майбутнього,
- г) цільова структура управління, що використовує програму як інструмент керування та процедури розробки й реалізації програми.

У процесі розробки програми розвитку школи автор виділяє шість основних етапів: проблемний аналіз стану школи; формування концепції нової школи; розробка стратегії, основних напрямів і завдань переходу до нової школи; формування цілей першого етапу побудови нової школи; формування плану дій; експертиза програми.

Реалізація описаної процедури розробки програми розвитку передбачає широку участь педагогічного колективу на всіх стадіях розробки; для цього створюються тимчасові творчі групи.

Необхідно підкреслити особливе місце робіт Л.І. Даниленко [2, с.3-37], в яких автор обґрунтовує теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в ЗНЗ в умовах розвитку ринкових відносин як складової теорії управління соціальними системами, в основу яких покладено розроблені теоретико-методологічні засади менеджменту освітніх інновацій та систему формування готовності керівників ЗНЗ до управління інноваційною діяльністю; закономірності в управлінні інноваційною діяльністю в ЗНЗ як пряму й обернену залежності впливу освітніх інновацій на результат діяльності закладу освіти; часові й інтелектуальні затрати учасників навчально-виховного й управлінського процесів; принцип інноваційності в управлінні ЗНЗ як характерну ознаку спрямованості керівників на постійне оновлення освітнього процесу засобами освітніх інновацій; технологію внутрішньошкільного управління ЗНЗ в умовах розвитку ринкових відносин на засадах інновацій та інвестицій, в основу якої покладено системно-синергетичний, цілісний, гуманістичний, діалектичний і концептуальний наукові підходи, модульну організаційну структуру управління соціальними системами, традиційні й інноваційні функції, форми і методи управління.

З опису моделей управління розвитком шкіл, запропонованих О.В. Єльніковою, В.С. Лазаревим та М. М. Поташніком, Л.І. Даниленко бачимо, що багато запропонованих компонентів при певній модифікації можуть бути перенесені й на інші освітні установи. Але при цьому повинні бути враховані суттєві відмінності у змісті цілей, технологіях, організації навчання та виховання, що притаманні педагогічному ВНЗ. Розвиток теорії та практики управління призвело до розуміння того, що не може існувати найкращого підходу до управління будь-якою організацією. Тому, при побудові системи управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ виникає особливе завдання вибору підходу, адекватного розв'язуванню завданням і умовам.

Ні один із можливих підходів до управління розвитком не є найкращим взагалі, але, на нашу думку, в сьогоденних умовах і в доступній для огляду перспективі найбільш реальним є системно-цільовим. Чому ми оцінюємо його як найбільш бажаний.

Зміни, які необхідно здійснити в педагогічних ВНЗ, зажадають значного часу, а розвиток педагогічної освіти має випереджати розвиток загальної освіти. Тому, управління розвитком педагогічного ВНЗ повинно бути прогностичним, а не реактивним (це, звичайно, не виключає необхідності реагування на якісь несподівані внутрішні чи зовнішні зміни).

Складність, масштабність і творчий характер завдань, що належить вирішити, не дозволяють сподіватися на успішне їх рішення без активної участі всього педагогічного колективу.

Адміністративними методами можна впровадити одне нововведення, але реалізувати програму розвитку діяльності ВНЗ в цілому такими методами неможливо. Колектив педагогічного ВНЗ – це висококваліфіковані спеціалісти, не використовувати їх потенціал для вирішення проблем ВНЗ – значить розтрачувати найцінніший ресурси і породжувати чинити опір нововведенням.

Виходячи зі вищезазначеного, ми вважаємо, що існують вагомі підстави оцінювати системно-цільовий підхід до вирішення завдань управління розвитком педагогічних ВНЗ як найбільш раціональний в сучасних умовах.

Аналіз тенденцій змін вимог до підготовки педагогічних кадрів, характеру змін у системі педагогічної освіти, загальних умов ефективності інноваційних процесів, можливих підходів до управління цими процесами і побудови особистісно-орієнтованої системи педагогічної освіти дозволяє зробити наступні висновки: тенденції змін в системі загальної освіти свідчать про те, що вимоги, які пред'являються до вчителя, вихователя інноваційними моделями освіти, якісно відрізняються від тих, що пред'являє до них традиційна модель вищої освітньої.

Стратегічною лінією розвитку педагогічної освіти є перехід на принципово нову особистісно-орієнтовану освітню модель. Її реалізація вимагає рішення таких управлінських завдань, що раніше в педагогічних ВНЗ не вирішувалися і для вирішення яких у них не існує необхідної організаційної структури, методів і організаційних механізмів.

Щоб забезпечити умови, необхідні для ефективного впровадження інтегрованих комплексів нововведень в освітню систему педагогічного ВНЗ (без цього перехід до нової освітньої моделі неможливий) необхідно створювати спеціальну систему управління його розвитком. Є достатні підстави вважати, що теоретичну модель системи управління, здатну ефективно виявляти і вирішувати проблеми освітньої системи педагогічного ВНЗ, можна побудувати на основі синтезу принципів системно-цільового підходу до управління і діяльнісного підходу до побудови особистісно-орієнтованої освіти.

1. Гвишиани Д.М. Организация и управление / Д.М. Гвишиани. – Москва, 1972 – 536с.

2. Даниленко Л.І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец.: 13.00.01 – «Загальна педагогіка й історія педагогіки» / Л.І. Даниленко. – Київ, 2005. – 47 с.

3. Єльнікова О.В. Управління впровадженням інтерактивних освітніх технологій в навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.: 13.00.01 – «Загальна педагогіка й історія педагогіки» / О.В. Єльнікова. – Київ, 2005. – 22 с.

4. Кунц Г., О'Доннел С. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций / Г. Кунц, С. О'Доннел; пер. с англ. – Москва: Прогресс, 2001. – Т1. – 495с.

5. Лазарев В.С., Поташник М.М. Как разработать программу развития школы / В.С. Лазарев, М.М. Поташник. – Москва, Центр социальных и экономических исследований, 1998. – 336с.

6. Мескон М.Х. Основы менеджмента / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф.Хедоури; пер. с англ. – Москва: Дело, 2000, – 704с.

7. Управление школой: теоретические основы и методы: [под ред. В.С. Лазарева]. – Москва: Новая школа, 1997. – 257с.

8. Файоль А. Общее и промышленное управление // Управление это наука и искусство / А.Файоль, Г.Эмерсон, Ф.Тейлор, Г.Форд / – Москва: Изд-во Республика, 1992 – 351 с.

9. Харківська А.А. Дидактичні аспекти визначення рейтингу педагогічного ВНЗ // Міжнародний науковий вісник: збірник наукових доповідей за матеріалами ХХІ Міжнародної науково-практичної конференції «Перспективні шляхи і напрями вдосконалення освітньої системи у світлі Болонського процесу», 16-19 листопада 2010 року / А.А. Харківська. – Ужгород: ЗакДУ, 2011. – Вип. 2(21) – Ч.1 – С.249-257.

The article deals with the construction of the development of innovative pedagogical universities.

The analysis of general management approaches, found that their evolution is accompanied by: increasing attention to human factors, determining the approaches of limited opportunities, failure to find universal principles of management and recognition that any principles, structures and methods have their limitations and effective only under certain conditions.

The author concluded that in today's environment and in the foreseeable future the most realistic target is a system approach.

Key words: innovation development, approach, perspective, management, pedagogical universities.

УДК 378.14

ББК 74.580.023

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕССУ НА МИСТЕЦЬКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Наталія Чен

Стаття присвячена організації інноваційного навчання та пошуку шляхів індивідуалізації навчання у вищих педагогічних навчальних закладах. Розглянуто інтеграцію та індивідуальні освітні маршрути, як шляхи реалізації індивідуалізації навчання.

Ключові слова: інновація, інноваційне навчання, організація інноваційного навчання, вищі педагогічні навчальні заклади.

Перед вищою школою сьогодні постає завдання підготовки фахівців творчих, відповідальних, ініціативних, готових до самореалізації і швидкої адаптації до нових умов. Підготовка майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності має бути, передусім, спрямована на розвиток уміння проектувати навчально-виховний процес узагалі та індивідуальний освітній маршрут для кожного учня з метою їх особистого розвитку в ході освітньої діяльності, володіти прийомами діагностики і самодіагностики. Це призводить до необхідності перебудови освітнього процесу у вищій школі й у зв'язку з цим пошуку і розробки нових технологій навчання майбутніх педагогів. Саме тому на сучасному етапі становлення та збагачення змісту національної освіти набула актуальності проблема інноваційного навчання.

Дослідженню проблем загальної педагогічної інноватики велику увагу приділяли В. Взятишев, Є. Винославська, Г. Жилін, Л. Карамушка, І. Карнілова, А. Лапдун, Ю. М'якотін, В. Нікітаєв, В. Паламарчук, Г. Пирогов, М. Поташник, Л. Подимова, С. Поляков, О. Попова, А. Пригожин, В. Прісняков, В. Сергієвський, А. Сластьонін, А. Чернюк, Б. Чижевський, Н. Юсуфбекова та ін.

Проведений аналіз наукової літератури свідчить про те, що питання організації інноваційного навчання у вищих педагогічних навчальних закладах не було предметом спеціального комплексного дослідження.

Організація інноваційного навчання забезпечує інноваційні процеси не тільки у вищих навчальних закладах, а також сприяє реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах. Тому особлива увага має приділятися навчання майбутніх учителів, їхній підготовці до майбутньої інноваційної педагогічної діяльності, що й зумовлює необхідність створення дидактичних умов організації інноваційного навчання студентів педагогічних ВНЗ.

Виходячи з того, що стратегія реформування вищої педагогічної освіти визначається концептуальними ідеями, що наголошують на ролі культури і мистецтва як духовних джерел і способів розвитку цілісної особистості, її світосприйняття, світобачення і світорозуміння, ми базували своє дослідження на предметах естетичного циклу, які викладаються на художньо-графічному факультеті Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

У системі естетичних факторів важливе місце займають література, музика, образотворче мистецтво. Кожний із видів мистецтва має специфічні можливості відображення різних аспектів оточуючої дійсності. Проте, кожен з них обмежений зображальним діапазоном відтворення.

У сучасній педагогіці домінує думка про те, що з метою оптимізації навчально-виховного процесу доцільно використовувати у взаємодії різні види мистецтва (В. Бутенко, В. Ванслов, А. Зісь, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Пономарьова, М. Сова, О. Щолокова, Б. Юсов та ін.), тобто інтегрувати їх.

Це в свою чергу вимагає розробки та впровадження комплексних програм, які розроблені на стику мистецтв та наук, що сприяє формуванню у молоді інтегрального мислення, здатності до вільної орієнтації, самовизначення у соціокультурній ситуації.

Оскільки традиційна освіта предметноцентрична, тобто реалізує принцип внутрішньопредметної інтеграції, а інтеграція як така складає основу будь-якої освітньої системи, то перехід освіти в сучасних умовах на якісно новий рівень є рухом від внутрішньопредметної до міжпредметної інтеграції [2, с.36].

Інтеграційні підходи до викладання дисциплін художньо-естетичного циклу, а саме таких дисциплін, як «Мистецтво» та «Художня культура», є галуззю системного аналізу закономірностей розвитку науки, мистецтва та їхнього культурологічного усвідомлення.

Розглядаючи сутність інтегративного підходу, погоджуємося з І. Козловською, що «встановлення зв'язків між знаннями повинно йти не від перебудови навчальних планів і програм, а шляхом дидактичного обґрунтування та перетворення реально існуючих зв'язків між поняттями, явищами, науками тощо» [4, с.185].

Сьогодні система підготовки вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах не відповідає вимогам до організації інноваційного навчання. «Стандартизація вищої школи – це процес, певною мірою, «відтворення» однакових рис, що характеризують як сутність особистості, так і форми її прояву

відповідно до задалегідь заданого зразка» [5, с.8]. Саме тому однією з проблем вищої педагогічної освіти є індивідуалізація навчання студентів упродовж усього їхнього перебування у ВНЗ. Одним із способів індивідуалізації навчання є організація просування студентів за їхніми індивідуальними освітніми маршрутами.

Суть індивідуальних освітніх маршрутів учнів у школі, а також особливості їх проектування і реалізації розкриті у роботах Т. Алексєєвої, Л. Бережнєвої, В. Безрукової, С. Воробйової, В. Радіонова та ін., але проблема проектування індивідуальних освітніх маршрутів студентів у вищих навчальних закладах ними не розглядалася. Особливості проектування індивідуальних освітніх маршрутів студентів можна побачити у дослідженнях Н. Лабунської, Ю. Тимофєєвої, В. Лоренц, М. Соколової.

Індивідуальний освітній маршрут визначається вченими як цілеспрямовано проєктована диференційована освітня програма, що забезпечує можливість тому, хто навчається, займати позицію суб'єкта вибору, розробки і реалізації освітньої програми при здійсненні викладачами педагогічної підтримки його самовизначення і самореалізації (С. Воробйова, Н. Лабунська, Ю. Тимофєєва та ін.).

Індивідуальний освітній маршрут визначається освітніми потребами, індивідуальними здібностями і можливостями того, хто вчиться (рівень готовності до освоєння програми), а також існуючими стандартами змісту освіти.

Розробка індивідуальних освітніх маршрутів – процес багатоплановий, він покликаний забезпечити розвиток самостійності та ініціативи особистості майбутнього педагога, можливість найповнішої реалізації його творчого потенціалу для успішної діяльності у професійній сфері.

Вважаємо, що успішна реалізація індивідуалізації навчання у вищих педагогічних навчальних закладах можлива завдяки впровадженню:

- 1) кредитно-модульної системи організації навчального процесу;
- 2) системи академічного консультування («тьюторства»);
- 3) системи творчих завдань, спрямованих на розвиток творчого мислення, творчих умінь та здібностей майбутніх педагогів.

Серед інноваційних підходів до організації навчального процесу в сучасній вищій школі є науково-експериментальні проекти щодо реалізації модульно-рейтингової системи навчання та контролю за успішністю студентів. Серед моделей модульного навчання найбільш визнаними є: американська, англійська, німецька, литовська, російська.

Українська версія модульного навчання, запропонована відомим українським дидактом А. Алексюком, і стосується перебудови навчально-виховного процесу вищого закладу освіти. Модуль, на думку вченого, є відносно самостійною частиною навчального процесу, яка містить, насамперед, одне або кілька близьких за змістом і фундаментальних за значенням понять, законів, принципів. Засвоєння модуля розпочинається оглядово-установчою лекцією. Далі передбачено індивідуальну самостійну навчальну роботу, консультації, групові тьюторські заняття за опрацьованими джерелами, що в сукупності складають зміст модуля.

Система академічного консультування («тьюторство») – форма організації навчального процесу. У рамках цієї системи можливе найбільш результативне проектування індивідуальних освітніх маршрутів, тому що тьюторство – практика індивідуального освітнього супроводу, орієнтована на побудову і реалізацію персональної освітньої стратегії, що враховує: особистий потенціал людини, існуючу освітню й соціальну інфраструктуру і завдання основної діяльності. До компетенції тьютора висувається декілька вимог, що включають здатність працювати з антропологічним, соціальним і діяльнісним змістом одночасно. Основний фокус уваги тьютора повинен бути направлений на розкриття потенціалу особистості супроводжуваного через базову діяльність.

У вітчизняній педагогічній теорії і практиці проблема тьюторства залишається не розробленою. Частково цієї проблеми торкалися: А. Алексюк [1], розглядаючи тьюторські завдання як форму роботи, і Н. Дем'яненко, аналізуючи теоретичний аспект цього феномена [3].

Ще однією складовою індивідуалізації навчального процесу є вирішення системи творчих завдань, спрямованих на розвиток творчого мислення, творчих умінь і здібностей особистості майбутнього педагога.

Метод творчих завдань, які виступають активним засобом роботи мислення, напруження пам'яті, актуалізації накопичених знань, є основним у процесі формування досвіду перетворювальної та творчої діяльності. Певна послідовність творчих завдань зумовлюється рівнем їхньої складності, який співвідноситься з певним етапом пізнавального процесу.

Ураховуючи те, що творчі завдання пов'язані з творчою діяльністю, а також є самостійним пошуком шляхів і варіантів розв'язання визначеної навчальної задачі, необхідно створювати творчу атмосферу і такі умови роботи або виконання завдання, які б стимулювали активне відтворення раніше

отриманих знань у незнайомих умовах. Студент педагогічного ВНЗ повинен мати можливість здійснити індивідуальний вибір своєї освітньої дороги під час підготовки до професійної діяльності.

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи: Курс лекцій /Алексюк А.М. – К, 1993. – 220 с.
2. Дегтярева Г. Про системний підхід у культурологічній підготовці спеціаліста /Г. Дегтярева. //Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1991. – № 3. – С. 36 – 44
3. Дем'яненко Н.М. До використання національного і закордонного досвіду в умовах переходу до багаторівневої педагогічної освіти: Тези доповідей Міжнародної наукової конференції [Порівняльний аналіз сучасних систем вищої освіти в реформуванні вищої школи України]. /Н.М. Дем'яненко. – К. – 1996. – С.121-123.
4. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи: Моногр. /І.М. Козловські. – Львів: Світ, 1990. – 302 с.
5. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность. /В.А Слостенин, Л.С. Подимова. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 308 с.

The article is devoted organization of innovative studies and search of ways of individualization of studies in higher pedagogical educational establishments. Integration and individual educational routes is considered, as ways of realization of individualization of studies.

Key words: *innovation, innovative education, innovative education organization, higher pedagogical educational establishments.*

УДК 37.036

ББК 74.204

Василь Шеремета

ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ-ХОРЕОГРАФІВ

У статті автор висвітлює проблему застосування психолого-педагогічних компонентів в підготовці майбутніх педагогів-хореографів, а саме психіко-пізнавальних процесів, які регулюють навчальну діяльність в хореографії, психофізіологію самого танцю, соціально-психологічну структуру особистості суб'єкта навчання та психодіагностику процесу сприйняття хореографічного матеріалу.

Стаття розрахована на викладачів та студентів мистецьких спеціальностей вищих навчальних закладів.

Ключові слова: педагогіка, психологія, підготовка, хореографія.

Переміни у сфері культури і мистецтва, посилення інтеграційних процесів в педагогічній науці та в хореографічній практиці зокрема, відсутність цілісної концепції та розвиток нових моделей професійно-педагогічних засад в системі навчання танцювальної майстерності є, на нашу думку, вельми актуальними на сьогодні і зумовлюють необхідність поновлення змісту художньо-педагогічної освіти, створення умов для розвитку особистості майбутнього учителя, становлення його творчої позиції, якісно нового бачення сенсу професійної діяльності, пошуку інноваційних підходів до реалізації принципу фундаментальності та якості підготовки майбутніх спеціалістів, оскільки концепція інноваційної освіти виходить із того, що розвиток не лише науки, а й методологій психолого-педагогічних принципів має бути покладена в основу підготовки педагогічних кадрів в сучасній вищій школі.

Аналіз наукової літератури з дослідження в області хореографії носять переважно мистецький характер (Л.Блок, В.Гаєвський, П.Карп, В.Красовська, Б.Львов-Анохін, А.Солодовніков, В.Уральська, С.Холфіна та інші.), де основною лінією є історична характеристика та думка критиків щодо певного танцювального твору, тому, на нашу думку, пасивне відношення до методології танцювального мистецтва в науці свідчить про те, що теорія змісту навчання хореографії як нової галузі в педагогічній науці, перебуває в процесі дослідження.

На даний час мистецтву хореографії присвячено ряд робіт провідних педагогів-хореографів І.Антипової, Л.Бондаренко, М.Габоновича, А.Стенюшиної, В.Уральської та сучасних дослідників Л.Цветкової, Ю.Станішевського, О.Таранцевої, О.Попика, О.Кульчицької, І.Поклада, А.Тараканової, З.Шаповал, В.Ромм, В.Шкориненка, Т.Чурпіти, Б.Стаська, Д.Шарікова, О.Потьомкіної та інших.

Проте в їх працях подаються лише загальні питання організації та роботи хореографічних колективів, розуміння танцювальних рухів та постановок танцювальних номерів і не вирішуються важливі питання методики навчання хореографічному мистецтву, передачі набутих знань і умінь вихованцям, а, на їх основі, психологічно-фізіологічного формування молоді здорової людини, адже в наслідок недостатньо ефективного передачі викладачем емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва, підміною поверхневими знаннями про нього, є загрозою деформації духовного потенціалу підрастаючого покоління. А це, в першу чергу, пов'язано з недосконалістю системи підготовки педагогів-хореографів у вищих навчальних закладах.

Незважаючи на значний обсяг існуючих досліджень з проблеми естетичного виховання підростаючого покоління, а саме визначних діячів педагогічної науки А.Азархіна, С.Архангельського, Ю.Бабанського, Б.Гершунського, М.Стельмаховича, Г.Костюка, В.Краєвського та хореографічного мистецтва Г.Березової, А.Ваганової, А.Гуменюка, Н.Гродзенської, І.Мойсеєва, М.Палавандішвілі, З.Резнікова та інших, вирішення проблемних питань, серед яких підготовка майбутніх спеціалістів-хореографів є чи не провідною і яку не можна вважати вивченою і розкритою в достатній мірі. Навпаки, накопичені знання і практичний досвід вимагають подальшого аналізу і узагальнення, розв'язання завдань, поставлених практикою навчально-виховної роботи. Зокрема не визначені підходи до розуміння процесу викладання та структури хореографічного сприйняття, що і являється **метою** даної статті. Теоретичні основи не виявляють належного впливу на практику танцювального виконання, а численні дослідження окремих аспектів сприйняття хореографії в процесі підготовки педагога-хореографа розрізнені і не дають логічної наукової картини цього феномена. Як наслідок, цілісна система психолого-педагогічних знань про особливості танцювального сприйняття та його формування поки що до кінця не сформована, не зважаючи на те, що кращі зразки хореографії вражають своєю різноманітністю, яскравістю та образністю, неповторним колоритом.

Саме тому в умовах відродження і відбудови національної освіти особливого значення набуває проблема підготовки висококваліфікованих педагогів-хореографів, які б володіли не тільки вмінням передавати свої знання та досвід прийдешньому поколінню, а й скрупульозно вивчали витoki того чи іншого танцю в цілому і окремих рухів зокрема, детально та ґрунтовно передавати органіку танцювальності. На цьому наголошував фундатор теорії українського хореографічного мистецтва В.Верховинець в своїй науковій праці "Теорія українського народного танцю", яка до цього часу перевидавалась п'ять разів [3,с.24].

В цьому випадку вважаємо доречним аналіз навчальної діяльності з точки зору психологічної науки. Навчальна діяльність – діяльність практична, а учбова – теоретична (пізнавальна). Суб'єкти цих діяльностей розв'язують різні задачі: той хто навчає – дидактичні, той хто навчається – учбові. Звичайно, вони знаходяться у певній взаємодії, але посідають у структурі діяльностей неоднакове місце [2,с.61].

Аналогію можна провести і за результатами цих діяльностей, продукт навчальної діяльності існує незалежно від суб'єкта даної діяльності, а в учбовій діяльності, він, навпаки, не може бути відірваним від нього, оскільки поза суб'єктом діяльності взагалі не існує. Є відмінності і в функціях і цілях цих діяльностей, а також засобах, що використовуються при їх здійсненні. Аналіз структури навчання доводить, що її слід розглядати як синтезовану систему, навчальної і учбової діяльності, при чому всі компоненти навчання, включаючи найрізноманітніші засоби, розглядаються в контексті діяльності наставника та учнів, адже жоден із компонентів навчання не можна належним чином розкрити та оцінити у відриві від діяльності педагога і діяльності учня. На превеликий жаль, ця особливість дуже часто не враховується авторами програм з хореографічних дисциплін у вищих навчальних закладах, в яких проводиться підготовка педагогів-хореографів, оскільки вони не враховують особливості діяльності майбутніх фахівців [3,с.47-48].

Аналіз педагогічної діяльності відомих педагогів-хореографів засвідчує, що слід брати до уваги те, як учитель сприймає і розуміє сутність такої діяльності, який зміст вкладає у неї, переважно який тип стосунків з учнями обирає (суб'єкт-суб'єктивний чи суб'єкт-об'єктивний), яке місце займає ця діяльність в його особистому «Я», як вона сформулась у самосвідомості. Тому, причина неякісної взаємодії суб'єктів навчання досить часто криється у визначенні «передача досвіду підростаючому поколінню», яким керуються викладачі, впливаючи таким чином не тільки на соціальні функції навчання, а й на його психологічні механізми [4,с.224].

Останнє є неправомірним: оскільки, як стверджує Ю.І.Машбиць, термін «передача» стосовно знань взагалі не має змісту: знання, як ідеальне утворення, не можуть бути безпосередньо передані іншому суб'єкту, так як їх може виробити тільки сам суб'єкт в результаті власної активності. При цьому фактично набуті знання значною мірою залежать від ціннісних орієнтацій суб'єкта, його цілей та мотивів, наявного досвіду, здібностей та ін. Термін «передача знань» характеризує навчання не в психологічному плані, а в соціальному, причому не зовсім адекватно. Суспільні функції навчання не можна звести до передачі знань, оскільки знання виступають лише одним, проте головним, продуктом учбової діяльності, що і є першочерговим у формуванні в суб'єктів навчальної діяльності [3,с.116].

Як зазначає С.Максименко звичні педагогічні технології формують, як правило, одне окремо взятє психічне новоутворення – знання, звички, погляди, переконання, почуття тощо [6,с.93.]. Характерним для педагогічної практики в хореографічній освіті є планування по суті розрізнених завдань на уроці: навчання, виховання та розвиток умінь та навичок. Хоча окремо взяті новоутворення і можуть сприяти

розвиткові особистості, однак це лише «будівельний матеріал», який майбутній фахівець буде використовувати вже самостійно.

З зазначеного вище, виникає необхідність, у аналізі мотивів суб'єкта навчальної діяльності, що дасть можливість більш ґрунтовно охарактеризувати майбутнього спеціаліста, педагога-хореографа зокрема, в потребі отримання знань, оскільки саме потреба, яка в психологічній науці розуміється як необхідність в чому-небудь, що відчувається людиною, на нашу думку, зумовлює як вибір професії абітурієнта - майбутнього спеціаліста, так і його мотиви до навчальної діяльності, які є двигуном пізнання.

В дослідженнях О.Киричука серед мотивів визначається практичне значення навчання (освіти) в житті - перспектива (потрібно для майбутньої професії), пізнавальні, громадянські мотиви, мотиви самовиховання, уміння спілкування в колективі, пошук сенсу власного життя, свого місця в суспільстві і т.д. [3,с.116.]

Професія педагога-хореографа передбачає як аксіому, наявність добре розвинутої пам'яті у всій різноманітності її видів, тому важливим є розвиток рухової (м'язевої) пам'яті, оскільки вона пов'язана із відтворенням руху і паралельно позитивно сприяє розвитку інших видів пам'яті, так як ознака м'язевої пам'яті – здатність тривалого зберігання вивчених рухів. Високий рівень пам'яті дозволяє студенту швидко і продуктивно реагувати на різноманітні танцювальні завдання, які він буде застосовувати у своїй майбутній професійній діяльності. Тільки на основі добре розвинутої пам'яті можна виховати у майбутнього педагога-хореографа не механічне виконання окремих фігур, а здатність до усвідомлення дійового танцю, тобто сутність його органіки та емоційності і здатності втілення даних характеристик в майбутній педагогічній діяльності.

На нашу думку, виховання в майбутніх спеціалістів у галузі хореографічної освіти безпосередніх мотивів навчання є одним з першочергових педагогічних завдань, яке необхідно впроваджувати викладачам вищих навчальних закладів в навчально-виховний процес. Тому під час початкової професійної підготовки до педагогічної праці слід проводити діагностику креативних рис та спрямовувати розвиток педагога на формування у нього додаткових мотивів, особистісних якостей і здібностей, які сприятимуть його успішній творчій фаховій діяльності, а також впровадженню в навчально-виховний процес більш поглибленого та ширшого вивчення педагогіки та психології.

Тому вважаємо правомірним твердження Т.Агейкіна-Старченко, що поліпрофесійні функції діяльності предметників художньо-естетичного профілю, до якого входить і хореографія, цілкомитов обумовлені функціями вчителя і є загальнопедагогічними (виховання, навчання), психологічними (розвиток та міжособистісна взаємодія) та предметними (мистецтвознавство та художня творчість), а також те, що викладання мистецьких предметів має художньо-творчий характер, який обумовлений психологією мистецтва (мистецтво як пізнання, як катарис, мистецтво і життя), творчим потенціалом мистецтва (особистісно-орієнтоване спрямування, міжособистісна взаємодія, взаємозв'язок творчої самореалізації учнів та вчителів), педагогічною організацією художньо-творчого процесу (зміст і методика викладання, форми організації заняття, критерії якості викладання) [1].

Дане формулювання, на нашу думку, потребує визначення головних критеріїв психолого-педагогічної компетентності майбутнього педагога-хореографа. Тому, на нашу думку, одними з найважливіших вимог до майбутнього педагога-хореографа є вміння методично адаптувати знання відповідно до вікових та індивідуальних особливостей, вміння розвивати у своїх учнів перцептивну та логічну діяльність, здатність відтворювати в уяві образи, спрямовувати і коригувати взаємодію пізнавальної, емоційної, вольової сфер індивідуумів, скеровувати на дотримання морально-етичних норм поведінки.

Формуючи в індивідуумів інтелектуальність, наставнику необхідно звернути свою увагу на паралельний розвиток вольових якостей, адже недооцінка емоційно-вольових якостей особистості призводить до збіднення їх внутрішньої активності, мотиваційної сфери, без яких, як відомо, знижується і якість розумової діяльності.

Аналіз практичної діяльності показує, що сила волі, формується тільки в процесі діяльності. Оскільки танець по своїй психофізіологічній природі належить до трудової і одночасно творчої діяльності, то ця діяльність виникає як акт цілеспрямованого виконання спеціальних пластичних елементів і комплексів, яка підпорядковується визначеній графічно-скульптурній, емоційно-образній виражальності, що втілюється в специфічну хореографічну форму. Продуктивність виконання цього акту базується не тільки на вольових якостях індивіда, вона вимагає також високого рівня уваги, пам'яті і психофізичних якостей: сили, швидкості, витривалості, спритності, ритмічності, музикальності і танцювальності.

Виконання складного комплексу вправ неминуче викликає в учня сильну втому і більші відчуття, а складні по технічній сутності танцювальні елементи наділені серйозним фізіологічним впливом на дорослий організм (частіше недостатньо розвинутий), тому розучування танцювальної техніки і оволодіння нею потребує великої наполегливості. Саме ця якість забезпечує створення точної за формою танцювальної пластики, котра, відповідаючи загальним вимогам, стає глибоко індивідуальною за сутністю свого вираження.

Розкриття і виховання в колективному процесі танцювальної індивідуальності майбутнього педагога-хореографа є найважливішим фактором в творчому розвитку індивідуума. Вольовий акт як психологічне явище, що виходить з мотивів і потреб людини, завжди має яскраво виражений емоційний характер, тому прояв емоцій в танці є результат відображення особистості танцюючого. Виходячи з цього, принцип індивідуальності необхідно прийняти за основу виховання майбутніх педагогів-хореографів у вищому навчальному закладі.

Педагогічний вплив, який потребує від учня точного виконання технічних завдань, є першочерговим в танцювальному екзерсисі. При виконанні танцювальних етюдів і цілісних композицій набута техніка стає засобом вираження більш високого завдання – пластичного виявлення структури музичного твору в органіці танцювальної поведінки, що знайде своє відображення у педагогічній діяльності.

В психології існує поняття провідного виду діяльності, який на конкретному віковому етапі обумовлює головні, найважливіші зміни в психіці індивіда, в його психічних процесах і психічних властивостях. Термін «провідна діяльність» визначається за параметром найбільшого впливу діяльності на психічний розвиток індивіда. Саме тому, враховуючи, що провідною діяльністю, в даному випадку студента є навчання, ми вбачаємо розгляд вимог до організації навчально-виховної роботи у вищих навчальних закладах з створенням умов, які б сприяли майбутньому педагогу-хореографу наслідувати позитивні та необхідні взірці як хореографічної освіти так і опанування педагогічних та психологічних важелів.

Отже, застосування психолого-педагогічних компонентів в підготовці майбутніх педагогів-хореографів, а саме психіко-пізнавальних процесів, які регулюють навчальну діяльність в хореографії, психофізіологію самого танцю, соціально-психологічну структуру особистості суб'єкта навчання та психодіагностику процесу сприйняття хореографічного матеріалу, займають вагомe місце і впливають на якість як навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах так і на професійній компетентності майбутнього фахівця.

1. Агейкіна-Старченко Т. /Тетяна Агейкіна-Старченко//Науковий вісник Чернівецького університету. - 2008. - Випуск 424.
2. Бочелюк В.Й. Педагогічна психологія [Текст] / В.Й.Бочелюк, В.В.Зарицька.- К.: ЦНЛ, 2006. – 247с.
3. Верховинець В.М. Теорія українського народного танцю [Текст] /Василь Миколайович Верховинець. - 5-е вид., доп. - К.: Музична Україна, 1990. - 150с.
4. Киричук О.В. Формування в учнів активної життєвої позиції [Текст] /Олександр Васильович Киричук.- К.: Радянська школа, 1983. - 136с.
5. Педагогічна психологія [Текст]: навч. посібник / М.Й.Боришевський, В.А.Моляко, С.Д.Максименко, Ю.І.Машбиць [та ін.]; за ред. Л.Н.Проколієнко, Д.Ф.Ніколенко; К. Вища школа, 1991. - 180с.
6. Роговик Л.С. Психологія танцю [Текст]: навч. посібник / Людмила Степанівна Роговик. - К.: ГЛАВНИК, 2008. – 303с.
7. Щербакова К.Й. Вступ до спеціальності [Текст]: навч.посібник /Катерина Йосипівна Щербакова. - К.: Вища школа, 1990. - 166с.

In the scientific article an author lights up the problem of application psikhologo-pedagogical components in preparation of future teachers-choreographers, namely psikhiko-cognitive processes, which regulate educational activity in a choreography, psikhofiziologiyu of dance, socialpsychological structure of personality of subject of studies and psychoactivator of process of perception of choreographic material. The article is counted on teachers and students of artistic specialities of higher educational establishments.

Keywords: pedagogics, psychology, preparation, choreography.

САМОВИХОВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ
ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

У статті розглядається проблема самовиховання особистості та її вплив на формування морально-духовної культури особистості підлітка. Вказано на те, що мораль регулює поведінку особистості в усіх сферах її життєдіяльності.

Ключові слова: мораль, моральне виховання, самовиховання, саморегуляція, духовна культура, розвиток особистості.

Першопричиною негараздів у суспільстві є втрата морально-духовних і культурних цінностей, а також невміння та небажання людини розвиватися та вдосконалюватися відповідно до вимог сьогодення. Ситуація ускладнюється й відсутністю чітких ідеологічних пріоритетів життя. Індивід самостійно визначає важливі для себе цілі, прагне їх досягти, причому не завжди суспільно схвальними методами. Все це негативно впливає на виховання підростаючого покоління. Позитивними шляхами вирішення даної проблеми є створення такої виховної системи, яка б ініціювала у вихованців потребу до самовиховання та самовдосконалення, зміцнювала ціннісні орієнтири та моральні норми поведінки. Адже успіх виховання молодого покоління значною мірою залежить і від формування моральних цінностей, - невід'ємної складової системи цінностей особистості.

Проблемі самовиховання особистості присвячені праці А. Арета, І. Бека, Г. Костюка, О. Кочетова, О. Ковальова, Н. Масленнікова, Л. Рувінського, М. Тайчинова та ін. Вчені тлумачать самовиховання як систематичний саморозвиток, самовдосконалення, формування власної особистості і її зміни у випадку, коли індивід, пізнаючи себе, залишається невдоволений деякими своїми характеристиками і прагне стати кращим. Формуванню духовної культури особистості присвячені дослідження О. Вишневського, І. Бека, І. Бужина, І. Бурцева, І. Зязюна Т. Власова, О. Олексюк, А. Фасоля, Л. Федорова та ін.

Мета статті полягає в обґрунтуванні впливу самовиховання на формування морально-духовної культури особистості підлітка.

Виклад основного матеріалу. Увесь пройдений людством шлях доводить, що основним підґрунтям, завдяки якому формується духовна особистість дитини, є сукупність ідеалів Добра, Істини, Краси. Саме вони є тими стабілізуючими факторами, завдяки яким зростає і множиться добробут суспільства.

У державних документах освіти визначено мету загальної середньої освіти, яка полягає у формуванні функціонально грамотної особистості, прилученої до національних і загальнолюдських цінностей, формування духовності молоді.

Саме від цієї мети виховання і слід відштовхуватися, якщо педагоги, батьки хочуть бачити у своїй дитині розвинену особистість, яка поважає загальнолюдські цінності, знає що таке добро та зло, чуйність та справедливість повага та людська гідність.

Виховання дитини починається в сім'ї, саме в ній дитина отримує моральні уявлення про такі поняття як «добре» й «погано», «можна», й «не можна». Моральні знання допомагають дитині правильно діяти в тій чи іншій ситуації, оцінювати свою поведінку та вчинки. Адже для того, щоб дитина могла оцінити себе, вона повинна знати чи відповідають її дії соціально схвальним та усталеним в суспільстві нормам поведінки. Сучасне життя зумовлює необхідність пошуку нових підходів до виховання духовно багатого і здатного до творчої діяльності покоління. Основне завдання школи – формування в учнів правильних взаємини між людьми на основі гуманізації, створення умов для виявлення і задоволення творчих інтересів, стимулювання їх до самореалізації та пошуку власного «Я». Виховання має виходити з необхідності розвитку в школярів тих якостей, які допоможуть їм реалізувати себе і як частину суспільства і як неповторну індивідуальність зі своїми специфічними запитами та індивідуальними засобами самореалізації.

Саморозвиток та самовдосконалення особистості можливі тільки тоді, коли дитина має відповідні знання про себе, вміє стримувати емоції, регулювати свою поведінку відносно дій інших. Формування у дитини здатності до саморегуляції тісно пов'язана з вихованням моральних потреб і заснована на морально-ціннісних орієнтирах, закладених у свідомості ще з раннього дитинства, зокрема в умінні:

- доводити розпочату справу до кінця, долати труднощі;
- самодисципліні, самовихованні;
- уміти регулювати власну поведінку, стримувати небажані дії.

Моральні вимоги регулюють дії, які мають наслідки для інших людей. Здійснити той чи той вчинок людину спонукають певні переконання, прагнення, мотиви, особистісні якості. Особистість діє у відповідності до загально визначених вимог і загальнолюдських норм, оскільки відчуває відповідальність за свою поведінку, і є свідомою того, що має діяти відповідно чинним моральним нормам, навіть якщо зовнішня сила примушує її до протилежних дій. Тобто, на будь-який вчинок впливають різні потреби та мотиви між якими постійно здійснюється боротьба, яка у разі непримиренності відображається у переживаннях людини, конфлікті самої з собою. Виходячи з цього, Л. Божович робить висновок про те, що у людини повинні бути сформовані мотивуючі системи, які б мали таку примусову силу, що забезпечувала б необхідну поведінку без болісної боротьби людини з самою собою [4, с. 7].

Таким чином, у моральній поведінці особистості має місце як зовнішня регуляція, так і внутрішня саморегуляція. Тому саме завдяки моральному вихованню перебудовується сама людська особистість відповідно до моральних цінностей, які віддзеркалюють суспільні відносини, правила та норми поведінки людей. Моральна поведінка виникає лише під час пошуку особистістю різних варіантів рішення за умови критичного ставлення до поведінкових проявів. Провідний науковець в галузі виховання, навчання та розвитку особистості І. Бех, наголошує на необхідності створення педагогом таких умов, які спонукали б учня самостійно приймати рішення, і, відповідно, дотримуватись моральної поведінки без контролю ззовні. «Здатність розмірковувати, перш ніж діяти, - вважає автор, спонукає дитину до самоаналізу і, природно, до самовиховання, і є тією необхідною роботою особистості над собою, яка закріплює виховні впливи на особистість, створює міцне підґрунтя для усвідомленої моральної поведінки за будь-яких життєвих обставин» [1, с. 4].

До таких умов І.Бех відносить: всебічне вивчення вихованців; створення необхідної психологічної атмосфери в класі: довірлива обстановка, де взаємно проявляється тактовність і серйозність у стосунках між учнями та педагогами; проведення спеціально-організованої роботи яка стимулюватиме вихованців до самопізнання і сприятиме формуванню у них адекватної самооцінки.

На думку В.Сухомлинського, саме з самопізнання та самооцінки починається справжнє самовиховання [5, с. 11]. Науковець зазначав, що «духовний розвиток людини залежить від того, наскільки глибоко відбувається її самоствердження в усіх сферах діяльності... Вона стає справжньою людиною лише тоді, коли навчиться пильно вдивлятися не лише в світ, що її оточує, а й у саму себе, коли вона прагне пізнати не тільки явища навколо себе, а й свій внутрішній світ, коли сили її душі спрямовані на те, щоб зробити саму себе кращою, досконалішою» [5, с. 12].

У результаті вправлення людини в моральних вчинках у неї формується відповідна особистісно-духовна система. Особисте зростання залежить від того, наскільки певна особистість поєднується із загальноприйнятою системою духовних цінностей, якою мірою зміцнюється її духовна свідомість. І. Бех зазначає, що духовність – фундаментальне надбання людини, в якому акумульовано всю людську культуру. Духовність не приписується людині ззовні; вона «виростає» зсередини разом із особистісним «Я» людини, а часто навіть випереджає його формування і виражається лише у суспільно значущих прагненнях» [1, с. 4].

За С. Гончаренком, духовність – це індивідуальна вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання себе, навколишнього світу і стосунків та соціальної потреби жити, діяти «для інших» [3, с. 44].

Отже, розвиненою, сформованою особистістю може вважатися та, яка досягла найвищого рівня морально-духовного розвитку, що включає такі якості як совість, чуйність, гідність, доброта, скромність, щирість, порядність, чесність. Особистісний розвиток людини природно не запрограмований, він є явищем соціальним і вдосконалюється по мірі оволодіння вихованцем надбанням людської культури. Мораль дитини також не задається спадково, вона виховується під впливом найрізноманітніших чинників. Недарма кажуть, що виховує все: і люди, і речі, і явища.

Від міцності морального фундаменту особистості багато в чому залежить гармонійність розвитку особистості, характер взаємовідносин у суспільстві. Саме завдяки моральному вихованню перебудовується особистість відповідно до моральних цінностей, які віддзеркалюють суспільні відносини, правила та норми поведінки людей. Відомо, що людина може вибрати моральний і аморальний вчинок.

Іноді підлітки, будучи незадоволеними своєю скромністю, ввічливістю, навмисно виявляють розв'язність, брутальність, що, на їх думку, є ознаками самостійності й «дорослості».

На думку В.Синельникова, самовиховання з негативною спрямованістю може бути пов'язано не тільки з тим, що учні не володіють певними етичними знаннями й уявленнями, але і з тим, що знання про високі моральні й вольові якості не сполучаються з позитивним ставленням до них. Через

негативний особистий досвід, несприятливий вплив «вулиці», непорядні вчинки близьких людей, брутальність, егоїзм можуть стати для учня цінними якостями [4, с. 36].

Часто людина вибирає не те, що краще саме по собі, а те, що краще та вигідніше для неї. А звідси можна вести мову, що прояв моральності є результатом сформованих норм та звичок поведінки. Людина як свідомо істота мотивує свою діяльність, звітує собі і іншим у тім, що вона поводить так чи інакше через певні обставини свого життя.

Кожен з нас прагне до задоволення як матеріальних так і духовних потреб, прагне досягти високих результатів у різноманітних видах діяльності, ефективність якої залежить від кожного з нас, зокрема, від зусиль, моральних, вольових та інтелектуальних якостей. Власне, суперечності, які виникають між бажаннями й можливостями і спонукають особистість до вдосконалення якостей своєї особистості, тобто до самовиховання.

Прагнучи змінити свою поведінку, виправитися, підліток має на увазі не зміну своїх якостей, а лише здійснення певних вчинків або відмову від них: не кривдити товаришів, чемно поводитися, не брехати, тощо. Підліток ще не пов'язує свою поведінку зі своїми достоїнствами чи вадами, не цілком достатньо усвідомлює свої якості, проте, завдяки оцінці дорослих знає, за які вчинки його оцінюють схвально, а за які засуджують.

Власне, завдяки такій оцінці дорослих, під впливом неусвідомленого бажання змінити себе і відбувається самовиправлення вчинків, що веде до зачатків самовиховання.

Під час дослідження ми запропонували учням скласти програму самовиховання в якій вони повинні були зазначити ті морально-духовні якості, які вони прагнуть набути в процесі самовиховання та самовдосконалення.

Таблиця 1.

Аналіз програм самовиховання учнів підліткового віку

Всього проаналізовано програм	Вихованість	Толерантність	Вимогливість до себе	Гуманність	Чуйність	Доброта	Справедливість	Чесність	Порядність	Милосердя	Скромність	Щирість, відвертість	Повага до сімейних традицій та звичаїв
65	118	110	8	7	16	16	9	7	5	6	5	7	6

В таблиці відображено найуживаніші якості якими прагнуть оволодіти учні в процесі самовиховання та самовдосконалення.

Як засвідчують дані таблиці, здебільшого (18%) підлітків прагнуть бути вихованими; 10% - толерантними; 8% - вимогливими до себе; 7% - гуманними, чесними, щирими та відвертими; 6% - чуйними, добрими, милосердними, поважати сімейні традиції та звичаї; 9% учнів прагнуть бути справедливими; 5% - порядними.

Аналіз результатів опрацьованих програм дозволяє зробити висновок, про те, що учні прагнуть до самовиховання та самовдосконалення, усвідомлюють свої недоліки та намагаються позбутися їх.

1. Бех І.Д. Теорія виховання в контексті сучасності І.Д.Бех // Педагогічна теорія та педагогічний досвід: перспективи і розвиток: Матеріали конф. – Луцьк, 1999. – С.4-6.
2. Божович Е.Д. Психологические особенности развития личности подростка / Е.Д. Божович. – М.: Знание, 1979. – 39 с.
3. Гриньова М.В. Саморегуляція. Навчально-методичний посібник / М.В. Гриньова. – Полтава: АСМІ. – 2008. – 268 с.
4. Синельников В.М. Самовиховання як діяльність і його психологічні особливості / В.М.Синельников // Педагогіка і психологія. – 2005. - № 3. – С. 34-37.
5. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека / В.А.Сухомлинский // Избр. произведения: В 5т. – К.: Рад.школа, 1979. – Т.1. – С. 521.

Real article about the positive and negative aspects of activity of littlecomplete rural school of Ukraine in 90th XX of century Author analyses social, economic, pedagogical component works of littlecomplete rural school in detail, in particular integration and individualization. The article will be interesting to the master's degrees, graduate students, all that, x then engages in the questions of littlecomplete school of Ukraine.

Keywords: rural school. Littlenumerical, littlecomplete school, factors, factors of organization of activity.

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ НА ЗАСАДАХ ПРАВОСЛАВНОЇ ДУХОВНОСТІ У ПОГЛЯДАХ М.М. НЕПЛЮЄВА

У статті розглянуто основні теоретичні положення виховної системи М. Неплюєва обґрунтовані ним на засадах православної духовності.

Ключові слова: релігійне виховання, православна етика, Трудове братство, християнська любов.

У наш час, коли суспільство активно звертається до системи християнських духовно-моральних цінностей, вивчення питання практичної реалізації виховання на православних засадах постало досить гостро. Особливо важливим стає дослідження практики організації виховної роботи у досвіді видатних сподвижників православної християнської віри. Проте вивчення науково-педагогічної літератури дає підставу констатувати, що проблема вивчення досвіду християнського виховання розглядалася лише в окремих аспектах. Так, в деяких працях сучасних педагогів, думки про напрями виховання молодого покоління, зокрема, про шляхи успадкування духовних надбань українського народу, неоднозначні: одні передбачають це способом необхідного вивчення християнської етики (Л. Гриза, М. Романенко), інші – визначають потребу курсу релігієзнавства (Ю. Терещенко, Л. Шугаєва), ще інші вважають, що слід розрізняти релігійну освіту і релігійне виховання (А. Бойко, Н. Лавриченко, В. Пашенко).

При цьому, поза межами цих досліджень, поки що залишалося системне вивчення православно-педагогічної теорії та практичного досвіду організації виховання на її засадах у спадщині активного громадського діяча кінця XIX – початку XX ст., М.М. Неплюєва. Деякі дослідники (зокрема В. Авдасев та ін.) спрямовують свої дослідження на пошук і відновлення достовірних історичних фактів про життя і діяльність М. Неплюєва. Проте його теорія і практика формування людської особистості в цілісності та історичному розвитку ще не стала предметом наукового аналізу й надбанням української національної педагогіки. В українській педагогічній науці радянського періоду й періоду незалежності дослідження, де б православна система виховання М. Неплюєва вивчалася як педагогічне явище, зі своєю історією і в системі загального розвитку виховної та освітньої справи в Україні та Європі, не проводились. Оскільки погляди та практика православного виховання М.М. Неплюєва зазнавала неоднозначної оцінки у дореволюційні часи, і переважно замовчувалася в часи СРСР, є нагальна потреба дослідити його систему православного виховання.

М. Неплюєв був без сумнівів, одним із самобутніх теоретиків і практиків виховання дітей кінця XIX – початку XX століття.

Аналізуючи його соціально-релігійну і виховну концепції ми констатували, що соціально-моральний пошук цієї людини був свого часу проявом особливої духовної реальності. Люди, які прагнули втілювати її в життя розуміли проблему перебудови світу як, перш за все, проблему етичну. Вони були прихильниками тієї соціальної і моральної альтернативи, відповідно до якої люди повинні будувати власне майбутнє на ґрунті християнської моралі і власної відповідальності за свої вчинки.

Ми прийшли до висновку, що багато в чому система поглядів М. Неплюєва на мету і практику виховання дітей визначалася самою постаттю просвітителя.

Микола Миколайович Неплюєв народився 1851 р. Він походив із старовинного дворянського роду Неплюєвих, який мав обширні земельні володіння, зокрема на Глухівщині, де, власне, і реалізувалася його освітня та соціальна концепція.

З дитинства у нього проявилася особлива чутливість до прояву любові та байдужості, гостре усвідомлення недоліків світу який його оточував. З раннього віку він перебував під великим впливом православної християнської літератури. Особливо його захоплювало читання Євангелія.

Закінчивши Московський університет, він розпочав роботу на дипломатичній посаді у російському посольстві у Мюнхені. Проте, молода людина дуже швидко прийшла до висновку, що така робота не відповідає її внутрішнім духовним прагненням. Він зазначає: „Мені стало зрозумілим, що треба піти з цього кола людей, які в мені не мають ані найменшої потреби...” [1, с. 4].

Маючи високий рівень освіти, чутливу душу, гостре відчуття справедливості і розуміння невідповідності російського суспільства справжнім ідеалам традиційного православ'я, М.М. Неплюєв вбачає єдиний шлях його зміни у тому щоб створити особливе високогуманне співтовариство. Він прийшов до висновку, що таким товариством повинно стати Трудове братство, засноване на християнських ідеалах добра і справедливості. А розпочати формування такої громади необхідно із колективу людей, які з дитинства виховувалися у душі щирого християнського благочестя. Так у М.М. Неплюєва виникає ідея створення системи навчально-виховних закладів: дитячий притулок (молодша початкова школа) – сільськогосподарські школи (чоловіча і жіноча) – Трудове братство.

В основу реалізації такої системи закладів було закладено наступні принципи: 1) досягти успіху можна лише починаючи із виховання дитини, оскільки лише дитяча свідомість здатна до сприймання нових ідей про більш досконалу якість життя; 2) в основі виховання та підвалин існування нової спільноти повинні лежати фундаментальні моральні принципи, які базуються на системі православних християнських цінностей; 3) головною визначальною якістю, станом, центральною парадигмою М.М. Неплюєв виголошував Любов. Він вкладав у це поняття самий високий, священний зміст: любов до Творця, любов до людини, любов до природи. Він вважав, що це почуття вимагає особливої турботи, виховання, великого зусилля волі та дисципліни для його стійкого прояву і збереження; 4) М.М. Неплюєв стояв на позиціях, що виховання, освіта, організація життя і праці повинні мати в основі високу культуру (науку, музику, живопис, поезію, усвідомлення прекрасного тощо); 5) однією із головних умов щасливого життя М. Неплюєв вважав творчість, творче, радісне ставлення до праці; 6) висока якість взаємостосунків можлива лише при високому рівні соціальної відповідальності всіх членів співтовариства один перед одним; 7) найбільш ефективним і простим М.М. Неплюєв вважав рівність прав у розподілі результатів праці; 8) від самого початку у Братстві проголошувалася абсолютна свобода входження і виходу з нього [2, с. 5].

Аналізуючи літературну творчість та практичну діяльність М. Неплюєва ми прийшли до висновку, що головною метою існування своїх шкіл і Трудового братства він вважав реалізацію ідеї вільного людського єднання („всесвітнього братства в ім'я Христа”). Спираючись на Святе письмо та виходячи із особистого глибокого містичного відчуття Бога, як втілення вищої Любові, М.М. Неплюєв сформував цілісну філософсько-релігійну систему, ядром якої було поняття Бога-Любові. Відповідно світогляду М. Неплюєва, любов – це абсолютна істина, досконале добро, „живе дихання Бога”. Новий Завіт і особливо молитву він розглядав як певну програму життя для кожного свідомого християнина [3, с. 106].

Щирим прагненням М. Неплюєва, його головною педагогічною задачею було виховання „нової людини”: вільної, такої, яка є „свідомий християнин, який має сильну волю до творіння добра, любить Бога і оточуючих” [1, с. 5].

Своєрідно, але в душі православної традиції, М. Неплюєв розуміє і саме поняття виховання. Він стверджує, що виховати – це означає розвинути в людині все гарне і викоринити все погане. Зрозуміти що є гарним а що поганим можна лише щиро пізнавши основні моральні принципи православ'я. Результатами такого виховання також повинно стати щире бажання та прагнення слідувати християнським ідеалам життя. Пізнати ці ідеали можна лише тоді, коли дитина ясно зрозуміє сенс вчення Ісуса Христа.

Як свідчать матеріали з теми дослідження, серйозний вплив на формування поглядів М. Неплюєва мали теоретичні ідеї російського філософа і поета О. Хомякова. Сам М. Неплюєв вважав себе послідовником його ідей [4, с. 13]. Його особистий творчий доробок складає значну кількість робіт (близько 30).

Історичні факти свідчать, що погляди М. Неплюєва отримали неоднозначну оцінку як серед його сучасників так і нащадків. Так, Л. Толстой, який був особисто знайомий з М. Неплюєвим, відчував у ньому людину особливих духовних якостей, людину, яка наділена рідкісною щирістю і глибокою християнською налаштованістю. У той же час, на відміну від проповідованого Л. Толстим не протиставляння злу насильством, М. Неплюєв вважав, що добро слід розумно організовувати, створюючи такі форми співіснування при яких „людина не була б людині вовком”, і які людина змогла б прийняти свідомо і добровільно. І ще, в супереч Л. Толстому, М. Неплюєв визнавав визначальне значення православної церкви у справі виховання і формування нового суспільства [4, с. 11-12].

Певне нерозуміння ідей М. Неплюєва ми виявили з боку деяких високопосадовців. Незважаючи на легітимність діяльності М. Неплюєва його ідеї завжди були оточені певним ореолом таємничості, що викликало деякі непорозуміння. Дехто вбачав у М. Неплюєві шкідливого соціального новатора та релігійного реформатора. Таким вважав його відомий суспільний діяч того часу, обер-прокурор Священного Синоду К. Победоносцев. Він навіть заборонив друк творів М. Неплюєва в Росії. Проте, прихильність до М. Неплюєва представників європейських монархій і його авторитет щирого поборника ідей православ'я все ж таки дозволили подолати цю заборону [4, с. 13].

Незважаючи на неоднозначність оцінки поглядів М. Неплюєва ми все ж таки можемо говорити про значний успіх його практичної діяльності у справі виховання. Школи, які сам засновник називав колицкою майбутнього Братства, сформували і виховали відомих людей науки і культури. Серед них: відомий український композитор П. Синиця, історик П. Федоренко, учені-селекціонери Герой Соціалістичної Праці С. Черненко, його дочка Є. Черненко, професор П. Дорофєєв, члени відомої родини вчених і художників Фурсєєв, лауреат Державної премії СРСР селекціонер П. Терлецький,

конструктор М. Бондаренко, професор А. Столяренко, професор-вулканолог С. Набоко та багато інших [4, с. 18].

Вивчаючи теоретичні ідеї М. Неплюєва ми прийшли до висновку, що на сьогодні поки що важко дати їм однозначну оцінку, проте головне його досягнення полягає у прагненні формування людських ідеалів на засадах традиційних, природних для українців, таких, які були споконвічним предметом нашої національної духовності.

Подальші розвідки нашого дослідження будуть стосуватися безпосереднього з'ясування конкретного змісту, форм, методів здійснення духовно-морального виховання в практиці роботи освітніх закладів М. Неплюєва.

1. Неплюев Н.Н. Трудовые братства. Могут ли далее обходиться без них церковь и христианское государство и как их осуществить / Н.Н. Неплюев / Лейпциг, 1893 г., 73 с.
2. Фурсей Г.Н. Поиск пути. / Г.Н. Фурсей / – СПб.: „АураИнфо”, „ВИС”, 2008. – 60с.
3. Неплюев Н.Н. Отчеты блюстителя о религиозно-нравственной жизни братства / Н.Н. Неплюев / Полное собрание сочинений. Т. V. Спб., 1908. - 245 с.
4. Авдасев В.Н. Трудовое Братство Н.Н.Неплюева. Его история и наследие. / В.Н. Авдасев / Сумы: РИО «АС-Медиа», 2003. – 61 с.

In the article the substantive theoretical provisions of an educate system M. Neplyueva are considered grounded them on principles of orthodox spirituality.

Keywords: religious education, orthodox ethics, labour fraternity, christian love

УДК 371.4(477) «XIX-XX»
ББК74.900

Оксана Бобак

ПРОБЛЕМИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ У ПОГЛЯДАХ ВИДАТНИХ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ (XIX-XX СТ.)

У статті розкрито проблема сімейного виховання у поглядах видатних українських педагогів (XIX-XX ст.). Проаналізовано основні моменти бачення сімейного виховання та уміння батьків будувати стосунки з дитиною на основі творчої спадщини А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського, І. Огієнка.

Ключові слова: сімейне виховання, творча спадщина А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського, І. Огієнка.

У період радикальних перетворень, які нині охопили всі сфери життя українського суспільства, особливо зростає роль сім'ї з усією складністю та різноманітністю функцій, які вона виконує. У кожній окремій сім'ї, у неповторному світі людської індивідуальності, відбувається передача соціального досвіду, закладаються основи трудових навичок, духовних принципів та норм поведінки молоді людини, відбувається соціалізація її особистості.

Сучасне суспільство все гостріше починає усвідомлювати, що в період соціальних потрясінь різко підвищується роль сім'ї в житті будь-якої людини, оскільки саме в ній вона може отримати захист, підтримку, співчуття та любов. Слід відзначити, що в цьому напрямі було зроблено чимало, мали місце спроби підвищити бюджет вільного часу батьків для їх інтенсивного контакту з дітьми, створені певні умови для повнішого включення молоді в соціально-економічне, політичне й культурне життя нашого суспільства.

Увага держави до сім'ї, що підтверджено Державною програмою підтримки сім'ї на 2006-2010 рр., вдосконалення законодавства щодо захисту прав членів сім'ї (Сімейний кодекс, 2002), підтримки молоді сім'ї (збільшення обсягів кредитування на молодіжне житло, допомоги при народженні дитини, допомоги малозабезпеченим сім'ям), розвиток нових форм сімейної опіки в Україні потребують уточнення розуміння поняття “сім'я”, що буде сприяти наданню адресної допомоги сім'ям.

Загальні питання сімейного виховання дітей знайшли відображення у працях багатьох класиків педагогічної, психологічної та філософської наук як зарубіжних так і вітчизняних: Л. Виготського, А. Макаренка, І. Песталоцці, С. Рубінштейна, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинського, С. Шацького та ін. До цих питань звертаються й наші сучасники: О. В. Безпалько, Е. Берн, Л. Божович, О. Дорошенко, І. Зверева, М. ІбукаА. Капська, Р. Кемпбелл та ін.

Дослідження вказаних педагогів роблять значний внесок у розробку проблеми сімейного виховання. Однак соціально-політичні та соціально-економічні обставини нашого часу, які обумовили зміни в суспільній свідомості, процес демократизації суспільства, відродження національної свідомості народу в цілому й кожної особистості окремо, потребують переосмислення особистісних аспектів сімейного виховання дітей переорієнтації та перегляду історичних поглядів на дану проблему з боку держави та кожної людини окремо.

Досліджуючи дану проблему, слід зазначити, що виховання громадянина-патріота починається із сім'ї, бо це найменша клітинка нашого суспільства, в якій, як у фокусі, відображається все життя нашої країни. І тим сильніший виховний вплив робить сім'я на особистість дитини, чим активнішу життєву позицію займають батьки в суспільстві, чим вищі їхні моральні достоїнства і культурний рівень.

Більшість концепцій макаренської педагогіки співзвучні з ідеями сучасного виховання та нерідко перегукуються з положеннями нормативних актів про освіту в незалежній Україні. Ми розуміємо, що педагогічні експерименти А. Макаренка були обмежені рамками історичних можливостей соціалістичного суспільства тих років, він дещо недооцінював можливості сімейного виховання в однодітних сім'ях, дещо перебільшував роль інтернатної (закритої) форми суспільного виховання. Але він усе своє життя перебував у пошуку, і цей пошук нерідко приводив до педагогічних відкриттів.

Антон Семенович помітив, що найтяжче здійснювати виховання в тих сім'ях, де є лише одна дитина. Дитина-одинак отримувала таку концентрацію батьківської любові, яка діяла на неї згубно і була страшною помилкою в сімейному вихованні [4]. Для повноцінного виховання єдиної дитини, слід проектувати взаємини у родині так, щоб малюк не звикав до надмірної уваги та думав не тільки про свої інтереси, а й потреби інших членів сім'ї. Лише тоді можна ще у зародках пригнітити такі негативні якості, як егоїзм, та споживацька психологія. Видатний педагог наполегливо рекомендував у кожній сім'ї задовольняти потреби спочатку батьків, а потім вже дитини. Він гадав, що щасливі батьки це запорука щасливого життя малечі.

Кожен батько, кожна мати повинні добре знати, що вони хочуть виховати в своїй дитині. Й при цьому слід завжди пам'ятати: ви народили і виховуєте сина чи дочку не тільки для вашої батьківської радості. У вашій сім'ї і під вашим керівництвом росте майбутній громадянин. І якщо ви виховуєте погану людину, біда від цього буде не тільки вам, а й багатьом іншим людям, усьому суспільству.

В. Сухомлинський розвинув і збагатив ідеї А. Макаренка про особливо сприятливі можливості виховання дитини дошкільного віку. Всім відоме твердження А. Макаренка про те, що виховання дитини, в основному, проходить до шести років, і якщо ви не виховали дитину в цьому віці, тоді виникає потреба перевиховувати її. Так, у дошкільному віці, коли дитина особливо інтелектуально і соціально активна, порівняно легко виховати елементарні моральні почуття і правила поведінки: слухняність і доброзичливість, чесність і правдивість. На яскравих повчальних прикладах із сімейного виховання В. Сухомлинський показує, як успішно закладаються і міцніють основи моралі в дітей, якщо батьки враховують ці особливості й можливості розвитку психіки в дошкільному віці (“Моральні цінності сім'ї”, “Бережіть душу дитини”), і як несформовані й незакріплені в ранньому дитинстві такі елементарні моральні правила життя і поведінки дитини, як «можна», «не можна», «треба», «не треба», «дозволено», «заборонено», відсутність елементарних почуттів обов'язку і відповідальності ускладнюють дальший процес виховання особистості в наступних вікових періодах [6].

От чому В. Сухомлинський звертається своїми працями до батьків із закликом вчити дітей спостерігати, пізнавати світ, міркувати, бути уважними до їхніх запитань, заохочувати і спрямовувати дитячу допитливість і, головне, не залишати дітей поза батьківською увагою, турботою про їхнє розумове виховання, своєчасно впливати на розвиток розумових здібностей. Звичайно, сформувані в малих дітей стійкий пізнавальний інтерес, органічну потребу в знаннях, освіті - нелегка справа. Василь Олександрович радить батькам знаходити різноманітні форми й способи спонукання дитячої спостережливості, цікавості, показувати й розкривати перед ними неповторну красу природи і людського життя.

Видатний педагог відмічав найтипівші вади сімейного виховання. Одною з найшкідливіших вад, за його висловом, є споживацький характер способу життя багатьох дітей. Деякі батьки вважають, що живуть вони і працюють лише заради щастя своїх дітей і тому дозволяють їм усе, створюючи максимальний матеріальний достаток, тепличні умови, задовольняючи всі необмежені бажання й навіть примхи. Діти в таких сім'ях виростають, не знаючи ні в чому нужди, не знаючи обов'язків і відповідальності. Це призводить до дуже небезпечних наслідків - спотворення людської особистості, марнотратства, споживацького, паразитичного способу життя. Багатьох задумів і планів не встиг довершити В.О.Сухомлинський. Перенесені важкі поранення на фронтах Великої Вітчизняної війни, хвороби підірвали здоров'я і вкоротили життя талановитому педагогові, вченому, письменникові, людині, яка віддала все своє серце і розум найблагороднішій справі - вихованню молоді. Втім, фізична смерть не поклала край життю його творчих надбань, не зупинила його жертвовного служіння школі, учительству, вітчизняній педагогічній науці. “Людина, - любив повторювати педагог, - народжується на світ не для того, щоб зникнути безвісною пилинкою. Людина народжується, щоб лишити по собі слід вічний”. Ці проникливі слова можна і треба віднести й до самого Василя Олександровича, адже саме вони були тим категоричним імперативом, якому завжди і всюди слідував він у своєму недовгому, але

яскравому й напрочуд плідному житті Педагога. Все найцінніше, створене ним, назавжди увійшло до скарбниці вітчизняної педагогіки та національної духовної культури [6]. Справжній педагог-вихователь має бути насамперед людиною, яка повинна прищеплювати у своїх вихованців любов до інших людей, до високих прагнень та ідеалів, життєвої мети. Ростити та виховувати справжню людину - такий основний зміст педагогіки В. Сухомлинського.

Своєю творчістю В. Сухомлинський виховував молоде покоління національно свідомими українцями. Його заповіді, які висловлені в казках, саме і можуть виховати Справжню Людину, якій притаманні найкращі якості: висока мораль, гуманістичні ідеали, любов до народу, до Батьківщини, бо “без будь-кого з нас Батьківщина може обійтися, але будь-хто з нас без Батьківщини – ніщо”». Світлий, теплий, мистецький талант В.О.Сухомлинського дарує нам вічні цінності - загальнолюдського й національного - у найвищих злетах думки й слова, душі й серця.

На глибоке переконання В. Сухомлинського, дитина повинна перебувати в атмосфері взаємної турботи і взаємних обов'язків. “Народження добра” - так каже стародавня українська легенда, яку педагог використав у своїй педагогічній практиці. Кожен батько, кожен учитель повинен чітко розуміти не тільки те, що він повинен виплекати, а й те, що треба викоринити.

Проникнувшись проблемою соціалізації особистості, Іван Огієнко вважав, що сім'я – це перша суспільна сходинка в житті людини, і тому традиційно вона вважалась одним із найвпливовіших факторів формування особистості. Сім'ю Іван Огієнко розглядає, як суб'єкт соціалізації, який передає власні норми та цінності, що зумовлюють специфічні, притаманні саме цій родині стосунки, традиції, звичаї та форми сімейної поведінки. Саме в сім'ї діти поступово прилучаються до дорослого життя, пізнають різноманітні соціальні ролі, вступають у перші і тому надзвичайно важливі для неї стосунки з оточуючими людьми, і в першу чергу, з батьками.

На думку Івана Огієнка, здійснюючи родинно-сімейне виховання, потрібно мати неабиякий досвід, який не приходить сам собою. Тому він у своїй праці “Наука про рідномовні обов'язки” наголошував на тому, що батькам у кожному конкретному випадку мають прийти на допомогу спеціалісти – учителі, вихователі, організатори позашкільного виховання. Перш ніж втрутитися в життя конкретної сім'ї, Іван Огієнко радив глибоке вивчення сім'ї вихованця з врахуванням виховних можливостей батьків: їхньої освіти, вміння контактувати з товаришами доньки чи сина, наявності домашньої бібліотеки, рівня зацікавленості мистецтвом, обізнаності з найважливішими методами виховання. Він також наголошував на тому, що педагог повинен знати про емоційний комфорт родини, стан моральності дорослих її членів, прагнення батьків розвивати пізнавальні інтереси дітей.

Безперечним є той факт, що добробут сім'ї впливає на самооцінку дитини, її самоповагу, стосунки з однолітками, вибір життєвих перспектив, якість освіти, розвиток здібностей. Економічне становище тогочасної української держави негативно впливало на добробут сімей, а отже на процеси соціалізації дітей та підлітків. Отже, можемо зробити висновки, що творча спадщина видатних українських педагогів А. Макаренка, В. Сухомлинського, І. Огієнка, зосереджує увагу на необхідності сімейного виховання, яке дає дитині всю гаму почуттів і уявлень про життя. Бо з сім'ї починається історія розвитку кожного з нас. Історія, яка потребує до себе уваги, бережливого ставлення з боку тих, хто може на неї впливати. І щоб дитина відчувала себе в світі дорослих не гостем, не випадковим відвідувачем, а законним спадкоємцем всього, що вже досягнуто, їй необхідний емоційний фундамент, який вона дістає в сім'ї. Впевненість в собі, своїх силах і можливостях, вміння боротися з труднощами - все це зароджується в дружній, теплій атмосфері дому. Адже людина народжується на світ не для того, щоб зникнути безвісною пилінкою. Людина народжується, щоб лишити по собі слід вічний.

1. Артемова Л.В. Історія педагогіки України: Підручник. - К.: Либідь, 2006. - 419с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997. - 376с.
3. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія /Уклад.: Любар О.О.; за ред. Кременя В.Г.-К.: Знання, 2005. - 767с.
4. Макаренко А.С. Педагогические сочинения в 8 т. - М.: Педагогика, 1984. - Т.8.
5. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. - К.: ІЗМН, 1997. - 232с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. - К.: Рад. школа. 1976-1977.
7. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка // Рад. школа, К., 1978.
8. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю // Вибр. твори: у 5-ти т.- Т.2. - К., 1976.
9. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. / Зібр. творів. - М, 1950. - Т.8.
10. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посібник. Вид. 2-ге, доп. - К.: Академвидав, 2006. - 560с.

The article deals with the problem of family education in the views of prominent Ukrainian teachers (XIX-XX centuries). The main points of view of family education and the ability of parents to build relationships with the child on the basis of the creative heritage of A.S Makarenko, V.O. Suhomlinskogo, I. Ogienko.

Key words: family education, creative heritage Makarenko, V. Suhomlinskogo, I. Ogienko.

ПОНЯТТЄВО-КАТЕГОРІАЛЬНИЙ АПАРАТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті коротко розглянуто історіографію терміну “екологія”, проаналізовано сутність поняття “екологічне виховання” та понять які становлять його своєрідний кістяк.

Ключові слова: екологія, екологічне виховання, екологічна освіта, екологічна культура.

Оскільки втручання людини в природні процеси на сьогоднішній день є надзвичайно стрімкими і наростаючими, постає загроза існування навколишнього середовища, зокрема, людини. Слово “екологія” та його похідні все частіше з'являються у нашому повсякденному вжитку. Щодня на сторінках газет, журналів, книг, телебачення постають вирази: “екологічні проблеми”, “екологічна криза”, “екологічна політика”, “екологічна загроза”, “глобальна екологічна катастрофа” тощо. Складна екологічна ситуація у сучасному світі викликає занепокоєння суспільства не тільки тому, що ми все більше замислюємось і усвідомлюємо катастрофічні порушення екологічної рівноваги природних процесів, але і тому, що вихід з даної ситуації потребує значних соціальних і економічних перетворень, масштабних капіталовкладень, позитивних вирішень багатьох воєнно-політичних конфліктів, об'єднання зусиль всього людства для вирішення даної проблеми. У зв'язку з цим, проблема екологічного виховання на сьогодні є вкрай актуальною. В системі навчання воно повинне носити характер неперервного і ціле направлено процесу, мета якого – зробити кожну людину екологічно грамотною [12, с. 3].

Екологічне виховання повинне розпочинатись з раннього дитинства в сім'ї та школі, зокрема, у молодшому шкільному віці, адже це найсприятливіший етап для екологічного розвитку особистості, оскільки діти цього віку є надзвичайно чутливими до добра і образ, вразливими, допитливими, їхній розум найбільше налаштований на сприйняття нової інформації.

Відповідальність за екологічне виховання дітей несуть батьки і педагоги, котрі повинні закласти фундамент екологічної культури і сформувати у дітей відповідальне ставлення до природи. Адже, саме в цьому віці слід закладати моральні основи, розвивати почуття прекрасного, виховувати дбайливе і гуманне ставлення до природи, щоб кожен учень зміг усвідомити себе часткою світу природи, отримувати позитивні враження від спілкування з природою; вчити берегти і примножувати її багатства, засуджувати негативне і бездумне ставлення до природи.

Для реалізації цих завдань педагогам і батькам необхідно оволодіти основними поняттями науки, усвідомити мету екологічного виховання, опанувати прийоми та методи освіти в галузі екології, знайти джерела відповідної інформації.

Екологія як самостійна наука сформувалася наприкінці ХІХ століття. Термін “екологія” вперше вжитий у 1866 р. німецьким вченим Є. Геккелем. У перекладі з грецької “ойкос” – будинок і “логос” – навчання, тобто екологія – наука про живі організми у себе в дома. Він навіть таке визначення цієї науки: екологія – це сума знань, що належать до економіки природи – вивчення всієї сукупності взаємовідносин тварин і навколишнього середовища, як органічного, так і неорганічного, і перш за все її дружніх чи ворожих стосунків [1, с. 7]. Іншими словами екологія – наука про взаємодію в живій природі. Під сучасною екологією Г. Т. Васютова і О. І. Грошева розуміють – науку про стратегію і тактику збереження і стабільного розвитку життя на Землі [2, с.16]. Адже, сучасний рівень розвитку суспільства і його антропогенний вплив на природне середовище живих організмів досяг таких масштабів, що постає загроза існування життя на Землі взагалі. А сучасна екологія вирішує проблеми і користується методами, які виходять далеко за межі суто біологічної науки, на цій основі сформульована та реалізовується стратегія природоохоронних дій людства.

Аналізуючи сучасний етап взаємодії суспільства і природи, А. Н. Захлебний стверджує, що при злагодженій і цілеспрямованій роботі педагогічного колективу та батьків можна сформувати у школярів відповідальне ставлення до природи, в основі якого буде розуміння необхідності її охорони. На вирішення цієї проблеми спрямована система навчального змісту, яка включає наукові знання про взаємозв'язок суспільства й природи, вправи в моральних вчинках, уміння та навички по догляду та покращенню природного середовища. Все це становить важливий елемент системи загальної середньої освіти і виховання [7, с. 6]. Отже, успішному розв'язанню завдань екологічного виховання сприяє насичення змісту навчальної діяльності елементами, основна функція яких – залучати дітей до тих суспільних процесів, в яких формуються високоморальні норми та правила поведінки щодо природи.

Так, Ж.-Ж. Руссо в одній із своїх праць вперше сформулював концепцію „природного виховання”, або природо відповідного, тобто у вихованні дітей потрібно враховувати вік дитини, підкреслюючи вирішальне значення природи як виховного фактору у формуванні її на лоні природи [16].

Сучасне суспільство повинне виховувати молодь не згідно стереотипу “якомога більше брати від природи, а в притаманному українському народіві гармонійному співіснуванні з природою, раціональному використанні та відтворенні її багатств, у психологічній готовності оберігати довкілля всюди і завжди. У розв’язанні цих завдань першорядну роль має відігравати екологічна освіта та екологічне виховання [5, с. 77].

Екологічна освіта – це надбані людиною екологічні знання. На думку В. В. Вербицького, основне завдання екологічної освіти – визначити й диференціювати правильні та хибні дії суспільства або окремої людини, навчити науково-практичних засобів, які допоможуть кожному зорієнтуватися у своїй діяльності [3, с. 1]. Адже кожна людина повинна виробити і на практиці застосовувати заходи щодо охорони довкілля. Особливу роль у розв’язанні цих питань відводиться педагогам і батькам, адже на них покладена відповідальність за виховання підростаючого покоління.

Екологічне виховання, на думку І. Д. Зверева та І. Т. Суравегіної, передбачає усвідомлення школярами різносторонніх цінностей природи як джерела усвідомлення різноманітних потреб суспільства в цілому і кожної людини зокрема. Це стосується в першу чергу матеріальних та практичних, а також пізнавальних і естетичних потреб. Адже останнім часом ціннісні якості природи набувають економічного значення, і знаходять вираз через вартість її ресурсів [8, с. 10]. Таким чином, науковці показують важливість формування у дітей молодшого шкільного віку практичних умінь, навичок суспільно-корисної діяльності з охорони природи. Адже відповідальне ставлення до довкілля, збереження та примноження природних багатств повинне формуватись ще з дитинства, під впливом школи та сім’ї, що є основою навчально-виховного процесу.

З погляду С. А. Карпеева екологічна культура молодших школярів – це глибоке і ґрунтовне оволодіння моральними нормами і правилами, системою екологічних знань, умінь, навичок, здатність застосовувати їх самостійно в конкретних життєвих ситуаціях і пропагувати серед населення. Це можливо за умови єдності навчальної і поза навчальної екологічної діяльності, використання методів морального і екологічного виховання, залучення батьків до екологічного виховання учнів [9].

Тобто, дитина, котра оволоділа нормами екологічної культури її поведінка у довкіллі кардинальним чином змінюється, її діяльність не призводить до негативних наслідків у навколишньому середовищі, чим забезпечується стабільне формування екологічної вихованості особистості, й відповідно призводить до зростання тривалості та покращення якості життя як нинішніх, так і майбутніх поколінь.

За переконанням Н. В. Лисенко, необхідною умовою екологічного виховання є безпосередність сприйняття дитиною природного довкілля, а саме спостереження, яке забезпечує активізацію таких розумових операцій як аналіз, порівняння, зіставлення, синтез, а завдяки їм дитина дещо спонтанно опановує тими взаємозв’язками та взаємозалежностями, які творять цілісність і логічну завершеність у системі “природа – людина – суспільство – природа [13, с. 5].

Виходячи з вищесказаного, впливає, що результатом екологічної освіти і виховання є формування “екологічно вихованої особистості”, основою поведінки якої у навколишньому середовищі є норми моралі, розуміння цінностей природних об’єктів, неповторності природи та переосмислення власних життєвих позицій. Г. П. Пустовіт екологічну вихованість розглядає як один з основних показників індивідуальності учня, що характеризує його поведінку і дії в різноманітних типологічних ситуаціях міжособистісної взаємодії у процесі вивчення і охорони довкілля, в умінні і бажанні адекватної оцінки і самооцінки результатів власної чи колективної дії, спрямованої на збереження природи [15, с. 19].

Метою екологічного виховання є формування екологічної свідомості, яка охоплює поняття екологічної моралі – збалансованості між сприйняттям навколишнього середовища, його піднесенням і поведінкою людей у ньому [6, с. 4]. Отже екологічне виховання не може орієнтуватися тільки на розум, необхідно впливати також на емоції і почуття дитини, які виховуються під впливом педагогів та батьків в процесі ігрової, трудової діяльності, спостережень, під час прогулянок на природі тощо.

Г. В. Ковальчук вважає, що екологічна свідомість – сукупність уявлень (індивідуальних та групових) про взаємозв’язки у системі “людина-природа” і в самій природі, існуючого ставлення до природи, а також відповідних стратегій і технологій взаємодії з нею [10, с. 17]. Таким чином, для вирішення проблем екологічного спрямування насамперед потрібно змінити свідомість духовну, адже екологічна свідомість тісно пов’язана з духовною свідомістю і не потрібно їх розмежовувати: екологічна свідомість – це щось зовнішнє, а духовна свідомість – це внутрішня, моя свідомість, і я тільки нею керуюся. Отож, для того, щоб учні молодшого шкільного віку усвідомили важливість збереження природи і її багатств, вони повинні до цього бути духовно підготовленими, навченими, тобто, екологічно грамотними.

Д. І. Мельник екологічну грамотність розглядає як передумову формування екологічної культури молодших школярів. Формуванням екологічної грамотності школярів, на думку автора, є організацією різних видів екологічної діяльності – навчальної, ігрової, трудової, естетичної – з метою відпрацювання поведінкових стереотипів, вмінь і навичок природоохоронної діяльності [14]. Справді, екологічне виховання дітей молодшого шкільного віку найкраще відбувається в ході різного роду діяльності, яка має важливе значення у вихованні культури поведінки молодшого школяра. дозволяє опанувати суспільними мотивами поведінки, має важливе значення для формування моральних якостей особистості.

Екологічно доцільна поведінка – це дії і вчинки особистості у довкіллі, що безпосередньо пов’язані із задоволенням її життєвих потреб без порушення екологічної рівноваги та гармонійного розвитку людини і природи як рівнозначних цінностей. Досвід показує, що у переважній більшості молодших школярів не сформована екологічно доцільна поведінка [11]. Тому діти молодшого шкільного віку повинні бережливо ставитись до природи і цінувати її красу, прагнути до екологічно доцільних дій: нагодувати бездомну тварину, доглянути дерево, полити кімнатну рослину; поважати працю інших людей, засуджувати вчинки тих хто намагається зашкодити природі; проявляти доброту, милосердя, співчуття по відношенні до оточуючих.

Екологічну активність молодшого школяра Г. Волошина розглядає як єдність двох аспектів: ставлення до різноманітних видів екологічної діяльності (зміст навчального матеріалу, сама природа, безпосереднє спілкування з нею) – зовнішній аспект; комплекс емоційних, інтелектуальних, характерологічних властивостей, що виявляються в усвідомленні необхідності діяльності з перетворення природи (потреби, мотиви, інтереси, ідеали) – внутрішня діяльність. Рушійною силою екологічної активності є взаємодія зовнішніх і внутрішніх стимулів [4].

На нашу думку, в основі змісту поняття екологічне виховання мають бути покладені вказані вище ідеї єдності екологічного виховання та екологічної освіти, екологічної культури, екологічної свідомості, екологічної грамотності, екологічної моралі, екологічної активності, екологічно-доцільної поведінки оскільки вони мають важливе значення у процесі формування екологічно вихованої особистості.

1. Білявський Г.О Основи загальної екології / Г.О Білявський, М.М. Падун, Р.С. Фурдуй – К.: Либідь, 1993. – 304с.
2. Васюкова Г. Т. Екологія / Г. Т. Васюкова, О.І. Грошева. – К.: Кондор, 2009. – 524 с.
3. Вербицький В.В. Соціально-педагогічна концепція екологічної освіти “Сім’я – дошкільна установа – школа – позашкільний та вищі навчальні заклади” / В.В. Вербицький // Початкова школа. – 2007. – № 6. – С. 1-6.
4. Волошина Г.П. Стимулирование экологической активности младшего школьника (на материалах уроков языка и чтения): Дис. ... канд. пед. наук: 13. 00.01. – У., 1995. – 199 с.
5. Вороніна Л.П. Структура діяльності вчителя щодо здійснення міжпредметних зв’язків // Педагогіка. – К., 1984. – Вип. 23. – С. 76-80.
6. Дробноход М. Філософія екологічної освіти / М. Дробноход // Освіта. - 1996. – № 5.
7. Захлебний А. Н. Школа и проблемы охраны природы: Содержание природоохранительного образования / А. Н. Захлебний – М.: Педагогика, 1981. – 184с.
8. Зверев И. Д. Экологическое образование школьников / под. ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной; Науч. Исслед. Ин-т содержания и методов обучения Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.
9. Карпеев С.А. Формирование нравственно-экологической культуры у младших школьников: Автореферат дис. ...канд. пед. наук: 13. 00.01. – М., 1992. – 16с.
10. Ковальчук Г. В. Виховання екологічної свідомості / Г. В. Ковальчук // Початкова школа. – 1999. -№10. - С.17-19.
11. Крюкова О.В. Формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів: Дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 07. – К., 2005. – 242с.
12. Кучер Т.В. Экологическое образование учащихся в обучении географии / Т.В. Кучер – М.: Просвещение, 1990.– 128с.
13. Лисенко Н. В. Практична екологія для дітей: навч.-метод. посібн. для батьків, вихователів, учителів / Н. В. Лисенко. – Івано-Франківськ: Фірма “Сіверсія” ЛТД, 1999. – 156 с.
14. Мельник Д.І. Формування екологічної грамотності молодших школярів: Дис. ... канд. пед. наук: 13. 00.01. – К., 1995. – 235 с.
15. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1 – 9 класів у позашкільних навчальних закладах: Автореферат дис. ...доктора пед. наук: 13.00.07. – Тернопіль – 2005. – 51с.
16. Руссо Ж.-Ж. Избранные сочинения. – В 3 т. Пер. с франц./ Сост. И. Е. Вершман. – М.: Госполит издат, 1961. – 851 с.

In the article briefly considers the historiography of the term "ecology", reflects the essence of the concept of "environmental education" and the basic concepts.

ВИХОВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТИРІВ ЗАСОБОМ УКРАЇНСЬКОЇ АВТОРСЬКОЇ КАЗКИ

У статті підкреслено виховний вплив авторської казки на процес становлення ціннісних орієнтирів у дітей старшого дошкільного віку та молодших школярів. Проаналізовано виховне спрямування авторських казок І.Франка та А.Лотоцького, яким притаманний національний колорит та культурологічне спрямування.

Ключові слова: авторська казка, виховання національної ідентичності, пізнавальний інтерес.

Реформування освіти в Україні, а зокрема проблема глобалізації освіти, інтеграції у світовий освітній простір, означає формування сучасної національної системи освіти. Перед педагогами стоять завдання особливого значення – створення умов для організації навчально-виховного процесу з метою утвердження і розвитку кожної дитини. Відбувається пошук нових підходів до організації педагогічного процесу в навчальних закладах.

У цьому контексті пріоритетного значення набувають гуманізація й демократизація освіти, утвердження нових цінностей, спрямованих на самоосвіту, самовиховання, самореалізацію особистості. Концептуальними стають ідеї та положення стосовно освіти як процесу особистісного саморозвитку дитини. Це стає можливим, як зазначено в Державній національній програмі “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), за умови забезпечення спрямування освіти на національний ґрунт, її органічному поєднанню з національною історією й народними традиціями, реформування змісту виховання, наповнення його культурно-історичними надбаннями українського народу.

Українознавство, як відомо, є така галузь наукової роботи, що роз’яснює минуле й сучасне життя українського народу. Воно пояснює його національні особливості, його територію як географічного, так і етнічного простору, формування національної свідомості, його соціальний розвиток, його мову, літературу, історію, культуру.

Це передбачає залучення сучасних педагогів до аналізу змісту художніх творів, вивчення епістолярної спадщини українських письменників, зокрема, вивчення великих здобутків галицьких педагогів міжвоєнного періоду, коли практика навчально-виховної роботи збагатилася низкою цікавих творів дитячої літератури, а саме авторської казки. Адже діти – це майбутнє нації і від того, якими цінностями будуть наповнені їхні душі, якими моральними та національними принципами вони будуть користуватися, у майбутньому залежатиме доля держави.

Творче використання цього досвіду в умовах сьогодення актуальне як за своєю метою, так і цінне своїм змістом. Живучи в епоху тотальної комп’ютеризації, поряд із змаганнями за нові технології, ми, педагоги, не повинні забувати про формування духовних цінностей молоді. Звернення уваги дітей на гуманну дитячу літературу, яка дає можливість долучитися до вічних моральних цінностей, формувати власний світогляд з позицій добра й краси, співчуття й порядності, освіченості й милосердя є доречним у теорії і практиці виховання.

Особливе місце у формуванні духовних потреб дітей займають казки. Роздуми над проблемами буття, почуттів стають доступними і зрозумілими, коли розглядаються через стосунки казкових героїв, де добро завжди перемагає зло. Діти щиро і легко живуть у світі казки, вони не зв’язані буденними стереотипами, беззаперечно вірять героям, разом з ними фантазують, переживають та вчаться боротися за правду.

Дитина кожної епохи не втрачає здатності тонко реагувати на світ, дивуватися витворам людських рук, прагне до нового, загадкового. Надійним засобом для пізнання навколишнього світу є дитяча література, а найулюбленішим жанром через всі віки залишається казка.

Повертаючись до звичайних сторінок історії нашої плідної державотворчої діяльності, а саме, кінець ХІХ – початок ХХ ст., коли в Галичині активно проходив процес національно-визвольних змагань, коли змінювалися правителі, уряди, йшли перша і друга світові війни, коли серед українського народу панував дух відродження національної ідентичності, ми пропонуємо проаналізувати дитячі твори, зокрема авторські казки І.Франка та А.Лотоцького.

Вивченням творчої спадщини відомих галицьких педагогів займалися сучасні мовознавці – Б.Якимович, Р.Коритко, Г.Дем’ян, В.Шевчук, Н.Забужко, історики – З.Кузеля, М.Семчишин, З.Гузар, М.Гнатюк, педагоги – М.Стальмахович, Т.Завгородня, Б.Ступарик, М.Чепіль, Р.Вишнівський. Однак вони не ставили за мету дослідження виховного впливу авторської казки українських письменників на формування пізнавального інтересу та ціннісних орієнтацій у становленні характеру дітей.

Метою статті є зосередження уваги на цінності української авторської казки як засобу виховання національної ідентичності. Зокрема на прикладі виховного потенціалу казок І.Франка та А.Лотоцького як яскравих зразків педагогічної літератури.

Відаючи заслужену шану генієві української думки І.Франку та відомому дитячому історичному А.Лотоцькому, ми пропонуємо розглянути одну із спільних віх їхньої творчої спадщини – авторську дитячу казку. Свій письменницький талант жанру дитячої казки віддали ряд відомих українських письменників: М.Підгірянкя, Б.Лепкий, Ю.Шкрумеляк, Л.Глібов, У.Кравченко, Олена Пчілка, Леся Українка та ін.

У Львові протягом багатьох років І.Франко був активним співробітником українського дитячого журналу “Дзвінок” (1890-1914), в якому опублікував цілий ряд казок, створених на основі відомих світових сюжетів. Згодом, коли був заснований новий галицький дитячий часопис “Світ дитини” (1919-1937) авторська казка А.Лотоцького (Я.Вільшенко – псевдонім) у великій кількості (близько 50 сюжетів) була запропонована читачеві та дістала велике визнання шляхом передруку й виходом окремими збірками у численних українських виданнях означеного періоду [4].

Об’єднує твори високий письменницький хист авторів, глибоке розуміння дитячої психології і на цій основі створення відповідно до віку дитини захоплюючих, виховних сюжетів. Письменники не просто переказують відомі народні казки, а вводять нові мотиви, щоб скерувати увагу малих читачів до реальних життєвих ситуацій, їхнього осмислення і розуміння. Українізована казка стає зрозумілою, близькою у виховному та пізнавальному значенні.

Беручи за основу відомі казки “Абу-Касимові капці”, “Спляча красуня”, “Червона шапочка”, “Хлопчик-мізинчик”, “Кіт у чоботях” тощо, автори вводять в свої перекази колоритні українські побутові деталі, окремі сцени, що надають читачам можливість ближче сприйняти та зрозуміти зміст, події казки, не гублячи при цьому творчого задуму та оригінальності сюжету. Про роботу над казками І.Франко писав: “Кожну казку я перероблював основно, прибиваючи її до смаку, розуміння й оточення наших дітей і нашого народу, бажаючи й оці чужоземні зробити так само нашими, як ті, що їх оповідає довгими зимовими вечорами наша сільська бабуня дітям у запічку” [1].

У передмові до другого видання казки “Абу-Касимові капці” І.Франко розкриває джерело її сюжету – придбавши збірку арабських казок у німецькому перекладі, автор звіршував гумористичний твір на українській мові з метою переказу повчального змісту казки, де засуджується скнарість як негативна риса характеру [7].

Всім відома збірка казок про тварин І.Франка “Коли ще звірі говорили”. За основу автором взяті відомі мотиви казок народів світу – німецьких, російських, грецьких, індійських, сербських, українських. Герої цих творів – хитра Лисичка, хижий Вовк, мудрий Їжак, впертий Осел, лінивий Ведмідь – є носіями певних людських якостей, а самі казки під вигадкою подають велику життєву мудрість.

Автор разом зі звірями глузує над негативними рисами характеру персонажів, висміює їх вади і дає можливість замислитися над собою кожному читачу. У цих казках, як і в народних добро перемагає зло, чесний, сміливий бере гору над боягузом. Малі пташки Королики не дозволили Ведмедеві ображати їхню гідність (“Королик і Ведмідь”), Їжак-неборак покарав хитру Лисицю за її віроломство (“Три міхи хитрощів”), а доброзичливий Журавель провчив скупу куму Лисичку її ж методом (“Лисичка та Журавель”).

Широкої популярності набула поема-казка І.Франка “Лис Микита”, в якій автор використав відомі у світовій літературі мандрівний сюжет про хитрого лиса. У творі автор висміює вади характеру, які проявляються у суспільних відносинах: “І у нас, між хрещеними людьми, не одне таке діється, про яке тут у казці сказано” [6].

У звірячому царстві, як і між людьми, часто панує неправда, хабарництво, улесливість, здирицтво. Найхитріший та найспритніший поміж звірів Лис Микита, який заради ситого життя йде на шахрайство, зраду, вбивство. Цар звірів Лев цінує винахідливість та кмітливість Лиса, робить своїм помічником, щоб владарювати над звірями. Твір залишається цікавим і повчальним для багатьох поколінь українців. Актуальною залишилася проблема вибору між вигодою та честю, благородством та добробутом, правдою та блюзнірством.

Проблеми стосунків між людьми, які базуються на порядності, чесності, відвертості, доброзичливості у сучасному суспільстві залишилися не розв’язаними, тому казка “Лис Микита” зі своїм саркастичним змістом залишається цінним засобом виховання як для дітей, так і для дорослих.

Українізації сюжету відомих світових казок присвятив свою творчість А.Лотоцький: “Червона шапочка”, “Коник стрибунець”, “Дванадцять місяців”. Всі твори написані у віршованій формі, легко заучуються, наповнені національним колоритом, сприяють пізнавальному інтересу читачів, виховують любов до літературної мови.

Ми хочемо також звернути увагу на серію авторських казок А.Лотоцького під назвою “Казки дідуся Тараса”, які періодично друкувалися у дитячому журналі “Світ дитини” у 20-30 рр. ХХ ст. і

викликали великий інтерес як у дітей, так і визнання серед педагогів у своєму виховному і навчальному змісті. Казок написано більше двадцяти.

В основу сюжету покладена розповідь про відомого діяча культури, історії, героя краю. Автор розповідає у формі казки: “Жили-були маленька дівчинка зі своєю матусею в мальовничому краї...”[3]

(“Вісімнадцята казка дідуся Тараса”) про долю відомої української поетеси, її витривалість духу у боротьбі з недугою. Наприкінці розповіді діти повинні відгадати про кого ця казка, поставити ще ті запитання, які їх цікавлять. Поєднання розповіді та проблемних запитань робить казку пізнавально цінним навчальним матеріалом, дає мод живість дошкільнятам у звичній для них формі казки подавати інформації про відомих культурних та освітніх діячів, вчить вести діалог.

Перебуваючи в світі казки, дівчата отримують можливість фантазувати, мимоволі співставляючи дії героїв зі своїми вчинками, порівнює їх, аналізує. І в той же час автор вдало повертає ці фантазії, проектує на події життя, показує можливість існування світлого, доброго світу казки в реальності. Це спонукає дітей вірити в перемогу Добра, Справедливості, Милосердя. У слухачів виникає прагнення долучитися до такої чудової місії – творення добрих справ, подолання життєвих труднощів, допомога ближньому, плекання духовних чеснот.

Авторські казки відомих українських дитячих письменників, зокрема І.Франка та А.Лотоцького, можуть стати культурним джерелом у вихованні сучасних українських дітей. Адже, геніальний письменницький хист та любов до культури і традицій рідного народу, глибокі знання літературної мови, які відображені у дитячих творах у поєднанні з цікавим казковим сюжетом роблять їх найкращим засобом навчання дітей старшого дошкільного віку та молодшого шкільного віку у дусі виховання національної ідентичності.

Поєднання казки з майстерністю педагога допоможуть пробудити у дітей бажання вивчати рідну історію, літературу, відкривати свої таланти, розвивати їх. Таким чином у дітей формується активна життєва позиція, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення, пізнання й творчості на основі національних традицій, на здобутках рідномовної культури та історії і таким чином формується почуття патріотизму.

1. Гнатюк М. На шляху до національної ідеї / До 150-ліття Великого Каменяра // Дзвін. – 2006. – № 9. – Вересень. – С. 131-135.
2. Дудник Н. Антін Лотоцький про роль і значення рідної мови у вихованні учнів (за матеріалами часопису “Світ дитини”) //Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія: Зб. наук. праць. – Чернівці: Рута, 2007. – Вип. 345. – С. 55-61.
3. Дудник Н. Зміст виховання школярів у творах А.Лотоцького. – Дрогобич, 2008. – 141 с.
4. Історія України в казках та легендах. – Львів: Еверес, 2006. – 286 с. (Серія “Скарбничка школяра”)
5. Стельмахович М. Ми мусимо навчитися чути себе українцями / Педагогічні погляди І.Франка // Рідна школа. – 1999. – № 9. – С. 2-5.
6. Франко І. Лис Микита. – Львів: “Каменяр”, 1972. – 85 с.
7. Франко І. Абу-Касимові капці. – Львів: “Каменяр”, 1977. – 118 с.

In the article emphasized the educational influence of the author's tales on the presses of formation of moral values in children of preschool age and elementary school children. The educational direction of author's fairy tales of J. Franko and A. Lotozkogo are analyzed, which are subject to national colour and cultural orientation.

Key words: author's fairy tale, training of national identity, learning interest.

УДК: 37.034+379.8

Роксоляна Зозуляк-Случик

ББК: 74.1(4Укр)

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ НА МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ГАЛИЧИНИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті проаналізовано погляди українських педагогів І. Бартошевського, М. Галуцинського, Ю. Дзеровича, І. Ющишина в контексті морального виховання як фактора соціалізації школярів Галичини перших чотирьох десятиліть ХХ століття. Розкрито взаємозв'язок ідей правди і добра та морального виховання. Досліджено внесок українських педагогів у розробки концептуальних засад морального виховання.

Ключові слова: моральне виховання, ідеї правди і добра, процес соціалізації, фактор соціалізації.

Новий історичний період розвитку всіх сфер соціального життя країни, відновлення національних традицій висувають на перший план проблему соціалізації дітей і молоді. Саме сучасний виховний процес покликаний забезпечувати всебічний гармонійний розвиток дитини як найвищої цінності суспільства, її здібностей, особистісних рис. Відтак у нових реаліях розвитку суспільства завдання морального виховання сучасної молоді набуває першочергового значення.

Водночас звернення до історико-педагогічних виховних і дидактичних ідей допомагають по-новому оцінити здобутки вітчизняної педагогічної думки, відкрити нові персоналії, напрацюваннями яких можна скористатись в умовах соціальних перетворень в Україні. Історико-педагогічна думка визнає їх тим підґрунтям, на якому будується нація, виховується її молодь.

Із огляду на це заслуговують на увагу педагогічна спадщина, науково-публіцистичний доробок просвітителів І. Бартошевського, М. Галуцинського, Ю. Дзеровича, І. Ющишина в контексті історично-культурного процесу соціалізації особистості в Галичині, зокрема, морального виховання школярів. Окремі питання, дотичні до морального виховання учнів шкіл Західної України окресленого періоду, розкрито у працях сучасних учених, а саме:

етнопедагогічний аспект морально-етичного виховання (Г. Васянович, С. Вдович, М. Стельмахович);

теоретичні засади морального виховання (Т. Львіна, І. Ковальчук, Л. Степаненко, М. Фляк, Ю. Щербяк).

Фундаментальні напрацювання з проблем соціалізації особистості та факторів соціальної адаптації здійсненні науковцями А. Богуш, Л. Зверевою, А. Капською, Л. Лавриненко, А. Мудриком та іншими.

Проаналізувавши дослідження науковців щодо педагогічного доробку в аспекті морального виховання як фактора соціалізації, ми бачимо, що ніхто не розглядав погляди педагогів на моральне виховання галицьких школярів 1900-1939 років в контексті ідей правди і добра.

Мета статті – проаналізувати погляди тогочасних педагогів на проблеми морального виховання школярів Галичини досліджуваного періоду в означеному контексті.

У тогочасній педагогічній думці моральне виховання розглядалося як цілеспрямований процес розвитку етичних “нахилів”, альтруїстичних почуттів, чеснот дитини, які мали закладатися на благородних ідеях правди й добра, сприяти формуванню релігійно-морального характеру.

Проаналізувавши архівні джерела, педагогічну пресу, відповідні підручники й посібники Галичини за 1900-1939 роки, можемо стверджувати, що всі тенденції трактування правди та добра знайшли широке відображення у педагогічних напрацюваннях, а саме – в теорії морального виховання, де моральне виховання трактувалося як “вціплення” здорових, потрібних у житті чеснот. Саме воно сприяло усвідомленню, що таке добро, а що – зло, мало привчати дотримуватися моральних законів [5, с.16].

З аналізу джерел, що лягли в основу теорії та практики морального виховання у школах Галичини випливає, що загальне визначення виховання, як фактора соціалізації, повністю відображає головні етичні засади моральності, а саме: спрямованість виховного впливу на формування стійких моральних рис, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки вихованця, засвоєння учнями ідеалів, норм, принципів моралі.

Галицькі педагоги усвідомлювали, що народ є таким, яким його зробило виховання. Шляхом виховання особистість соціалізується в суспільстві. Тому належне виховання вважали головною підвалиною освіти, основою доброго життя кожного народу, бо освіта не є виключно інтелектуальною, а й естетичною, моральною, релігійною.

І. Ющишин стверджував, що правда й добро – такі компоненти, які творять основу культурної та моральної людини. Найголовнішим принципом розвитку успішного життя народу, як зазначав він, є правда і справедливість, що мали бути притаманні свідомості найширших суспільних мас. Задля “плекання” суспільної моралі необхідно, за його словами, об’єднати всі суспільні сили навколо таких ідеалів, як правда, добро, всесвітній мир і вільний розквіт науки. Моральну ж вартість індивіда повинні становити означені цінні елементи, що передаються через виховання [6, с.339].

Пріоритетним напрямом упродовж 1900-1939 років стало національне виховання української молоді. Нове життя вимагало нових правд, як влучно, на нашу думку, підмітив відомий тогочасний педагог І. Ющишин. Задовольнити вказані потреби повинна була національна держава, проте без гніту.

Боротьба українського народу за незалежність кінця 2-го десятиліття ХХ ст. значно вплинула на зміну поглядів на культурні, суспільні й моральні цінності. Визріла потреба у створенні “зовсім нового ґрунту під вихованням”. Задля його формування українська національна ідея “мусить увійти в основу виховання українських поколінь, стати для них новою релігією, увійти в їх кров” [3, с.39]. Означені позиції відстоювала більшість тогочасних педагогів.

Велику увагу питанням необхідності виховання нової людини приділяли галицькі просвітні діячі, серед них М. Галуцинський, С. Белей, І. Коссак, У. Чайківський. Так, І. Коссак стверджував, що моральне виховання, починаючи з молодших класів, повинно готувати дітей до життя громадянського, “...вितворити спосібного і пожиточного члена суспільності”, що зумовило націоналізацію школи [4, с.277].

Отже, на початку ХХ століття загострилась боротьба за відстоювання українцями Галичини права навчати дітей у рідній національній школі.

Активну участь у цій боротьбі брала інтелігенція як в умовах Австро-Угорщини, так і після окупації краю Польщею. Адже державне польське шкільництво виховувало українських дітей як свідомих громадян Польщі.

Означене було причиною своєрідної втрати їх для досягнення мети українського народу та спричинило потребу в гармонійно розвиненій, працездатній, соціально й національно свідомій, корисній для українського суспільства людині, котра любить рідний край і поважає інші народи. Позбутися хиб у моральному вихованні, які стали на заваді здобуттю незалежності держави, закликав галицьку інтелігенцію ще один представник педагогічної плеяди ХХ століття – М. Галушинський. Він вважав, що необхідно розвинути розум народу, викристалізувати прагнення до волі, загартувати характер, а також навчити пізнавати добро й зло, любити й здобувати все добре та рідне [1, с.54].

Концепція виховуючого навчання стала фундаментом реалізації завдань морального виховання учнів галицьких шкіл. Ідеалом діяльності національної школи стало не тільки формування інтелекту учня, а й розвиток його характеру. Відтак не дивно, що в шкільництві після 20-х років стрижневим стає моральне виховання, навчання ж виступає як його засіб.

Підтвердження означеного ми знаходимо в наукових роботах М. Галушинського, В. Пачовського, М. Терлецького, І. Ющишина та інших. Вони працювали над створенням нової концепції національного виховання молоді, адже суспільно-економічні умови, що дискримінували українську націю, її історію, мову, культуру, зумовили необхідність виховати патріота, свідомого громадянина. У визначенні мети вони утверджували думку, що виховання повинно спрямовуватись на формування віри в правду й добре покликання людини.

Означені ідеали потрібно було закарбувати в душах українців-патріотів, що мали діяльно любити Україну і вчинками доводити це – “вщіплювати в діточі серця громадські чесноти та національні ідеали” [3, с.74].

Такий чинник брався за основу у формуванні української нації, що найбільше відповідало світогляду й характеру галицької громадськості. Тогочасні дослідники проблеми морального виховання розробили систему громадських рис (чеснот), стрижневими у якій виступали віра, надія, любов, потім – мужність, справедливість, поміркованість тощо.

Розробляючи систему морального виховання 1900-1939 років у Галичині, тогочасні вчителі, громадські діячі підкреслювали, що основний моральний ідеал ґрунтувався на двох ідеях: служінні Богові та українському народові. Означені ідеї повинні були сприяти соціалізації дітей і молоді в усій незалежній державі.

Крім цього, ряд вищезгаданих авторів-науковців в основі морального виховання вбачали “плекання відповідних чеснот, позитивних моральних рис”. До речі, офіційною метою морального виховання було формування релігійної, моральної особистості, громадянина Австро-Угорщини, пізніше Польщі. Такі вимоги не відповідали потребам українців, які, крім вищезазначених завдань, мали на меті виховати громадянина своєї нації, будівничого суверенної держави. З критикою державної політики у питанні виховання виступав М. Галушинський на пленумі сенату 12 березня 1930 р.

Він засуджував виховання моральних, добрих громадян держави без урахування народності й віросповідання. Педагог виступав за такий виховний ідеал, який узгодить громадянина й члена нації та буде сприяти українцеві як членові нації у різнонаціональній державі, розвинути творчо для добра свого народу [1, с.67].

Таким чином, з аналізу мети й завдань морального виховання учнів українських шкіл Галичини 1900-1939 років ми бачимо, що його характер був гуманним і поєднував у собі мету виховання громадянина з морально-релігійними цінностями й національним виховним ідеалом. Прогресивні педагоги усвідомлювали, що на початку ХХ століття у відносинах між народами гуманізм повинен стати найважливішим фактором виховання.

Впроваджувати його треба через моральні звички в школі з наймолодшого віку. У педагогічній думці Галичини досліджуваного періоду утвердилося переконання, що важливими категоріями морального ідеалу є правда й добро. На цих підвалинах необхідно було формувати особистість українця, здатного позитивно соціалізуватися у своїй незалежній державі.

1. Галушинський М. За право до життя / М. Галушинський. – Львів, 1930. – 71 с.
2. Євшан М. Національне виховання / М. Євшан // Життя і мистецтво. – 1920. – Ч. 2. – С. 38-41.
3. З товариства “Учительська громада” // Українська Школа. – Львів. – 1925. – Т. 2-3. – № 7-9. – С. 74-75.
4. Косса І. Сучасне виховання / І. Косса // Учитель. – 1903. – Ч. 14. – С. 226-228; Ч. 17. – С. 257-261; Ч. 18. – С. 277-280; Ч. 21. – С. 374-384.

5. ЦДІАУ у Львові. – Ф. 348 – Оп. 1 р. – Спр. 6781 (Газетні статті, замітки, інформація на теми виховання). – 44 арк.

6. Ющишин І. О моральному вихованню молоді / І. Ющишин // Учитель. – 1907. – Ч. 21-22. – С. 310-316; Ч. 23-24. – С. 339-351.

In the article the looks of the Ukrainian teachers I. Bartoshevskogo, M. Galuschinskogo, Y. Dzerovicha, I. Yuschishina in the context of moral education as a factor of socialization of schoolboys of Galichina of the first four decades of XX century were described in the article. Relation between ideas of true and good and moral education was exposed. The role of the Ukrainian teachers in developments of conceptual principles of moral education has been investigated.

Key words: moral education, ideas of true and good, process of socialization, factor of socialization.

УДК 37.013.42:174.6

ББК 74.200.555.1

Тамара Ковальчук, Юлія Олійник

ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД АЗАРТНИХ ІГОР СЕРЕД МОЛОДІ

У статті піднята проблема залежності молоді від азартних ігор, охарактеризовано основні види цієї залежності та симптоми її проявів. Запропоновані заходи, спрямовані на недопущення залежності молоді від азартних ігор.

Ключові слова: азартні ігри, лудоманія, адиктивна залежність, сфера розваг, індустрія розваг, здоровий спосіб життя.

Актуальність теми. Сьогодні винахід комп'ютерів і комп'ютерних технологій підвищив потужність та ефективність військової техніки, вніс безліч прогресивних змін до роботи засобів масової інформації, систем зв'язку, якісно змінив принцип роботи банків та адміністративних установ. Нинішні темпи комп'ютеризації перевищують темпи розвитку всіх інших галузей життєдіяльності суспільства. Без комп'ютерів і комп'ютерних мереж не обходиться жодна середня фірма, не кажучи про великі компанії.

Сучасна людина користується комп'ютером на роботі і дома, в машині і літаку. Комп'ютери нестримно впроваджуються в людське життя, займаючи своє місце в нашій свідомості, а ми частенько не усвідомлюємо того, що починаємо багато в чому залежати від працездатності цих коштовних винаходів.

Разом з появою комп'ютерів з'явилися комп'ютерні ігри, які відразу ж знайшли масу прихильників. З удосконаленням комп'ютера розвивалися й ігри, приваблюючи все більше людей.

На сьогоднішній день комп'ютерна техніка досягла такого рівня розвитку, що дозволяє програмістам розробляти дуже реалістичні ігри з привабливим графічним і звуковим оформленням. З кожним поступом у галузі комп'ютерних технологій зростає й кількість людей, яких у народі називають «комп'ютерними фанатами» або «геймерами» (від англійського «game» гра).

Основною діяльністю цих людей є гра на комп'ютері. Коло соціальних контактів у них дуже вузьке, вся інша діяльність спрямована лише на виживання, на мінімальне задоволення фізіологічних потреб. Головним в їхньому житті є задоволення потреби в грі на комп'ютері.

Зрозуміло, що повною мірою ця характеристика підходить лише для тих людей, які насправді фанатично захоплюються комп'ютерними іграми, коли ця захопленість близька до патології. Але так чи інакше, безперечним є той факт, що феномен психологічної залежності людини від комп'ютерних ігор має місце. Враховуючи те, що кількість людей, що потрапляють в цю залежність, зростає з кожним днем, ця проблема вивчається психологами та педагогами.

Сьогодні велике значення приділяється проблемам ненормативної поведінки людини. Незадоволення реальним життям і бажання піти з нього є однією зі складних проблем людського життя. Проте форми і способи відходу надзвичайно різні і нерідко носять патологічний характер [4]. Однією з таких форм є адиктивна поведінка, коли життя людини, її стан і поведінка починають жорстко залежати від різних чинників (наркотиків, алкоголю, їжі, роботи, сексу, азартних і комп'ютерних ігор і ін.).

Пристрасть до азартних ігор має тривалу і насичену історію. Щоб уявити емоційну напруженість обговорюваного питання, досить вивчити твори таких відомих письменників, як Ф. Достоєвський, А. Купрін, Дж. Лондон та О. Грін, тобто людей, які і самі були гравцями. В історії відомі факти про залежність від азартних ігор дуже популярних особистостей.

Нинішнє суспільство формує цілий клас людей-фанів комп'ютерних ігор. Спілкування з цими людьми показує, що багатьом з них азарт від захоплення комп'ютером зовсім не йде на користь, а деякі серйозно потребують психологічної допомоги. Більшість з них — люди з відомими психологічними

проблемами: особисте життя, яке не склалося, незадоволеність собою, і, як наслідок, втрата сенсу життя і нормальних людських цінностей. Єдиною цінністю для них є комп'ютер і все, що з цим пов'язане.

Залежність від азартних ігор (ігроманія, лудоманія і гемблінг-залежність, комп'ютерна залежність) широко поширена в світі і, зокрема, в Україні. Зараз до азартних ігор залучаються верстви населення, різні за віковим складом (від підлітків до осіб літнього віку), за матеріальним забезпеченням, колом спілкування, етнічною приналежністю і т. д. Цей факт пояснюється найширшою різноманітністю видів і форм азартних ігор, розрахованих на різні категорії населення з різним рівнем доходу та інтересами. Крім того, в азартну гру здатний грати кожний, оскільки в більшості азартних ігор не вимагається особливих умінь.

З появою Інтернету казино стало доступним в кожному будинку, де є комп'ютер. Такі Інтернет-казино привабливі ще і тим, що в них відсутні обмеження за віком і гарантується повна анонімність гравців. Завдяки цьому, можливість грати в азартні ігри мають і діти, яким заборонений цей вид занять через вік, і літні люди, які не відвідують гральні клуби через погане здоров'я. З іншого боку, стала широко розповсюдженою участь в деяких телевізійних лотереях цілих сімей, коли створюються умови розвитку потягу до гри у молодших членів сім'ї.

Не дивлячись на давню історію і широке розповсюдження азартних ігор та комп'ютерної залежності, багато що в появі і розвитку такої адикції у людини залишається невивченим і недостатньо висвітленим [1; 4].

Стан вивченості проблеми. Аналіз наукової літератури показав, що дослідження проблем психологічної залежності від Інтернету як поведінкової адикції широко висвітлено здебільшого у зарубіжній літературі, у працях таких науковців як М. Шоттон, Д. Грінфілд, Дж. Грохот, К. Янг та інших. У вітчизняній психологічній науці, на жаль, ще недостатньо вивчено та висвітлено цю тему. Серед вітчизняних науковців, що присвятили свої дослідження проблемі Інтернет-залежності, можна назвати А. Войскунського, А. Асмолова, Н. Цветкову, А. Цветкова, С. Краснова, Н. Казарян, В. Тундалева, О Чапова та ін. [3].

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблеми профілактики залежності молоді від азартних ігор висвітлювалися у працях зарубіжних дослідників дитячих ігор Є. Покровського, пізніше Й. Хейзінг, В. Зектпег, Дж Хейнепс. Вивченням феномену гри займалися Ф. Шіллер, Т. Спенсер, В. Вундт. Розробляючи свої філософські, психологічні та, основним чином, естетичні погляди, вони бачили гру як найпоширеніше явище життя, пов'язуючи її походження із походженням мистецтва.

Різні аспекти проблеми залежності молоді від азартних ігор були предметом вивчення багатьох вчених, проте й досі відсутній єдиний погляд на саму сутність даного питання. Досить неоднозначно визначаються критерії рівнів залежності, умови та психологічні механізми прискорення даного процесу на різних вікових етапах, недостатньо з'ясовані чинники, які сприяють розвитку адиктивної поведінки та чинники формування гемблінг-залежності, а також питання про те, як впливають індивідуально-психологічні та особистісні характеристики суб'єкта на особливості його залежності.

В уже відомих дослідженнях недостатньо враховується такий важливий аспект як управління процесом профілактики. Розробка корекційних заходів з профілактики і запобігання залежності від азартних ігор, забезпечення контролю сфери розваг, виховання здорового способу життя - це ключові питання даної проблеми, які вимагають розв'язання в майбутньому.

Результати досліджень та їх обговорення. Азартні ігри - різновид ігор, в яких виграш і програш залежать головним чином від випадку та удачі і в набагато меншій мірі - від умінь гравця. Як правило, змістом виграшу чи програшу є гроші.

Девіантною поведінкою людини можна позначити систему вчинків або окремі вчинки, що суперечать прийнятним в суспільстві нормам і, що виявляються у вигляді незбалансованості психічних процесів, неадаптивності порушення процесу самоактуалізації або у вигляді ухилення від етичного і естетичного контролю над власною поведінкою [4]. Адиктивна поведінка (від англ. addiction - згубна схильність) - одна з форм деструктивного, девіантного; поведінка, яка виражається у прагненні до відходу від реальності по засобах зміни свого психічного стану.

Основним в поведінці адиктивної особи є прагнення до відходу від реальності, страх перед буденністю, наповненою зобов'язаннями і регламентаціями «сумного» життя, схильність до пошуку емоційних переживань, навіть ціною серйозного ризику для життя і нездатність бути відповідальною за свої вчинки особи, яка бере участь в азартних іграх.

Такі особи порівняно часто зловживають алкоголем, а також вдаються до вживання наркотичних препаратів, тобто включаються в комбіновані форми адиктивної поведінки. Для них досить типовим є різке порушення міжособистісних стосунків, родинні конфлікти, розлучення, безвідповідальність, порушення трудової і виробничої дисципліни, часта зміна роботи, здійснення прямих порушень закону.

Рольові комп'ютерні ігри породжують якісно новий рівень психологічної залежності від комп'ютера, ніж інші комп'ютерні ігри або будь-які види неігрової комп'ютерної діяльності. Рольові комп'ютерні ігри - це ігри, в яких граючий бере на себе роль комп'ютерного персонажа, тобто сама гра зобов'язує гравця виступати в ролі конкретного або уявного комп'ютерного героя. Таким чином, існує два основних психологічних механізми утворення залежності від рольових комп'ютерних ігор: потреба у відході від реальності [1].

У випадках участі в азартних іграх буває досить важко визначити початок становлення адиктивного процесу, оскільки адикція розвивається поступово, поволі і до неї повністю відсутнє критичне відношення.

До сприятливих чинників, що створюють підвищений ризик розвитку цієї форми адиктивної поведінки, відносять неправильне виховання в сім'ї, включаючи його різні варіанти: недостатню опіку, непостійність і непрогнозованість стосунків, надмірну вимогливість, що поєднується з жорстокістю, установки на престижність. Велике значення мають участь в іграх батьків, знайомих, часті ігри в домашній обстановці на очах у дитини або підлітка. Ігроманів об'єднує тільки одне - вони не вміють програвати, а люблять лише вигравати [2].

Нами проводилося емпіричне дослідження та аналіз отриманих результатів на теми: «Комп'ютер у моєму житті», «Чи є людина залежною від комп'ютерних ігор?» За результатами дослідження 68% респондентів після комп'ютерних ігор мають гарний настрій, ейфорію, саме це відчуття інколи примушує робити дивні речі.

Наприклад, змушує ще декілька разів пройти гру або створити клуб любителів певного жанру ігор. У 32% респондентів настрої не покращується; 32% опитаних потрібно більше часу, щоб мати гарний настрій. Почуття спустошеності, поганий настрій, знервованість, дратівливість настає у 41% опитаних тоді, коли не можуть пограти за комп'ютером; 42% пропускали зустрічі, через те, що були зайняті комп'ютерними іграми, проте 58% ніколи не пропускали зустрічі без важливих причин. 61% опитаних проводить більше 3 годин в Інтернеті.

Інколи відхід від реальності пояснюється прагненням гравця розслабитися, відволіктися від проблем і неприємностей повсякденного життя. Слід зазначити, що комп'ютерні ігри, які використовуються у розумних межах, дійсно мають певний психотерапевтичний ефект й сприяють зняттю напруги, стресу, зниженню рівня тривожності й послабленню депресивного фону.

Однак, у випадку зловживання, комп'ютерні ігри призводять до прямо протилежного ефекту, викликаючи підвищення рівня тривожності, дратівливості, агресивності чи аутоагресивності, сприяють повному відходу від реальності й утворенню психологічної залежності. 74% респондентів заходять у чати, продивляються сайти, які не стосуються навчання, 26% не відвідують таких сайтів.

Прагнення до входу у віртуальне середовище може бути обумовлено рядом причин як психологічного, так і соціального характеру (стрес, депресія, тривожність, комунікативні й інтимно-особистісні проблеми, навчально-виробничі конфлікти й ін.). 42% досліджуваних граючи, забували про їжу; 35% надавали перевагу спілкуванню через Інтернет. Можливо, це пояснюється тим, що ці люди не впевнені в собі і у віртуальному житті можуть видавати себе за інших; також діє альтернатива реальності (коли індивід у віртуальному світі може одержати те, чого в реальному житті не має), 65% навпаки, спілкуються з людьми в реальному житті; 51% респондентів часто чує на свою адресу від своїх рідних та друзів про зловживання перебуванням за комп'ютером. 34% опитаних стали гірше вчитися через надмірне захоплення комп'ютерними іграми.

Спробували обмежити час гри за комп'ютером 47% опитаних. 70% говорили комусь, що мало часу проводять за іграми, хоча це не так. 47% відчувають регулярні болі у спині. Ці болі частіше пояснюються тим, що люди тривалий час перебувають у одному положенні. 49% останнім часом не можуть побороти сильне бажання грати. 37% респондентів з того часу, як почали грати в комп'ютерні ігри стали довше засинати. 38% вважають себе залежними від комп'ютерних ігор, хоча таке твердження можна й піддати сумніву, тому що люди не завжди оцінюють себе правильно, тобто вони завищують чи занижують свою самооцінку.

Передумовами до розвитку ігрової залежності можуть стати стреси, порушення ритму життя, особистісні та соціальні установки. На розвиток ігрової залежності можуть впливати навіть зміни політичного ладу, матеріального добробуту. Ігрова залежність характерна для інфантильного суспільства: гра, щасливий випадок, надія на удачу звільняють від відповідальності, від необхідності приймати рішення.

1. Найбільше наражаються на ігрову залежність особи молодого віку, чому сприяє ряд психологічних особливостей, які їм властиві: підвищена чутливість до зовнішніх стимулів, інформації й ефектів новизни, несформованість адекватних схем поведінки й сприйняття, недостатність розвитку

саморегуляторних механізмів, низький рівень вольового й емоційного самоконтролю, імпульсивність поведінки.

Гіперболізований інтерес до певної діяльності з наступним формуванням до неї емоційного відношення заміняє нормальні міжособистісні стосунки й, у результаті, здатний остаточно блокувати всі інші сфери діяльності, що були раніше вагомими для індивіда. Тому для проведення психокорекційної роботи з особами, що страждають на ігрову адикцію, варто застосовувати методи як індивідуальної, так і групової психотерапії.

2. Для корекції ігрової залежності використовуються: соціально-реабілітаційні заходи, біхевіорально-когнітивний психотерапевтичний підхід, медикаментозне лікування засобами, що знімають психоемоційну напругу (антидепресанти, анксиолітики, седативні препарати). Терапія спрямована на підвищення самооцінки й самоусвідомлення, посилення контролю над імпульсами, зміцнення стабільності міжособистісних стосунків, соціальну адаптацію.

3. З огляду на практику, впроваджену в західних країнах, в Україні, передбачається зусиллям фахівців різних галузей створити спеціальну програму з профілактики і запобігання наслідків лудоманії.

4. Доречно також з ініціативи зацікавлених підприємств ігорного бізнесу створити фонд боротьби з ігроманією, на зібрані кошти якого можна фінансувати лікувальні і реабілітаційні програми: спонсорувати психологічні служби допомоги лудоманам; проводити піар-акції і здійснювати публікацію роз'яснювальних статей у засобах масової інформації.

5. Бажано на добровільній основі створити в казино та в залах ігорних автоматів службу психологічної допомоги гравцям. Кожний ігорний заклад повинен мати на службі психолога або психотерапевта, що в критичних випадках може надати професійну допомогу ігromану. Необхідно проводити в засобах масової інформації рекламну кампанію з пропаганди здорового азарту без наслідків звикання до гри.

6. Ігорні заклади, що добровільно візьмуть участь у подібних заходах, спрямованих на боротьбу з ігроманією, засвідчать тим найвищий рівень якості наданих ними послуг у сфері розваг, зможуть підвищити престиж свого закладу і довести насправді, що здоровий спосіб життя, у тому числі і пов'язаний з азартними іграми, є пріоритетним завданням індустрії розваг.

7. В ідеалі, кращим способом профілактики ігроманії є підвищення загальної культури гравців.

Але і самі казино підвищенням якості обслуговування клієнтів, створенням атмосфери комфорту і доброзичливості можуть надати гравцям прекрасну можливість відчутти, наскільки вишуканим може бути відпочинок і гра в казино [1; 2; 3].

1. Быковская Е. В. Как избавиться от игровой зависимости / Е. В. Быковская, А. И. Чапов, О. И. Чапова. – М.: Эксмо, 2007. – 256 с.
2. Гоголева А. В. Аддиктивное поведение и его профилактика. / А. В. Гоголева. - 2-е изд., стер. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. - 240 с.
3. Краснова С. В. Как справиться с компьютерной зависимостью. / Краснова С. В., Казарян Н. Р, Тундалева В. С., Быковская Е. В, Чапова О. Е., Носатова М. О. – М.: Эксмо, 2008. – 224 с.
4. Сатановська Л. А. Організація соціальної роботи з різними групами клієнтів : [навч. посіб.] / Л. А. Сатановська – К.: Національний університет біоресурсів і природокористування України. – 2008. – 308 с.
5. Церковний А. Аспекти формування Інтернет-залежності. / А. Церковний // Соціальна психологія. – 2004. – № 5 (7). – С.149-154.
6. www. my-sims.hotmail.ru
7. T. I. Kovalchuk, V. Oleinik. Problems depending on the study of gambling among youth

The article raised the problem of youth depends on gambling, described the main types of this dependence and symptoms of its manifestations. The measures aimed at preventing young people depends on gambling.

Keywords: *gambling, ludomaniya, addictive dependence, the field of entertainment, excitement, entertainment, healthy lifestyle.*

УДК 37.067.2:378.124:378-057.8
ББК 74.66

В. Кручек, Г. Дзюба

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

В статті виокремлені загальні підходи до організації соціально-психологічного тренінгу з формування культури педагогічної взаємодії, наведені базові принципи та умови ефективного використання.

Ключові слова: *взаємодія, педагогічна взаємодія, культура педагогічної взаємодії, соціально-психологічний тренінг, тренінг.*

У сучасних умовах посилюється увага до всіх видів освіти, яка розглядається як найважливіший чинник соціального і економічного прогресу. Причина полягає в тому, що основною цінністю і капіталом сучасного суспільства стає людина, здатна до пошуку нових знань, до ухвалення нестандартних рішень, що зумовлює необхідність перегляду вимог до організації навчально-виховного процесу. Насамперед ця організація навчально-виховного процесу повинна відповідати принципам гуманності, гуманітаризації, індивідуалізації, диференціації та демократизації на всіх етапах і у всіх ланках освіти, вчителі і учні мають бути активними учасниками педагогічного процесу. Найповніше такий спосіб організації навчання відображає поняття “педагогічна взаємодія”.

Актуалізація в педагогіці проблеми формування міжособистих відносин почалася в 80-х роках на хвилі демократичних перетворень. Взаємини формуються в безпосередній взаємодії «віч-на-віч», в ситуаціях формального, регламентованого і неформального, вільного спілкування. Вони складають внутрішню, не завжди видиму сторону педагогічної взаємодії. Ефективна взаємодія викладача із студентом є важливою умовою виховання майбутнього професіонала, проте вона не завжди є предметом рефлексії, спеціально не проектується, не корегується, і в результаті не забезпечується її ефективність. Є потреба в докорінному переосмисленні усієї системи навчання і виховання, оновленні змісту, форм і методів розвитку особистості студента, створення необхідних умов для самореалізації у різних видах навчально-творчої діяльності. Одним з таких методів є соціально-психологічний тренінг.

Аналіз наявних досліджень, присвячених формуванню та розвитку культури педагогічної взаємодії (В. Грехнев, А. Добрович, В. Кан-Калік, О. Леонт'єв, Б. Ломов, Л. Петровська, Т. Яценко та ін.) показав, що, переважно, ця проблема досліджується в контексті підготовки вчителя загальноосвітньої школи, і лише окремі дослідження присвячено вивченню особливостей організації взаємодії в системі «викладач-студент». Крім того, основна увага вчених при формуванні цієї культури у майбутнього вчителя зосереджена на оволодінні педагогічним етикетом, культурою мови, на психологічній саморегуляції, самопрезентації. Положення про творчу взаємодію діалогічного характеру як умову успішності будь-якого ділового та професійного спілкування не викликає у вчених принципових суперечок, але питання про те, яким чином організувати цю взаємодію, як інтегрувати професійно-предметну спрямованість діалогу в процесі оволодіння професійними знаннями та продуктивно формувати культуру взаємодії поки-що не має вичерпної відповіді. Ми можемо орієнтуватися на розроблені фрагменти вправ-тренінгів міжособистісного спілкування, але не можемо не помітити відсутності цілісного підходу до формування цієї інтегративної властивості.

Мета статті - теоретичне обґрунтування загальних підходів до організації соціально-психологічного тренінгу з формування культури педагогічної взаємодії.

Разом з іншими науковцями, ми визначаємо культуру педагогічної взаємодії як систему професійно-етичних цінностей, що стали внутрішніми переконаннями особистості. Неодмінною умовою адекватної її реалізації є володіння технологією професійної взаємодії і спілкування. Показниками наявності культури педагогічної взаємодії можуть слугувати певні якості особистості, що регулюють соціально-педагогічні відносини, і поведінка, узгоджена з вимогами професійно-етичного кодексу. Такий підхід до визначення її сутності дозволив нам виділити певні компоненти культури педагогічної взаємодії як складової частини професійно-педагогічної культури. Аксиологічний компонент розкриває культуру педагогічної взаємодії як володіння сукупністю педагогічних цінностей. В якості педагогічних цінностей виступають позитивно оцінювані категорії, явища, дії, стани, факти, що мають значущість для суспільства, окремої педагогічної системи або конкретної людини [3, с.5]. Технологічний компонент виявляється в сукупності прийомів і способів педагогічної взаємодії, способах задоволення потреби учня в спілкуванні, в отриманні нової інформації, в передачі і привласненні накопиченого досвіду. Евристичний компонент культури педагогічної взаємодії представлений проявами педагогічної творчості в гнучкості, варіативності, винахідливості, сміливості і нетрадиційності рішень і поведінки в професійній взаємодії, а також в критичному розгляді нового, оцінці його через ознаки моральних норм. Цінності, що створюються людьми, виступають зовнішньою формою існування культури, розвиток творчих можливостей людини, їх реалізація, в практичній

діяльності виступають її внутрішнім змістом [1, с.4]. Особистісний компонент розкриває культуру педагогічної взаємодії як специфічний спосіб реалізації індивідуально-сутнісних особливостей людини. Під індивідуально-сутнісними особливостями розуміються потреби, здібності, інтереси, соціальний досвід особи, міра соціальної активності людини, її індивідуальне трактування морально-етичних правил [2].

Така структура обумовлює цілі, напрями, принципи та методи роботи над її формуванням.

Для створення ситуацій взаємодії необхідно проектувати спеціальні умови, які б сприяли: 1) активному включенню всіх учасників освітніх процесів в обговорення і виконання дії при ухваленні рішень на різних етапах організації взаємодії; 2) дослідницькій позиції всіх суб'єктів освіти; 3) об'єктивуванню поведінки, що припускає отримання постійного зворотного зв'язку; 4) партнерському спілкуванню, що означає визнання і ухвалення цінності особистості кожного учасника, його думки, інтересів, особливостей, прагнень перспективи особистого зростання. Реалізувати такі умови, на нашу думку, дозволяє метод соціально-психологічного тренінгу, як один з методів активного навчання.

Прийнято вважати, що перші розробки тренінгових форм особового саморозвитку належать школі Курта Левіна (США). Вихідні положення при створенні цього методу полягали в тому, що зміни в установках і поведінці людей відбуваються набагато ефективніше в процесі групового функціонування, а саморозвиток людини обумовлюється рефлексією того, як його сприймають інші люди.

Для проведення роботи з формування культури педагогічної взаємодії необхідна організація тренінгового середовища, як освітнього середовища творчого типу модальності. Відповідно, до всіх компонентів такого середовища: соціального, просторово-наочного і психодидактичного висуваються специфічні вимоги. Система тренінгу має бути побудована таким чином, що від учасників не вимагається яких-небудь спеціальних знань. Хоча, безумовно, початковий рівень комунікативної і психолого-педагогічної компетентності учасників певною мірою впливає на вибір тренером стратегії і тактики роботи з конкретною групою. Пропонована модель тренінгу орієнтована переважно на корекцію діяльнісних, професійних установок учасників педагогічної взаємодії та спрямована на вирішення наступних завдань: зміцнення особової і професійної самооцінки учасників; усвідомлення ними своїх особових особливостей і творчих можливостей; розвиток уявлень про себе як про суб'єкта освітнього процесу; корекція і розвиток педагогічних установок учасників, формування партнерського стилю міжособової взаємодії. Головним завданням є формування специфічної спільності з характеристиками колективу, команди, сім'ї. Саме ця спільність стає інструментом особистого розвитку кожного учасника, створює середовище емоційного комфорту, відчуття безпеки, довіри, відвертості, що стимулює розвиток відносин співпраці між всіма суб'єктами освітнього процесу, дозволяє учасникам експериментувати над своєю поведінкою не соромлячись помилок. Суб'єктами тренінгового освітнього процесу є всі учасники групи і ведучий (ведучі).

Найбільш важливими принципами організації тренінгового освітнього процесу є безоціночність і пріоритет процесу виконання будь-якого завдання над його формальним результатом. Принцип безоціночності дій і особи учасників передбачає уникнення будь-яких оціночних думок ведучого про учасників і учасників один про одного. На початку учасники прагнуть до таких думок, проте тактика ведучого полягає в їх поступовій нейтралізації. Принцип пріоритету процесу діяльності над її формальним результатом тісно пов'язаний з принципом безоціночності і виявляється украй незвичним для педагогів. У тренінгу взагалі не використовуються категорії “правильний” - “неправильно”, “впорався” - “не впорався” тощо. Важливо, щоб учасник, виконуючи вправу, пережив відповідні відчуття, пройшов свій шлях розвитку – який, власне, і вважається психологічним (але не формальним!) результатом даної діяльності. Цей результат в принципі не може бути оцінений іншою людиною.

До традиційних принципів функціонування тренінгової групи відносяться також: принцип активності учасників, принцип дослідницької творчої позиції учасників, принцип об'єктивування (усвідомлення) поведінки, принцип партнерського (суб'єкт-суб'єктного) спілкування.

Принцип активності учасників полягає в залученні суб'єктів тренінгу до програвання ситуацій, виконання вправ, структурованого спостереження за поведінкою інших.

Принцип дослідницької творчої позиції учасників передбачає суб'єктивне відкриття учасниками психологічних закономірностей, а також власних особливостей, властивостей, можливостей і творчих ресурсів. Принцип усвідомлення поведінки передбачає перенесення імпульсних вчинків учасників в область усвідомлюваного за допомогою механізму зворотного зв'язку.

Принцип партнерського спілкування полягає в тому, що в міжособовому спілкуванні учасників постійно враховуються інтереси, відчуття, переживання кожного суб'єкта освітнього процесу.

Комплексна реалізація даних принципів створює особливі можливості для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу в тренінговому середовищі.

Вибір тренінгових вправ залежить як від цілей і загальної стратегії даного заняття, так і від конкретної ситуації, що склалася в групі. Зазвичай, використовується наступна стратегія. Спочатку пропонуються вправи, спрямовані на зняття напруги учасників, подолання їх закритості і недовіри до партнерів. Далі використовуються вправи на розширення перцептивного досвіду учасників, розвиток емпатії, стимулювання ідентифікації з партнерами. Створення ситуацій неспішності учасників при використанні звичних маніпулятивних і авторитарних стратегій поведінки, закладає психологічну основу і готовність учасників до засвоєння нової, партнерської стратегії міжособистісної взаємодії. Важливе місце в тренінгу відводиться вправам, спрямованим на зміцнення самоприйняття, підвищення самооцінки, побудову перспективних ліній свого професійного і особистого розвитку. У завершальній частині використовуються вправи узагальнюючого характеру, на стимулювання усвідомлення себе як професіонала і людини, свого місця в світі, на переосмислення системи цінностей.

При виборі комплексу конкретних вправ (ігор, технік) можна спиратися на наступні критерії: відповідність вправ основній меті заняття; послідовність переходу від простіших до складніших вправ; наявність зв'язку між окремими вправами, що забезпечує єдине сприйняття всього “заходу”; необхідна зміна ритму життєдіяльності учасників, чергування розмов і дій; чергування спільної групової, парної і індивідуальної діяльності учасників; надання кожному учасникові можливостей для самореалізації, обмеження узурпації ініціативи найбільш активними учасниками; можливості для спонтанного пересування учасників в освітньому просторі; отримання учасниками задоволення від занять; можливість кожного учасника взяти участь у всіх вправах і обговоренні їх результатів.

Переваги тренінгових занять полягають тому, що, по-перше, груповий досвід протидіє відчуженню, допомагає розв'язувати міжособистісні проблеми; по-друге, тренінгова група відображає систему суспільних взаємовідносин, що дозволяє побачити і проаналізувати у спеціально створених умовах психологічні закономірності спілкування та поведінки інших людей і самих себе; по-третє, груповий тренінг дає можливість одержати безоціночний зворотний зв'язок від інших учасників. Кожен учасник може поставити собі на місце іншої людини, «зіграти її роль» для кращого розуміння її та самого себе, для знайомства з новими більш, ефективними способами поведінки і спілкування. Внаслідок цього виникає співпереживання, емоційний зв'язок, які сприяють особистісному самостановленню, розвитку самосвідомості.

До основних умов успішного проведення тренінгових занять відносяться такі, як: а) чітка мотиваційна установка; б) акцентування уваги на значущості проблеми, розкриття особистісної цінності змісту заняття; у) створення комфортного середовища для спілкування (забезпечення доброзичливості, довіри учасників тренінгу один до одного; пояснення перебігу заняття та характеру очікувань, що забезпечує учасникам почуття особистісної безпеки, позитивного зворотного зв'язку ін.); г) використання методів, що відповідають індивідуально-типологічним особливостям учасників; г) пошуковий характер кожного заняття, використання досвіду в нових, нестандартних ситуаціях, стимулювання творчої активності учасників; д) застосування раніше набутих знань, умінь, особистого досвіду учасників, створення умов для обміну досвідом; е) використання різноманітних технік, які стимулюють інтелектуальну, емоційну, фізичну активність; е) створення ситуації успіху, відзначення досягнень, оцінювання зусиль; ж) розкриття перед учасниками перспективи особистісного розвитку, можливостей застосування набутих знань, умінь, особистісних ставлень на практиці.

Таким чином, використання методу соціально-психологічного тренінгу у формуванні культури педагогічної взаємодії сприяє формуванню високої творчої активності учасників освітнього процесу, здібностей вести діалог на конструктивній основі, поважати позицію і думку іншого, відстоювати і аргументувати свою точку зору, розвитку емпатійних здібностей, умінь взаємодіяти і співробітничати у ході спільної діяльності.

1. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. - М., 1990. - 210 с.
2. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. - ЛГУ, 1967. - 260 с.
3. Меськон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. - М. - Дело. 1992. - 366 с.
4. Сластенин В.А., Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы как объект теоретического исследования. – Теория и практика высшего педагогического образования: Межвузовский сборник научных трудов/ под ред. проф. В.А. Сластенина. - М.: „Прометей”, 1993. - 117 с.
5. Шиянов Е.М. Гуманистические ценности профессионально-педагогической культуры, Сб. «Профессионально-педагогическая культура: сущность, структура, формирование». - М., 1996. – 316 с.

In the articles selected the general fittings are for organization of the socially psychological training from forming of culture of pedagogical co-operation, base principles and terms of the effective use are resulted.

Keywords: co-operation, pedagogical co-operation, culture of pedagogical co-operation, socially psychological training, training.

ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ НАУЦІ

Стаття присвячена аналізу психолого-педагогічних основ феномену творчого потенціалу, його суті, складових, умов формування, форм реалізації у педагогічній діяльності.

Ключові слова: творчість, творчий потенціал, творчий стиль діяльності, творча особистість.

Усвідомлення соціально-економічної ситуації в Україні, залежності її майбутнього від людей, здатних творчо вирішувати наявні проблеми зумовлює необхідність реалізації одного з основних напрямів відродження вітчизняної системи освіти – підготовки педагогічних кадрів до творчої професійної діяльності. Як показують тенденції, що намітилися в умовах розвитку системи освіти в Україні, мобільність шкільної системи буде зростати. Це вимагає від учителя глибоких знань свого предмета, а також умінь спрямовувати та привчати молоде покоління до творчого розв'язання проблем, що буде сприяти розвитку інтелектуального, духовного й економічного потенціалів суспільства.

Динамічний розвиток сучасної цивілізації, зростання соціальної ролі людини, швидка зміна технологій у всьому світі потребують насамперед високого рівня творчого підходу в освіті. Випускники вищих навчальних закладів повинні мати такі якості, як ініціативність, самостійність в прийнятті рішень, цілеспрямованість. Зазначені вимоги зумовлюють необхідність орієнтації вищої освіти на підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчого вирішення проблем, до пошуку нестандартних підходів у навчанні та вихованні.

Розвиток творчого потенціалу країни залежить від багатьох учасників навчальної діяльності. По-перше, це викладачі вищих навчальних закладів, що готують педагогічні кадри; по-друге, студенти педагогічних навчальних закладів, від творчої особистості яких залежить формування та розвиток творчості їхніх майбутніх учнів; по-третє, учні шкіл, гімназій та ліцеїв, розвиток особистості яких стане підґрунтям у формуванні творчої нації. Така взаємозалежність вимагає вдосконалення навчально-виховної праці у вищій школі, створення найсприятливіших умов для формування вже під час навчання творчої особистості педагога.

У спеціальній науковій літературі «творчість» найчастіше визначається як процес діяльності, результатом якого є створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей. Водночас творчість являє собою здатність людини створювати на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу нову реальність, яка задовільняла б різні суспільні й індивідуальні потреби. Вивченню творчості присвячені роботи багатьох психологів, педагогів, дидактів, таких, як Л.С.Виготський, В.І.Андреев, Д.Б.Богоявленська, Н.В.Кузьміна, В.В.Рибалка, В.О.Моляко, С.О.Сисоева та інші. Слово «творчість» походить від слова творити, тобто шукати, винаходити і створювати те, що не зустрічалося раніше. Це далеко не новий предмет дослідження. Питання творчості цікавило мислителів за всіх часів. Історія творчості знала приклади різних теорій. У середині ХХ століття потреба у творчих ідеях зростає настільки, що стає відправним пунктом багатьох наукових робіт. Необхідність мотивувати творчу діяльність, стимулювати успіх творчого акту, формувати творчі колективи викликає проникнення ідей розвитку творчого потенціалу людини у більшість сфер наукової і практичної діяльності. Підвищення інтересу дослідників у багатьох сферах науки щодо питань формування творчої особистості пов'язано насамперед із тим, що в сучасних психологічних і педагогічних працях вчених стверджується про притаманність творчості кожному індивіду [1; 2; 3; 8]. Це дало можливість значно розширити коло досліджуваних аспектів творчості, збільшити масштаб втілення отриманих результатів, удосконалити процес формування творчої особистості.

Психологічний словник характеризує творчу особистість наявністю в неї здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю. Серед перелічених складових творчої особистості здібності, за ствердженням вчених (В.І.Андреев, О.І.Клепиков, І.Т.Кучерявий, В.В.Клименко, М.О.Лазарев, А.М.Матюшкін), виступають важливим показником творчості.

Л.С.Рубінштейн та К.К.Платонов визначають, що здібності – це «індивідуальні психічні властивості, що обумовлюють успішність виконання певних видів діяльності і не зводяться до знань і вмінь, але визначають легкість їхнього набуття». Н.В.Кузьміна продовжує та розширює загальновідоме визначення поняття «здібності» й трактує їх як психічні властивості, що розкриваються і розвиваються у процесі творчої діяльності і тому самі є наслідком певної діяльності. Таке твердження дає можливість розглядати здібності як продукт творчої діяльності особистості. В той же час експериментально доведено, що, виступаючи реальним засобом успішного здійснення діяльності, самі по собі здібності не гарантують високого рівня творчого розвитку особистості.

Їхня роль реалізується через індивідуальні якості особистості, її мотиваційну структуру, ціннісні орієнтації, активність. Такий зв'язок між особою і творчістю визначається терміном «потенціал». Його, в першу чергу, пов'язують з усвідомленням діяльнісного начала буття індивіда, під яким розуміється сила, здібність, потенційні можливості, душевна енергія.

Потенціал (від лат. *potentia* – сила) означає джерела, можливості, засоби, запаси, що можуть бути використані для рішення будь-якого завдання, досягнення певної мети; можливості окремої особи, суспільства, держави у певній галузі. Дослідженню творчого потенціалу присвячені роботи багатьох психологів та педагогів, серед яких Д.Б.Богоявленська, Н.В.Кічук, П.Ф.Кравчук, О.Н. Лук, М.О.Матюшкін, В.О.Моляко, Я.О.Пономарьов, М.М. Посталюк, В.В.Рибалка тощо. Метою роботи є визначення сутності, характеру, складових та ролі творчого потенціалу у процесі розвитку особистості.

Результати дослідження аспектів творчої особистості дозволили констатувати, що в науці немає єдиної думки щодо якісних і кількісних показників творчого потенціалу. Основною причиною нечіткого визначення поняття і ролі потенціалу в процесі розвитку творчої особистості є,

по-перше, його порівняння, а в окремих випадках і повна ідентифікація з поняттями «обдарованість», «талант», «творча особистість» (Д.Б.Богоявленська, В.О. Моляко, С.О.Сисоева).

По-друге, вживання та використання поняття «творчий потенціал особистості» в науковій психологічній і педагогічній літературі є подекуди досить вільним.

По-третє, у зміст поняття «творчий потенціал» включають характеристики творчої особистості, творчого мислення, творчих здібностей (О.А.Лук, П.Ф.Кравчук, Н.Ю.Посталюк). Визначення сутності потенціалу ускладнюється й багатоплановою системою взаємозалежних характеристик: активності, волі, мети, стилю діяльності, здібностей, мотивів тощо. Феномен творчого потенціалу є цілісним, але внутрішньо суперечливим явищем, загальним і необхідним моментом суб'єктивної діяльної здатності людського індивіду.

Як вияв сутності особистості творчий потенціал має фізіологічну, психологічну і соціальні сторони. Сукупність певних явищ, властивих кожній із названих сторін, дає уявлення про творчий потенціал особи як системну якість, вияв і функціонування якої здійснюється у конкретних формах. Особливе місце у дослідженнях творчості посідає питання домінантів, за рахунок яких здійснюється реалізація творчого потенціалу особистості.

Так, П.Ф.Кравчук визначає творчий потенціал як системоутворюючу якість особистості і розглядає його взаємозв'язок з сутнісними силами людини. Вчений вважає, що це інтегративне явище особистості об'єднує різнобічні якості людини та проявляється за допомогою творчої сили, що визначається змістом і рівнем розвитку потенційних можливостей до перетворення і виявляє себе завдяки творчим здібностям.

Якісно нову одиницю виміру творчого потенціалу особистості вводить Д.Б.Богоявленська в результаті дослідження творчості. Запропонована одиниця, на думку вченого, відображає пізнавальні й мотиваційні характеристики творчої особистості в їхній єдності. В якості зазначеної «одиниці дослідження» творчого потенціалу пропонується розглядати інтелектуальну активність, головною ознакою якої є можливість посидувати в собі інтелектуальні й неінтелектуальні чинники розумової діяльності.

інтелектуальні представлені розумовими здібностями і становлять фундамент інтелектуальної активності, а неінтелектуальні – особистісними й мотиваційними, через структуру яких переломлюється творчість. До основних кількісних характеристик інтелектуальної активності інтелектуальну (інтенсивність, тривалість, тонус) Д.Б.Богоявленська додає ініціативу, під якою розуміється продовження розумової діяльності за межами того, що вимагається.

Слід зауважити, що під творчою особистістю розуміється особистість, яка не тільки володіє потенційними можливостями до творчості, а й проявляє себе у систематичній творчій діяльності, на чому наголошується в роботах багатьох вчених (Л.Б.Єрмолова-Томіна, Н.В.Козленко, Н.Ю.Посталюк). Так, Н.Ю.Посталюк пов'язує проблему формування творчого потенціалу особистості з поняттям «творчий стиль діяльності», під яким розуміється «стійка єдність способів та засобів діяльності, що забезпечують її творчий характер та цілісність».

У своїх працях учений характеризує творчий стиль діяльності через низку певних рис, серед яких:

- 1) здатність до бачення проблем як стрижнева ознака креативності,
- 2) оригінальність мислення – здатність дивитися на предмет нетрафаретно, побачити його в новому світлі;
- 3) легкість асоціювання – здатність швидко та вільно переключатися від руху думок в одному напрямі до руху в зворотному;

- 4) гнучкість мислення є вільним переключенням від однієї розумової діяльності до іншої;
- 5) легкість генерування ідей – здатність генерувати велику кількість ідей на один стимул;
- 6) критичність мислення – контрольоване відношення до інформації, що надходить;
- 7) здатність до переносу – трансформація засвоєних зразків діяльності в нову ситуацію;
- 8) готовність пам'яті – системність, динамічність, упорядкованість мислення.

Автори “Основ творчості особи” – О.І.Клепиков й І.Т.Кучерявий – також подають реалізацію творчого потенціалу людини через її активність у процесі діяльності [2]. Творчий потенціал учені трактують як якість людини, за допомогою якої реалізується наявна і можлива діяльність у формі праці, пізнання і спілкування. Підкреслюється, що необхідним компонентом активності є властивість здійснювати вольові зусилля – робити вибір, приймати рішення і виконувати їх. Активність особистості ґрунтується на спроможності здійснювати внутрішні можливості, тобто здатності самореалізуватися. Воля – головне джерело творчих резервів особистості.

Головним чинником, що відображає сутність творчого потенціалу й творчої активності, за твердженням О.І.Клепикова і І.Т.Кучерявого, є ставлення особистості до праці. Причетність і ставлення – це природна форма вияву творчого потенціалу особи. В них реалізується певна дія, зумовлена потребами людей. Саме творче ставлення до трудової діяльності виводить працівника за межі вузькоспеціалізованої праці, стимулює інтерес до освоєння циклу технологічного процесу, розкриває в повному обсязі особистісні творчі потенції.

Значний інтерес для нашого дослідження мають наукові праці С.О.Сисоевої [7]. На підставі відомих досліджень у галузі педагогіки і психології творчості, стану розв'язання проблеми у практиці, а також виходячи з того, що творчі можливості особистості реалізуються не тільки у предметній діяльності, але й у самому житті, вченою була обґрунтована система творчих якостей особистості, що відображає її спрямованість на творчу діяльність, її характерологічні особливості, творчі уміння, індивідуальні особливості психічних процесів, які сприяють успіху в творчій діяльності, і за рахунок яких людина здатна діяти як творчо-активний суб'єкт.

Результатом аналізу багатьох досліджень аспектів творчого потенціалу людини стали наукові роботи В.О.Моляко, в яких ученому вдається згрупувати велику низку якостей та здібностей, що характеризують творчий потенціал особистості [6]. Серед таких: неабияка енергія, винахідливість, пізнавальні здібності, чесність, правдивість, прагнення володіти фактами, закономірностями, інформаційні здібності, прагнення до розвитку, здібність орієнтуватися у проблемі, оригінальність, дивергентне мислення, здатність до швидкого придбання нових знань, до тяжкої завзятої праці тощо. У наукових дослідженнях В.О.Моляко наполягається на зв'язку творчого потенціалу людини саме зі здібностями, де останні є похідними задатків. Крім того, дослідження науковця дозволили виділити в системі творчого потенціалу основні складові:

- 1) задатки, хильності, що виявляються в підвищеній чутливості, перевагах, у динамічності психічних процесів;
- 2) інтереси, їхня спрямованість, систематичність прояву, домінування пізнавальних інтересів;
- 3) допитливість, прагнення до створення нового, здатність до рішення і пошуку проблем;
- 4) швидкість у засвоєнні нової інформації;
- 5) здатність до постійних порівнянь, виробленню еталонів для подальшого добору;
- 6) прояв загального інтелекту – розуміння, швидкість оцінок і вибору шляху рішення, адекватність дій;
- 7) наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, працьовитість, систематичність у роботі, сміливе прийняття рішень;
- 8) творчість – уміння комбінувати, знаходити аналоги, реконструювати; схильність до системи варіантів, економічність у рішеннях, раціональне використання засобів;
- 9) інтуїтивізм – здатність до найшвидших оцінок, рішень, прогнозуванню;
- 10) порівняно більш швидке оволодіння уміннями, навичками, прийомами;
- 11) прагнення до вироблення особистісних стратегій і тактик при рішенні загальних і спеціальних нових проблем, завдань, пошуку виходу зі складних, нестандартних ситуацій.

Особливе місце у дослідженні творчості посідає питання створення умов, що провокують виникнення імпульсу до творчої діяльності. Особа не завжди повною мірою осмислює потребу в творчості, усвідомлює свої творчі потенції, а також шляхи і способи їхньої реалізації. Її творчий потенціал може розкритися, коли відбувається мобілізація сил людини і виявлення прихованих резервів, що проявляються у творчості. Це означає, що для формування й розвитку творчого потенціалу людини необхідно створити спеціальні умови, які б стимулювали творчу активність особистості, її вольові зусилля. Спираючись на це, багато дослідників прийняли точку зору, за якою

ключовою характеристикою потенціалу особистості є її мотивація, а не видатний інтелект чи висока креативність. Дослідженнями встановлено, що люди, природно менш здатні, але які цілеспрямовано вирішують власне, особистісно значуще завдання, виявляються в результаті більш продуктивними, ніж більш обдаровані, але менш зацікавлені [3; 5].

Мотивація творчої активності – це система стійких мотивів, що відображає особистісну трансформацію взаємодій соціальних та індивідуальних чинників у стійку творчу спрямованість особистості.

Зазначене поняття характеризує стан свідомості особистості, який зумовлює пріоритет творчої діяльності в системі життєвих виборів і поведінкових стратегій, стимулює та підтримує творчий процес на всіх стадіях його розвитку.

Отже, творчий потенціал особистості являє собою структурно й функціонально організоване формування, синтез соціальних й психофізіологічних властивостей. Феномен творчого потенціалу є цілісним, але внутрішньо суперечливим явищем, загальним і необхідним моментом суб'єктивної діяльної здатності людського індивіду. Це інтегральна властивість у вигляді здібності, що дає змогу людині здійснювати предметну діяльність. Означена властивість є результатом природної й соціальної активності, що стимулюється певними умовами, і зовнішньо проявляється у праці або доцільній діяльності.

1. Дуткевич Т.В. Психологія творчості: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – Кам'янець-Подільськ: Агенство “Медобори”, 2003. – 134 с.
2. Клепиков О.І., Кучерявий І.Т. Основи творчої особи: Навч. посібн. для студ. – К.: Вища шк., 2000. – 295 с.
3. Клименко В.В. Механізм творчості і чим його розвивати // Шкільний світ. – 2001. – № 25-28, липень. – С. 5-7.
4. Коберик О., Коберник Г. Активізація навчально-пізнавальної діяльності школярів / Рідна школа. – 2002. – № 3. – С. 55-64.
5. Лукина В.С. Исследование мотивации профессионального развития // Вопросы психологии. – 2004. – № 5. – С. 25-32.
6. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. – К.: Знання, 1998. – 48 с.
7. Сисоева С.О. Педагогічна творчість: Монографія. – К.: Книжкове видавн. “Каравела”, 1998. – 152 с.
8. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – № 1. – 1998. – С. 123-137.

This article analyzes the psychological and pedagogical foundations of the phenomenon of creativity, its essence, the components, the formation conditions, forms of implementation of educational activities. Key words: creativity, creativity, creative style of the creative personality.

ДІЯЛЬНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

У статті на основі наукової літератури висвітлено сутність навчально-пізнавальної діяльності. Проаналізовано основні характеристики діяльності учнів сучасної школи.

Ключові слова: навчально-пізнавальна діяльність, усвідомленість, стереотипність, пристрастність.

Одним із пріоритетних напрямів державної політики є створення такої системи освіти, яка зможе навчити здобувати, переробляти, використовувати інформацію, підготувати учнів до самостійного життя в нестабільних умовах сьогодення, забезпечити розвиток та саморозвиток особистості. Це можливо з виконанням певних пізнавальних дій, якість здійснення яких, у свою чергу, залежить від ступеня сформованості повноцінної навчальної діяльності. Для цього необхідно закладати не тільки основу знань, а й цілеспрямовано формувати свідому навчальну діяльність учнів, як основу для розвитку здібностей особистості.

Проте зазначимо, що продуктивне формування навчальної діяльності учнів можливе лише за умови її якісного координування, спрямування на розвиток. Щоб ефективно конструювати, організувати та керувати діяльністю учнів, необхідно мати уявлення про її розвиток, виникнення та компоненти, визначити діяльнісні характеристики. Тому, метою статті є на основі наукової літератури висвітлити сутність навчально-пізнавальної діяльності та проаналізувати основні характеристики діяльності учнів сучасної школи.

Аналіз досліджень і публікацій. Слід зазначити, що незважаючи на широке використання термінів «діяльність», «пізнавальна діяльність», «навчально-пізнавальна діяльність», ці поняття не мають однозначного трактування.

В загальній теорії діяльності дослідження здійснювали багато вчених, зокрема Л. С. Виготський, А. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін та інші [7; 4]. Так, А. М. Леонтьєв діяльність трактує як дії – процеси, які залежать від мети, та операції – способи здійснення дій, які співвідносяться з умовами їх виконання [7, с. 109].

Ю. І. Машбиць зазначає, що «перші паростки навчальної діяльності з'являються лише тоді, коли дитина переходить від простого копіювання заданих дій до їх виконання через призму цілепокладання, досить часто не зовсім усвідомленого» [8, с. 24]. В. В. Давидов підкреслює, що не будь-яка діяльність учнів, яка пов'язана з оволодінням або засвоєнням знань є навчально-пізнавальною. Для цього вона має бути цілеспрямованою на отримання внутрішніх, а не зовнішніх результатів, на досягнення теоретичного рівня мислення [4]. Поняття «Пізнавальна діяльність» ширше поняття «навчальна діяльність». Навчальна діяльність є діяльністю пізнавальною, однак пізнання світу відбувається і поза спеціально організованої навчальної діяльності, у процесі життєвого досвіду. Здобуті в житті знання при їх застосуванні у навчальній діяльності можуть бути корисні в засвоєнні нових знань, що викладаються вчителем на уроці.

Навчально-пізнавальна діяльність, таким чином, розглядається як один із різновидів діяльності людини, яка спричинена особливою потребою і спрямована на зміну діяльності суб'єкта, на його саморозвиток у процесі навчання. Психологами В. В. Давидовим, О. М. Леонтьєвим було встановлено, що навчально-пізнавальна діяльність людини характеризується цілями, мотивами, пізнавальною активністю, починаючи із сприйняття інформації й закінчуючи функціонуванням творчих процесів, емоційних проявів [7; 4].

З урахуванням різних поглядів на навчально-пізнавальну діяльність П. І. Підкасистий виділяє основні ознаки навчально-пізнавальної діяльності:

1. Зовнішні, які включають у себе планування тими, хто навчається, своєї роботи, виконання завдань без докладного інструктажу і безпосередньої допомоги педагога.

2. Внутрішні, що виражаються у проявах самостійності та творчої активності особистості при вирішенні поставлених перед нею навчально-пізнавальних задач, проходячи при цьому всі рівні навчально-пізнавальних дій: від відтворення завдання за зразком до частково-пошукових і навіть дослідницьких дій.

3. Загальні:

а) наявність навчально-пізнавальної задачі, яка виступає у вигляді навчальної, практичної чи іншої проблеми, що вимагає напруження духовних і фізичних сил;

б) самокорекція і вдосконалення результатів учіння;

в) наявність у навчальному завданні повноцінного в гносеологічному і дидактичному відношеннях матеріалу, засвоєння якого сприяє розвитку особистості того, хто навчається [10, с. 14-15].

Таким чином, структура навчальної діяльності може бути представлена в такий спосіб: пізнавальний мотив – пізнавальна мета – пізнавальна задача – пізнавальні дії – контроль – оцінювання.

Викладення основного матеріалу. Всі види діяльності мають свою структуру, основною складовою якої є дія. Дією в психології називають «процес, який підпорядкований свідомій меті». Дія має особливу якість, окрему її «складову», а саме способи, якими вона здійснюється [7, с. 107]. Дія завжди здійснюється через операції. Наприклад, вмикання комп'ютера – операція; набір тексту – дія. Операції не є самостійними діями, тому що їхній результат не усвідомлюється як мета.

Школяр у процесі пізнавальної діяльності виконує окремі дії, слухає пояснення вчителя, читає підручник і додаткову літературу, розв'язує задачі тощо. Кожну із зазначених дій можна розкласти на окремі операції. За критерії поділу останніх можна вибрати основні психічні процеси: сприймання, увагу, пам'ять, мислення та інші.

Щоб успішно формувати здатність виконувати дії, психологи розділяють їх на більш прості операції та пропонують спочатку формувати можливість виконувати кожен операцію окремо, тримаючи під контролем дію в цілому. Г. Я. Гальперін, для виділення змісту дії вважає за потрібне піддати її обробці – спочатку розгорнути, а потім узагальнити. За словами дослідника, розгорнути дію – означає показати всі її операції у взаємозв'язку. Дію, для цього, потрібно розділити на операції такої величини, щоб виконавець після відповідних роз'яснень зміг самостійно простежити та повторити кожен з них. Здійснюючи процедуру узагальнення дії виділяють з властивостей її об'єкта саме ті властивості, які лише потрібні для її виконання [5, с. 275].

Обов'язковою умовою набуття учнем деякого способу дії є включення його до складу дій пізнавальних задач, що підлягають засвоєнню. Хоча таке включення його в склад дій пізнавальної задачі само по собі ще не гарантує формування цієї дії як загальної, тим більше на заданому рівні. Це залежить в першу чергу від того, як була засвоєна учнями пізнавальна задача. А те, як вона була засвоєна, визначається співвідношенням елементів минулого, теперішнього і майбутнього в предметі задачі [7].

Враховуючи психолого-педагогічні властивості та орієнтуючи навчання на конкретну особистість, П. С. Атаманчук і В. В. Мендерецький виділяють основні якісні характеристики процесу навчально-пізнавальної діяльності: усвідомленість, стереотипність та пристрастність [3, с. 10]. Успіх розв'язання пізнавальної задачі залежить від багатьох чинників і, перш за все, від індивідуальних особливостей дитини.

Параметр усвідомленості, згідно з їх тлумаченням, пов'язаний із впорядкованістю і систематизацією мислительних операцій і розумових образів. Усвідомлення здійснюється через порівняння сприймань, що виникають у даний момент, з раніше здобутим і закріпленим знанням. Усвідомленість змісту пізнавальної задачі, що розглядається, характеризує те, як у дійсності, у даній навчальній ситуації, безпосередньо у процесі засвоєння учень усвідомлює і розуміє цю задачу відповідно до нормативного змісту класу задач у суспільній свідомості.

Наступний параметр – пристрастність. Він визначає, наскільки знання, які входять до змісту пізнавальної задачі, мають для учня особистісне значення, як вони втілюють, «опредмечують» його потреби, мотиви та цілі, наскільки і як вони пов'язані з його суб'єктивно передбачуваним майбутнім. Кожна пізнавальна задача своїм змістом впливає на емоційний стан учня, викликаючи ту чи іншу ступінь його пристрастності до неї, бажання в кінцевому рахунку засвоїти її.

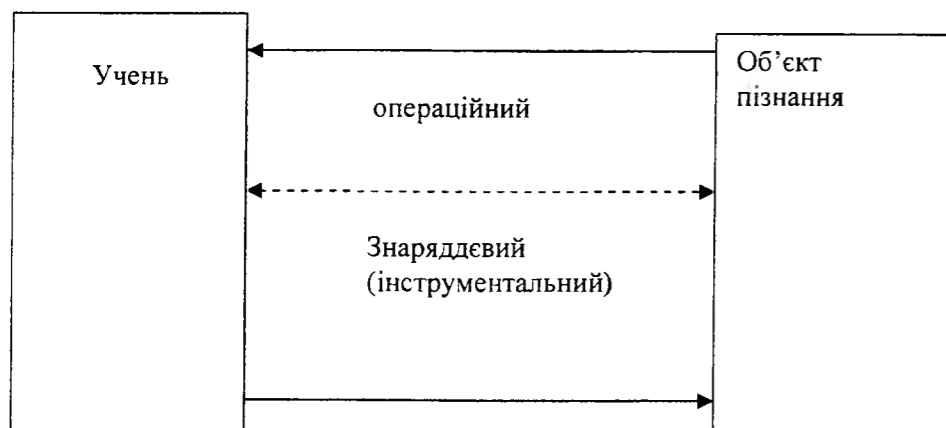
І остання характеристика навчально-пізнавальної діяльності – стереотипність. Головні риси різних пізнавальних задач можуть повторюватися, що приводить до формування певного стереотипу, в якому відображаються загальні риси цілого класу пізнавальних задач. При цьому діяльність перетворюється в дії, які в кінцевому рахунку зводяться до рівня автоматизованих операцій. Ці операції виконуються швидко, легко і точно. Цим і пояснюється необхідність врахування третього параметра пізнавальної задачі – стереотипності. «Стереотипність співвідноситься з досвідом минулого, вона виступає умовою економного функціонування мислення та пам'яті» [2, с. 22].

Таким чином, наведені характеристики складають цілісну систему для будь-якого людського пізнання, оскільки вони тлумачать його через призму минулого (стереотипність), теперішнього (усвідомленість) та майбутнього (пристрастність) [2, с. 10]. Зміну особистості у процесі навчання С. І. Подмазін визначає так: «Особистість у минулому – це, насамперед, суб'єктивний досвід діяльності та моральних переживань учня. Особистість у теперішньому – це особистість учня як суб'єкта діяльності та відносин з певною системою особистісних цінностей. Особистість у майбутньому – це той «Я-ідеал»,

який бажаний самій особистості й соціуму, зміст життєвих смислів, планів, цілей і цінностей особистості» [10, с. 140].

П. С. Атаманчук стверджує що «єдиним джерелом знань є власна перетворююча діяльність учня щодо об'єкта пізнання». Знання, які отримуються в процесі засвоєння окремої пізнавальної задачі, здійснюється на основі знарядевої (спрямованими назовні – на конкретний об'єкт), операційної («човникова» спрямованість) та знакової (спрямованими всередину людини) взаємодії учня з об'єктом пізнання [3, с. 37-200] (рис. 1). Залежно який тип взаємодії переважає В. В. Мендерецький вказує три шляхи (параметри) засвоєння навчального матеріалу учнем: стереотипність, усвідомленість і пристрасність.

Рис. 1
Види зв'язків, що характеризують пізнавальну задачу
знаковий



Вектори цієї взаємодії пов'язані з діяльністю функціональних, операційних та мотиваційних механізмів психіки [1, с. 388-389]. Операційні механізми хоч і використовують системи тимчасових зв'язків, але будуються за певними правилами і процедурами, що історично склалися в соціальному розвитку людини, утворюючи певний порядок взаємозв'язку дій із певними знаряддями або знаковими системами, тобто засобами техніки і культури, про що говорив також Л. С. Виготський.

Мотиваційний механізм складають різноманітні за змістом і складом мотиви, що представляють собою спрямованість особистості. Названі психологічні механізми тісно пов'язані з такими психологічними процесами: мнемічний, вербально-логічний, сенсорно-перцептивний.

Як стверджує Б. Г. Ананьев «...сенсорно-перцептивні, мнемічні, вербально-логічні процеси ... виступають складними утвореннями, в яких взаємодіють функціональні, операційні та мотиваційні механізми, що відносяться до різних класів характеристик людини» [1, с. 206-207].

Тобто, якщо йдеться про окремий навчально-пізнавальний акт, відповідно з окресленою пізнавальною задачею, то він спричинюється відображенням об'єкта пізнання в психіці індивіда на основі названих процесів. Отже, для кожної діяльній характеристикі виділяється три значення, які описують відповідний параметр засвоєння навчального матеріалу учнем (табл.).

Таблиця

Взаємозв'язки параметрів засвоєння пізнавальної задачі з основними діяльними характеристиками

Параметр	Діяльнісна характеристика			
	Розгортання в часі	Тип взаємодії з об'єктом пізнання	Психологічний механізм	Психологічний процес
Стереотипність	Минулий	Операційний	Операційний	Мнемічний
Усвідомленість	Теперішній	Знаковий	Функціональний	Вербально-логічний
Пристрасність	Майбутній	Знаряддевий	Мотиваційний	Сенсорно-перцептивний

Спираючись на результати вивчення науково-теоретичних джерел, уточнимо наше розуміння навчально-пізнавальної діяльності. Ми розглядаємо її як складний, усвідомлений, цілеспрямований процес, який має бути спрямований на розвиток індивідуальних властивостей учня як суб'єкта

діяльності. Використання виділених характеристик навчально-пізнавальної діяльності, на нашу думку, допомагає вчителю впливати на розвиток кожної окремої особистості тим самим забезпечуючи умови для результативного навчання кожного учня.

Перспективи використання результатів дослідження. Означений матеріал плануємо використати для обґрунтування технології управління навчально-пізнавальною діяльністю школярів. Зокрема, для виділення компетентісно-світоглядних характеристик якості знань за параметрами пристрасності, усвідомленості, стереотипності.

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев – М.: Наука, 1977. – С.1-370.
2. Атаманчук П. С. Управление процессом навчально-пізнавальної діяльності / П. С. Атаманчук – Кам'янець-Подільський: К-ПДПУ, інформ. - вид. від., 1997. – 136 с.
3. Атаманчук П. С. Управление результативною навчально-пізнавальною діяльністю на основі об'єктивного контролю / П. С. Атаманчук, В. В. Мендерецький // Педагогіка і психологія. – 2004. – №3. – С. 5-18.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. / Л. С. Выготский, ред В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
5. Гальперин П. Я. Четыре лекции по психологии: [учеб. пособ. для вузов] / П. Я. Гальперин – М.: Книжный дом «Университет», 2000. – 112 с.
6. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. Т.2 / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
7. Машбиц Ю.И. Довизначення учбової задачі як психологічний механізм навчання / Ю. И. Машбиц // Вісник Харківського національного університету. №493. – Х., 2000. – С.21-25.
8. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов : [учебное пособие] / П. И. Пидкасистый. – М.: Пед. общество России, 2005. - 143 с.
9. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье: Просвещение, 2000. – 250 с.

This article reviews the learning activities of pupils on the basis of scientific literature. Main characteristics of activity of pupils analyzed.

Keywords: educational-cognitive activity, awareness, stereotype, passion.

УДК 371.322.7:37.015.3
ББК 74.200

Інга Єгорова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ ЯК ВАЖЛИВОГО КОМПОНЕНТУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У пропонованій статті аналізується один із важливих компонентів процесу засвоєння знань – запам'ятовування. Розглянуто найбільш характерні його типи та подано рекомендації щодо управління процесом запам'ятовування у навчальній діяльності.

Ключові слова: пам'ять, запам'ятовування, способи запам'ятовування, розвиток пам'яті.

Інтенсифікація навчання залишається на сьогодні однією із ключових проблем педагогічної науки. Інформаційний вибух та сучасні темпи появи наукової інформації, яку необхідно встигнути донести до учня за період його навчання спонукають як викладачів так і самих учнів ліквідувати створений "цейтнот" за рахунок оптимізації навчального процесу. Говорячи про інтенсифікацію навчального процесу ми маємо на увазі, в першу чергу, передачу учням великої за обсягом навчальної інформації при незмінній тривалості навчання та без заниження вимог до якості знань [1, с. 152]. Досить часто серед учнів побутує думка, що достатньо навчальний матеріал зрозуміти і на цьому, власне, учіння завершується. Однак для повноцінної цілісної навчальної діяльності важливим залишається збереження навчальної інформації в пам'яті.

Метою нашої статті виступає аналіз двох найбільш поширених типів запам'ятовування та пошуки шляхів їх ефективного розвитку.

В нашій системі навчальної діяльності запам'ятовування виступає зв'язуючою ланкою між розумінням та відтворенням. Тобто можна виділити 2 блоки: розуміння – запам'ятовування та запам'ятовування – відтворення. А звідси цілком зрозумілим стає твердження, що запам'ятовування в даному логічному ланцюгу підкреслює роль запам'ятовування в усій діяльності навчання.

Сучасні дослідники пам'яті (Марк Уільямс – професор психології Оксфордського університету, Дув Драаїзма – професор Гронінгенського університету, Ольга Борисова – доктор психологічних наук, професор, нейролінгвіст та ін.) стверджують, що одночасно наша пам'ять може утримувати до 7+2 об'єкти. Тому ця важлива емпірична закономірність повинна враховуватись в організації навчального матеріалу та під час організації процесу запам'ятовування. Звідси, якщо структурувати навчальний

матеріал в цілісні блоки, то оптимальна кількість для запам'ятовування таких блоків не повинна перевищувати 7+2. Отже, використання цього простого мнемонічного правила в структуруванні навчального матеріалу та під час організації запам'ятовування спростить не тільки запам'ятовування матеріалу, але й майбутнє його відтворення.

Якщо розглядати пам'ять в процесі навчання, то варто одразу наголосити, що пам'ять – процес, який розвивається. Адже існують різноманітні способи, що дозволяють покращити нашу пам'ять, сприяють її розвитку та вдосконаленню. Розвиток пам'яті нерозривно пов'язаний з різноманітними видами предметної діяльності, тобто пам'ять розвивається не сама по собі, а в процесі діяльності, за рахунок спеціальних психо-фізіологічних ресурсів, котрі здатні забезпечити її розвиток. Звідси і різноманітні типи пам'яті індивідуально притаманні кожній людині (зоровий; асоціативний; слуховий; рухливо-моторний; дотиковий (тактильний); запаховий та універсальний (змішаний тип пам'яті) – слухово-моторний, зорово-рухливий, зорово-слуховий).

Пам'ять дитини суттєво відрізняється від пам'яті дорослої людини. Відомий психолог Л.С. Виготський слушно зазначав, що для дитини мислити - означає згадувати, а для дорослого згадувати – означає мислити. В цьому ємкому твердженні міститься надзвичайно важливе для розуміння особливостей пам'яті дорослих положення. Оскільки як і в інших компонентах діяльності навчання саме за рахунок спеціально створених мнемонічних засобів процес запам'ятовування перетворюється у специфічну діяльність направлену на майбутнє відтворення.

Розглядаючи запам'ятовування як один із видів діяльності навчання ми повинні особливо усвідомлювати його мету. Адже ми запам'ятовуємо не для певного накопичення, а для обов'язкового відтворення засвоєного в інших видах діяльності.

Таке цільове визначення процесу запам'ятовування організує його як спеціальну діяльність у рамках більш широкої діяльності – навчання. Отже, мета запам'ятовування – відтворити певний матеріал в майбутній діяльності; засоби запам'ятовування – різноманітні мнемонічні схеми, в яких фіксується зміст матеріалу, що запам'ятовується; продукт запам'ятовування – відтворений зміст у ситуації майбутньої діяльності. Звідси, запам'ятовування стає вихідним моментом відтворення та саме від нього і залежатиме майбутнє відтворення матеріалу.

Управляючи процесом запам'ятовування учнів педагогу необхідно враховувати наступні правила:

- практично неможливо запам'ятати неорганізований матеріал, його варто від структурувати та створити схеми [2, с.220];
- потрібно намагатися запам'ятати не тільки сам навчальний матеріал, але і принцип його структурування та схематизації;
- у процесі запам'ятовування слід завжди керуватися його основною метою – відтворення та застосування знань у майбутній діяльності.

Існують різні способи запам'ятовування навчального матеріалу: довільно-безпосереднє; безпосереднє мимовільне; довільне опосередковане; мимовільне опосередковане; комплексне. І завдання педагога вміти не тільки визначити найбільш ефективне поєднання способів запам'ятовування саме для своєї навчальної дисципліни, але й коригувати запам'ятовування учнів безпосередньо в ході навчальної діяльності. Розглянемо найбільш характерні з них.

I. Довільно – безпосереднє запам'ятовування: іншими словами це традиційне "зазубрювання". При такому способі запам'ятовування затрачається багато сил та волі. Однак оскільки немає спеціальних мнемонічних засобів, то даний спосіб є малоефективним, хоча, на жаль найбільш відомий та поширений серед учнів.

Проте, якщо важко уникнути такого виду запам'ятовування (інколи певний вид матеріалу вимагає даного запам'ятовування) то варто скористатися наступними рекомендаціями:

- 1) запропонований для вивчення текст варто не перечитувати по кілька разів, а переказувати його своїми словами – щоразу удосконалюючи переказ;
- 2) при наявності великого за обсягом навчального матеріалу, його варто розділити на смислові частини та кожну частину заучувати окремо в часі;
- 3) якщо для матеріалу характерна повторюваність, то необхідно виявити загальний принцип повторюваності та запам'ятати цей принцип;
- 4) у випадку, якщо це можливо, спробувати провести первинну схематизацію, опираючись на смислові ядра-акценти та межі запропонованого для вивчення матеріалу;
- 5) спробувати, якщо це можливо, придумати якийсь мнемонічний засіб, тобто перетворити процес запам'ятовування з безпосереднього в опосередкований.

II. Безпосереднє та мимовільне запам'ятовування: названий спосіб спрацьовує при поглибленому розумінні, тобто ми намагась чітко зрозуміти навчальний матеріал, тому паралельно із розумінням

відбувається і мимовільне та безпосереднє його запам'ятовування. При цьому чим сильніше бажання зрозуміти суть, тим стійкіше і запам'ятовування. Даний спосіб запам'ятовування реалізується при вирішенні задач. Тут основним видом діяльності виступає власне рішення задачі, а вже на її основі паралельно відбувається безпосереднє і мимовільне запам'ятовування. Звідси і такі рекомендації:

- 1) спробувати більш глибоко зрозуміти матеріал, адже, як було вище зазначено - чим глибше розуміння, тим міцніше запам'ятовування;
- 2) не варто переходити до запам'ятовування, якщо розуміння матеріалу відсутнє. оскільки все зводиться до "зазубрювання";
- 3) під час запам'ятовування матеріалу постійно контролювати своє розуміння його;
- 4) під час розуміння варто побудувати змістовну схему матеріалу, що запам'ятовується, це сприятиме мимовільному запам'ятовуванню;
- 5) спробувати рішення якомога більше задач.

Отже, викладач може суттєво допомогти учням у формуванні адекватних способів запам'ятовування. Тут варто мати на увазі, що ефективний спосіб запам'ятовування здатен швидко автоматизуватися. В сфері організації запам'ятовування учні можуть досягти вражаючих результатів. Ось чому педагогу доцільно затратити деякий час на початку навчального курсу на вироблення прийнятних способів запам'ятовування, з тим, щоб у подальшому більш ефективно організувати весь процес навчання.

Оскільки свідоме опрацювання способів запам'ятовування виробляє мотивацію до вивчення і всієї дисципліни. А викладач повинен всіляко сприяти тому, щоб учні в кінцевому результаті зрозуміли, що пам'ять можливо і потрібно покращувати, розвивати та вдосконалювати. Звідси, перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розробці методичного інструментарію розвитку та вдосконалення різних типів запам'ятовування у процесі засвоєння учнями знань.

1. Педагогика и психология высшей школы. Серия "Учебники, учебные пособия". - Ростов на Дону, 1998. - 544 с.
2. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: Навчальний посібник. – К.: Академвидав (Альма-матер), 2005. - 360 с.

The proposed article analyzes one of the important components of the process of learning - memorization. It is considered the most typical types and concludes with recommendations for managing memory in a training activity.

Key words: memory, memorization, memorization methods, the development of memory.

УДК 37.04
ББК 74р.30

Оксана Жирун

НАВЧАЛЬНИЙ ДІАЛОГ ЯК ГОЛОВНИЙ ЧИННИК ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто навчальний діалог як форму обміну ціннісними орієнтирами, а також як спосіб взаєморозвитку всіх учасників навчального процесу.

Ключові слова: особистісно-орієнтоване навчання, навчальний діалог.

У педагогіці проблема особистісно-орієнтованого навчання розглядається, як правило, у трьох напрямках: загальнотеоретичному (Е.В.Бондаревская, Д.А.Белухин, В. В. Гузеев, В. В. Сериков, И.С.Якиманская) орієнтаційно-ціннісному (Т. До.Ахаян, З.И.Васильева, А.В.Кирьякова, И.Я.Лернер, С. Е.Матінка) та науково-методичному (В. Абасов, С. Ю.Курганов, Ю.В.Сенько, М.Н.Скаткин). Засадами даних досліджень є філософські (М.М.Бахтін, М.Бубер, М.С.Каган, А.Ф.Лосев) й психологічні (Б.Г.Ананьєв, Г.М.Андреева, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, А.В.Петровський, С.Л.Рубінштейн) теорії особистості та особистісного підходу.

Педагогічна концепція особистісно-орієнтованої освіти спирається на дидактичні дослідження, присвячені природі педагогічного знання (В. В. Краевский), цілісності освітнього процесу (В. С. Ільїн, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин), особистісно розвиваючим функціям навчання (В. В. Бондаревская, З.И.Васильева, А.П.Тряпицина) специфічній природі педагогічної діяльності (В. Н.Загвязинский, В. А.Сластенин), природі знання (В. В. Краевский, Н.М.Михайлова).

У численних дослідженнях особистісно-орієнтоване навчання трактується як педагогічно керований процес культурної ідентифікації (Є.В.Бондаревська), як реалізація гуманістичної спрямованості навчання (К.О.Абульханова-Славська, Д.А.Белухін, О.О.Бодальов, Л.І.Божович, А.О.Вербицький, А.В.Петровський, Г.О.Балл).

Також особистісно-орієнтоване навчання розглядають як диференціацію й індивідуалізацію навчання на основі активного творчого саморозвитку студента (Ш.А.Амонашвілі, Б.Ф.Ломов), як вдосконалення функціонування і розвитку освітніх систем з орієнтацією на загальнолюдські цілі і цінності, як особистісну орієнтацію в освіті, сфера самоствердження (О.У.Хараш, Є.Л.Яковлева).

Найяскравіше реалізація особистісно-орієнтованого навчання відбувається у діалозі, зокрема – навчальному діалозі, що виступає специфічною формою обміну духовними та особистісними потенціалами в узгодженому розвитку учасників навчального процесу.

У педагогічній науці тільки на початку ХХ ст. – М.М.Бахтін, а потім у 70-80 рр. ХХ ст. – В.С.Біблер, звернулися до проблеми діалогу і розвитку особистості в ньому. В.С.Біблер підходив до вивчення діалогу, взявши за першооснову «дію на самого себе».

Як вважає М.М.Бахтін, діалог передбачає наявність ціннісно-смыслового архітектонічного центру, що має здібність збагачувати іншу систему (пізнання), допомогти їй (етичний вчинок), побачити усе цілісно ззовні (естетичне відношення) [1].

Надалі, виходячи з принципів діалого-культурологічного підходу в освіті, Г.О.Балл створює модель діалогу, що орієнтується на прилучення його учасників до наукової культури [6]. Навчальний діалог стає продуктивним тільки тоді, коли він наближає кожного його учасника до досягнення знання, а результати діалогу залишаються відкритими.

Результати навчального діалогу не повинні зводитися до певного підсумку, вони включають також індивідуальну позицію. Таким чином, навчальний діалог орієнтується на залучення учасників навчального діалогу до наукової діяльності як підсистеми культури.

Це збігається зі списком ключових компетенцій, що набуваються за допомогою навчального діалогу і якими повинен володіти випускник вищого навчального закладу[12]:

- ціннісно-смыслова компетенція – це компетенція в сфері світогляду, пов'язана з ціннісними орієнтирами студента, його здатністю бачити й розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, усвідомлювати свою роль і призначення, уміти вибирати цільові й значеннєві настановлення для своїх дій і вчинків, приймати рішення;

- загальнокультурна компетенція – коло питань, стосовно яких випускник вищої школи повинен бути добре обізнаний, мати пізнання й досвідом діяльності; сюди ж належить досвід освоєння студентами наукової картини світу, що розширюється до культурологічного розуміння світу;

- навчально-пізнавальна компетенція – це сукупність компетенцій студента в сфері самостійної пізнавальної діяльності, що містить елементи логічної, методологічної, загальнонавчальної діяльності. Сюди входять знання й уміння цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності;

- інформаційна компетенція, в якій за допомогою інформаційних технологій формуються вміння самостійно шукати, аналізувати й відбирати необхідну інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати й передавати її;

- комунікативна компетенція включає знання необхідних мов, способів взаємодії з оточуючими людьми, навички роботи в групі, володіння різними соціальними ролями в колективі;

- компетенція особистісного самовдосконалення спрямована на опанування способів фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку та емоційної саморегуляції.

У продуктивній діалогічній взаємодії викладача та студента на перший план виступає проблемний спосіб оволодіння знаннями. Діалогічний підхід до засвоєння знань та умінь створює умови для формування здатності змінювати їх форму і зміст залежно від передбачуваного контексту їх застосування. Тому, крім аналізу зовнішнього діалогу, необхідно приділяти увагу також внутрішньому діалогу. Вагомий вплив на результативність останнього має мотиваційно-ціннісна сфера особистості.

Включення до аналізу навчального діалогу мотиваційно-ціннісної складової особистості дозволяє збагнути співвідношення мотивів та цілей, їх взаємодію, процеси саморегуляції. З одного боку, мотиваційно-ціннісна сфера є вищим контролюючим органом усіх чинників активності, визначаючи способи їх реалізації. З іншого, – вона виступає внутрішнім джерелом життєвих і професійних цілей особистості. Водночас, морально-ціннісна сфера є психологічною детермінантою саморозвитку та особистісного зростання.

Як зазначав Б.Ф.Ломов, мотив і мета утворюють своєрідний „вектор діяльності”, що визначає її спрямованість, а також величину зусиль, яку розвиває суб'єкт при її виконанні. Цей вектор виступає в ролі системоутворюючого чинника, що організовує всю систему психічних процесів та станів. Отже, мотиваційно-ціннісна сфера особистості в даному аспекті повинна розглядатися як механізм навчального діалогу, в якому дана сфера завжди буде пов'язана з суспільною корисністю.

При зростаючому потоці інформації, з одного боку, і ущільненні змісту навчання в часових рамках – з іншого, викладач стикається з необхідністю пошуку такого поєднання монологічно і діалогічно організованих форм і методів навчання яке забезпечувало б і максимальний обсяг засвоєння знань, і розвиток критичності студентів по відношенню до самих себе як майбутніх фахівців. Для вирішення таких завдань навчальний діалог повинен мати широкий цільовий спектр і спрямованість. Диференціація діалогу за функціями дуже умовна, оскільки види діалогу взаємозалежні.

У такому разі метою навчального діалогу як такого є не навчання, а сприяння осмисленню майбутнім спеціалістом їх цінності, сенсу своїх дій і слів, гармонізація стосунків, поглиблення змістовності і широті спілкування, обмін судженнями, позиціями тощо. При цьому закладаються підстави для внутрішнього діалогу, особистісного самовизначення, що є базою для подальшого формування професійної позиції майбутнього фахівця.

Саме позиція активного учасника навчальної діяльності забезпечує найактивніше оволодіння знаннями, уміннями та навичками.

Отже, підсумовуючи наведене вище, навчальний діалог можна назвати системоутворюючим елементом особистісно-орієнтованого навчання, в якому органічно поєднуються самостійна пошукова діяльність учнів із засвоєнням ними готових теоретичних і практичних педагогічних знань, а система методів побудована відповідно до ідеї проблемності, орієнтованої на формування стійких мотивів учіння, розвиток професійних здібностей і особистісних якостей, самостійну рефлексивну та проєктивну діяльність учнів, а також спрямований на перегляд і збагачення власних світоглядних позицій, вироблення нових особових сенсів і професійних цінностей.

1.Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: Науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.

2.Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность / В.С. Библер. – М.: Знание, 1990.

3.Винославська О.В., Білецька Л.О. Деякі аспекти підготовки спеціалістів до взаємодії з інформаційно-професійним середовищем // Вісник НТУУ “КПІ”: Наук.-метод. сер., 1995. – Вип. 17. – С.17-23.

4.Жирун О.А. Педагогічна комунікація в аспекті професійної ідентичності / О.А.Жирун // Вісник Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”: Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2010. – № 1. – С. 100-104.

5.Жирун О.А. Проблема діалогізації освіти / О.А.Жирун // М-ли 6 міжнародної науково-методичної конференції "Викладання психолого-педагогічних дисциплін у технічному університеті: методологія, досвід, перспективи", 25-26 жовтня 2007 р., м. Київ. – С. 24.

6.Жирун О.А. Проблема толерантності міжособистісному спілкуванні / О.А.Жирун // IX Міжнародний форум „Етичні та духовні аспекти розвитку людини та суспільства”, 28-29 травня 2009 р., м. Київ. – С. 25.

7.Жирун О.А. Професійна комунікативна компетентність як складова культури особистості / О.А.Жирун // М-ли II Севастопольського міжнародного науково-практичного симпозиуму, 23 вересня 2010 р. – С. 34.

8.Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти: наук.-метод. зб. / За ред. Г.О.Балла. – К.: Наукова думка, 1998. – 196 с.

9.Кучинский Г.М. Диалог в процессе совместного решения мыслительных задач / Г.М.Кучинский // Проблема общения в психологии. – М.: Наука, 1981. – С.92-121.

10. Ламм А.А. Особенности межличностного взаимодействия в условиях дискуссионно-проблемной ситуации // Личность в общении и деятельности. – Ульяновск, 1985. – С.56-67.

11. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе М.М.Рыбакова. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.

12. Хуторский А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос". – 2002. – 23 апреля. – <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

An educational dialogue as form of exchange the valued reference-points is considered in the article, and also as a method of mutual development of all participants of educational process.

Keywords: the personality-oriented studies, educational dialogue.

ФІЛОСОФСЬКО-СОЦІАЛЬНІ ПЕРЕДУМОВИ ТЕХНОЛОГІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито передумови виникнення технологізаційних процесів в освіті під впливом соціально-філософських ідей. Досліджено розуміння сутності технологій у наукових працях представників провідних філософських шкіл і напрямів. З'ясовано необхідність подальшого дослідження процесу технологізації у системі професійної освіти як потужного засобу удосконалення фахової підготовки.

Ключові слова: технологія, технологізація, професійна освіта.

Масштабність світових соціально-економічних змін, їх складність, неоднозначність, суперечливість безперечно обумовлює зростання значущості системи освіти. Домінуючим у сфері освіти стає підхід, що забезпечує не лише глибокими та різнобічними знаннями, а здатностями скористуватись цими знаннями у ситуаціях різноманітних соціальних трансформацій. У державі підвищився попит на соціально активну, творчу особистість, здатну самостійно вирішувати проблеми та нести особисту відповідальність за свої вчинки. Щоб відбутися у такому суспільстві, потрібно не лише мати у розпорядженні певні знання та навички, а також творчо мислити, „добувати” потрібну інформацію для розв’язання різноманітних проблем, постійно поповнювати знання.

Однією із сучасних тенденцій розвитку освіти, що обумовлює підготовку фахівця із вищезазначеними якостями, є технологізація. Науково-технічний прогрес у кінці ХХ століття сприяв технологізації не лише численних галузей виробництва, він активно втрутився у сферу культури, гуманітарних галузей знань, освіти. Тому, на тлі зазначених тенденцій є надзвичайно важливим визначити філософсько-соціальні передумови технологізаційних процесів, що відбуваються, з метою подальшого їх врахування при розв’язанні якісно нових завдань у професійній освіті.

Широкий інтерес до проблеми технологізації освіти викликаний різноманітними мотивами: одні вчені традиційно слідуєть модному напрямку; інші стурбовані станом освіти та вбачають в технологізації чергову панацею від усіх бід; треті вважають, що технологізація – це об’єктивний процес, що підготував етап еволюції освіти для створення нової парадигми освіти. Історичні аспекти освітніх технологій, зокрема їх генезис у зарубіжній теорії та практиці вивчали В. Гузеєв, І. Дичківська, М. Кларин, Т. Назарова, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Пехота, Є. Полат, С. Сисоева, О.Янкович та інші вчені. Проблеми технологізації освіти розкриті С. Архангельським, В. Бондарем, В. Зайчуком, А. Нісімчуком, В. Сластьоніним, М. Фіцулою, М. Чепіль, М. Чобітьком та іншими науковцями.

Метою нашого дослідження стало вивчення доробка зарубіжних та вітчизняних вчених у галузі історико-філософських та соціальних наук задля виявлення передумов започаткування та розвитку технологізаційних процесів у професійній освіті.

Питання технологізації освіти активно обговорюються науковцями різних галузей. Однак, розробка концептуальних основ функціонування й розвитку технологічного підходу в підготовці фахівців стає неможливим без відповідного філософського підґрунтя, оскільки філософські положення виступають як найбільш загальні регулятиви, що входять в склад методологічного забезпечення освітньої технології. Так, на думку Г. Кабанова, у сучасній освіті існує множинність філософських напрямів, шкіл і течій, які в тому чи іншому ступені, знаходять відображення в освітньому процесі. До найбільш альтернативних філософських напрямів, що виступають підґрунтям педагогічних технологій автор відносить: матеріалізм та ідеалізм, діалектику і метафізику, сцієнтизм і природовідповідність, гуманізм і антигуманізм, антропософію і теософію, прагматизм і екзистенціалізм [6].

Філософське осмислення освітньої технології передбачає її розгляд в аспектах єдності історичного і логічного, руху від абстрактного до конкретного, від явища до сутності. Існуюча велика кількість підходів і точок зору свідчить про те, що технологія розуміється філософами як важливий, але складний чинник розвитку людської цивілізації. Багато авторів обґрунтовували розвиток суспільства через три фази розвитку технологій. Так, Д.Белл описав в історії три типа суспільств: „доіндустріальне”, „індустріальне” і „постіндустріальне”. А.Тоффлер обґрунтував існування „першої хвилі”, „другої хвилі” і третьої „хвилі” розвитку людства. Х.Ортега-і-Гассет розділив всю науково-технічну історію суспільства на три епохи: „техніка випадку”, „техніка ремесла”, „техніка людини - техніка” [1, с. 87].

В соціально-філософському сенсі технологія визначається як усвідомлена техніка людської діяльності у виробничій і невиробничій сферах, що включає три основні відносно самостійні елементи та етапи здійснення:

сукупність знань про ефективні, оптимальні та раціональні способи й засоби практичного досягнення мети;

діяльність щодо застосування цих та інших видів знань для вирішення певних практичних завдань;

самі технологічні процеси, тобто об’єктивно-предметно здійснювані, на раціональній основі побудовані способи і засоби перетворення речовин, енергії, інформації, а також методи організації виробництва та управління ними [15, с. 582-583].

Не зважаючи на те, що вперше термін „технологія” був уведений у науковий обіг у німецькій та англійській технічній літературі в 1772 році І. Бекманом, а систематична розробка цього поняття була започаткована в роботах Р. Реомюра і С. Шоу у першій половині ХVІІІ ст., окремі ознаки цього поняття та певні кроки щодо впровадження його у процес навчання ми може відстежити ще у давньогрецьких філософів.

Аналізуючи „генетичне коріння” поняття „освітня технологія”, автори посібника „Перспективні освітні технології” вважають, що як технології можна розглядати підходи до спартанського виховання у грецькій школі, підходи до виховання Плутарха, використання логічних конструкцій діалогу Сократом, систему форм і засобів виховання для різного типу шкіл та під час вивчення різних предметів Платона, технологію досягнення мети Аристотеля [11].

Епохи Середньовіччя, Відродження, Просвітництва вражають не тільки розвитком грецько-римських традицій, багатством ідей та педагогічних концепцій, а й відповідним різноманіттям запроваджуваних технологій. Починаючи з епохи Ренесансу, середньовічні форми „технології” стали все більш доповнюватися технологіям управління природою, суспільством і кожною конкретною людиною. Як зазначає Р.Тарнас, у ренесансній культурі життя держави вже не переслідувало священних традицій і „сама держава стала предметом маніпуляцій людської волі та розуму, що пізнали його внутрішній механізм”. Пізніше, у ХІХ ст. становлення техногенної цивілізації стало набувати тотальний характер, на що Ф.Ніцше відреагував словами „Бог помер” [8]. В епоху Просвітництва завершилося формування філософських підстав техногенної цивілізації й особливого типу свідомості, що орієнтується, з урахуванням історичного рівня позначених цінностей, на технократичне ставлення до світу і людини. В освіті формується певний зразок „освіченого європейця”: людини розумної, яка свідомо контролює всю систему своїх стосунків зі світом та іншими людьми, діловитої, практичної, що вважає освіту як необхідну культурну норму.

ХІХ століття, як епоха „входження машини”, дало технократичному світогляду соціальні основи. Машина докорінно змінила соціально-економічний уклад, що не могло не відбитися на суспільній свідомості. Машинне виробництво – раціональне, структуроване, стандартизоване, масове, знеособлене зажадало відповідної системи освіти та організації життєдіяльності. Стрімкий розвиток науки і техніки, технології, у свою чергу, визначив розвиток індустріальної філософії і соціології з опорою на позитивізм. Зусиллями, насамперед, І.Канта формується систематизоване індустріально-технократичне бачення світу і людини.

На даному етапі, філософські передумови впровадження технологій вже переломлюються в соціальну концепцію, яка спирається на фундаментальні принципи і цінності техногенної цивілізації: наукові методи і закони; стратегічну роль науково-технічного фактора в розвитку суспільства; привілейовану позицію в соціальній структурі науково-технічної еліти як гаранта соціального прогресу.

У самому кінці ХІХ століття Альфред Еспінас в книзі „Виникнення технології” пропонував створити вчення про різні види мистецтв і технік, причому вони розглядалися як види діяльності. На думку А. Еспінаса, технологія, яка вивчає основні закони людської практики, повинна представляти собою „загальну праксеологію”, заповнюючи тим самим прогалину в сучасному органі знань – відсутності „філософії дії” [13].

Саме у цей час у 1886 році англійцем Джеймсом Саллі було вперше вжито термін „технологія” у навчальному процесі. Щоправда, поширення він набув значно пізніше, а в останні 50-60 років зміст цього поняття значно розширився, стали вживаними поняття зі сфери обробки інформації – „інформаційна технологія”, фізіології – „технологія біосистем”, виховання – „виховна технологія” тощо [11].

У цей період більшість ідей філософії освіти суспільство черпало у представників прагматистів, екзистенціалістів, футуристів, філософів-аналітиків та ін. У ХІХ ст. у зв’язку з індустріальним розвитком набуває переваги концепція матеріальної освіти, яка сприяла розвитку реальної освіти - у змісті освіти почали переважати предмети, спрямовані на формування практичних вмінь. Найбільш суттєві зміни у освітньому процесі відбувалися під впливом прагматизму, зокрема, педагогічної концепції Джона Дьюї, і знаходили своє відображення у формі проектів, заснованих на електичному підході до навчання. Важливою є ідея Дж. Дьюї, що освіта повинна зосереджуватись на особистості загалом, адаптувати учня до навколишнього середовища, навчати не лише вузьких академічних тем, а й мислити, розв’язувати проблеми на рефлексивній основі.

У 60-ті рр. ХХ ст. філософія прагматизму і педагогіка, заснована на цьому напрямі, втратили своє значення. Прикладна спрямованість навчально-виховного процесу відповідно до ідей Дж. Дьюї

привела до зниження якості освіти й виховання. В умовах науково-технічної революції постала потреба у людях із більш глибокими і упорядкованими знаннями і принципами поведінки. Це зумовило перегляд і модернізацію класичного прагматизму, який у 70-х роках відродився як неопрагматизм. Методологічні настановлення Дж. Дьюї були доповнені принципами з огляду на новітні тенденції розуміння виховання як процесу соціалізації особистості [5].

У ХХ столітті проблема технологічності практично цілком зміщується в соціально-філософське і соціологічне русло, стаючи одним з центральних предметів обговорення. Традиційно засновником сучасного технократизму прийнято вважати американського економіста і соціолога Т. Веблена, який прагнув обґрунтувати проект суспільства, що керується інженерами і технічними фахівцями. В умовах високих темпів індустріалізації, цей шар складає, на його думку, основу виробництва і реальний фактор суспільного руху.

Послідовну позицію в розробці концептуальних основ технологій займають представники „постіндустріалізма”. Так, Дж. Гелбрейт визначає технологію як „систематизоване застосування наукового або інакше організованого знання для розв’язання практичних завдань”. Його доповнює Д. Белл розумінням технології як процесу використання наукового знання для визначення шляхів виконання справ через репродукування [17, с.121-122].

Е. Тоффлер, говорячи про зв’язок та взаємодію між технологіями і ростом наукового знання, зазначає: „І якщо технологію можна порівняти з великим двигуном, потужним акселератором, то знання – це його паливо. А значить ми дійшли самих великих труднощів процесу прискорення: цей двигун поглинає все більше і більше палива” [14].

З точки зору Нормана Віга, технологія не є нейтральним інструментом для вирішення проблем, але вона є вираженням соціальних, політичних і культурних цінностей. У технології втілюються не тільки технічні судження, але більш широкі соціальні цінності та інтереси тих, хто її проектує і використовує [2, с. 14].

Окремі дослідники наголошують, що технологія є багаторівневим поняттям і як соціально-філософська категорія означає:

загальний процес перетворення одиничного та особливого у загальне і навпаки;

- загальний спосіб пізнання, що забезпечує єдність буття і свідомості, уречевлення та розречевлення знань, індукції і дедукції, аналізу і синтезу, логічного і емоційного, теорії і практики;
- базове поняття, засіб і критерій розвитку суспільства, виробництва і людини;
- ідеологія змін і творчості, що встановлює пріоритет засобу над метою будь-якої діяльності [12, с. 51-57].

Отже, технологія являє собою не лише діяльність, у межах якої створюються нововведення та здійснюється своєрідне „управління розвитком” (у напрямку цивілізаційних завоювань), а також і соціокультурну сферу, особливості та еволюція якої обумовлюються щонайменше п’ятьма глобальними чинниками – культурним схематизмом, картинами світу, соціальними інститутами, цінностями й установками сучасної особистості, структурою нашої техногенної цивілізації. Одночасно сама технологія багато в чому обумовлює зазначені глобальні чинники. „Така роль сучасної технології, – пише Е. Местін, – привела наше суспільство, зараз більше, ніж будь-коли, до явної переконаності в тому, що технологія – важлива детермінанта нашого життя та інститутів” [9, с. 22].

Існуючі підходи до розуміння сутності та ролі технології, на думку В. Князева, можна згрупувати у три підходи: онтологічний, гносеологічний та управлінський. Онтологічний підхід представляє технологію як засіб, яким може бути знаряддя, виробничий процес чи цілеспрямована діяльність. Гносеологічний підхід розглядає технологію з позицій відповідного знання, а управлінський аспект виражається у трактовці технології як цілеспрямованого застосування технічних знань для розв’язання практичних завдань у різноманітних сферах життєдіяльності [7].

У сучасних умовах спостерігається посилення технократичних стереотипів у свідомості людей. Питома вага фахівців технічного профілю постійно зростає і технократична свідомість відкрито прагне стати самосвідомістю всієї інтелігенції, значно розширюючи свою соціальну базу, здобуваючи масові форми.

Поступова технологізація багатьох сфер життя породили дискусію і в освітній галузі з приводу того, чи існує в природі педагогічна технологія як певний інструмент навчання й виховання, яким може оволодіти кожний педагог. У цій дискусії окреслилося дві принципові позиції. Прибічники однієї переконані, що виховання й навчання є творчими процесами, інтуїтивним осягненням іншої людини і відповідним впливом на цей світ, опоненти доводять, що педагогічний процес має інструментальний характер. Його мета полягає у вихованні особистості із задалегідь заданими властивостями [4].

Визначаючи основні підходи до використання технологій навчання, окремі вчені пропонують, перш за все, брати до уваги основні характеристики сучасних типів освіти. Так, Н. Худякова вважає, що можна виокремити два типи сучасної освіти: перший можна визначити як освіту, орієнтовану на формування людини, а другий тип – як освіту, орієнтовану на розвиток людини. Для першого, знанневого типу освіти, основними виступають технології передачі і засвоєння спеціально відібраного та педагогічно оформленого суспільного досвіду. Для другого типу головним є розвиток людини як цілісності, а технології виконують роль основного педагогічного засобу, відбираються у відповідності із цілями розвитку людини, в т.ч. і професійного становлення [16]. Б. Гершунський вказує, що освіта є найбільш технологічною сферою, яка безпосередньо пов’язана із становленням особистості людини і формуванням інтелектуальних, духовних і моральних цінностей людської спільноти [3].

Отже, філософсько-соціальні передумови стали головними для того, щоб суспільство дійшло до необхідності застосування технологій у професійній освіті. Фундаментальною філософською передумовою використання технологій слід визначити констатацію провідними філософами сучасності вичерпаність так званого ”вузькопрофесійного підходу” в освіті. Технологізація – це, перш за все, це реакція освіти на соціально-економічні явища та процеси, що мали місце у ході історичного розвитку. На думку сучасних вчених, існуючі споживчі тенденції в суспільстві сприяють розмежуванню освіченості і навченості, що і формує відповідну освітню парадигму. Причиною цього є те, що консюмеристське суспільство потребує не освіченості, а професійної навченості, високого рівня професіоналізму у вузькій галузі, віртуозного володіння спеціальністю. Сьогодні величезна кількість спеціалістів виконує свої рутинні локальні функції у гігантській соціально-технічній машині, у той час, як суспільству необхідні індивіди, що можуть повноцінно виражати свою суб’єктивність у різноманітних формах – творенні, творчості, пізнанні. Це є освічені люди, без яких суспільство втрачає шанс на виживання [10].

Таким чином, вивчення філософсько-соціальних передумов технологізації професійної освіти дозволяє зробити певні висновки.

По-перше, різноманітність визначень технології, представлених у сучасній філософській літературі, на наш погляд свідчить не лише про множинність сторін об’єкта та різноманітності дослідницьких задач і підходів, а також про емпіричну стадію його дослідження.

По-друге, сучасні технології навчання у своїх основних рисах сформувались під впливом соціально-філософських ідей. Філософське узагальнення досягнутого науково-теоретичного та практичного досвіду технологізації освіти дозволяє зрозуміти об’єктивні закони функціонування й перспективи розвитку технологій у професійній освіті.

По-третє, необхідність технологізації професійної освіти визначається соціально-економічними перетвореннями, що вимагають докорінного оновлення системи освіти, методології та технологій організації навчально-виховного процесу, постійного пошуку нових організаційних форм та методів навчання. Фахова підготовка потребує створення цілісного професійно орієнтованого простору, який дозволить забезпечити інтелектуальний та моральний розвиток особистості, її професійну самореалізацію та соціальну захищеність.

1. Амагов А.М. Технический и технологический аспекты становления и развития техногенной цивилизации/А.М.Амагов// Омский научный вестник. – 2008. – №3 (67). – С.86-88.
2. Виг Д.Н. Технология, философия и политика/ Д.Н.Виг – Лондон, 1988. – 310 с.
3. Гершунский Б.С. Философия образования/ Б.С. Гершунский. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998 – 432 с. – ISBN 5-292-03216-6.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб./ І.М. Дичківська – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.- ISBN 966-8226-17-8.
5. Ельбрехт О.М. Еволюція філософської думки а її роль у становленні професійної підготовки фахівців /Ельбрехт О.М.// Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць. – Кам’янець-Подільський: Медобори-2006, 2009. – Вип. 2. – С. 3-8.
6. Кабанов Г.П. Педагогические технологии в техническом вузе: монография/ Г.П.Кабанов. – Красноярск: СибГТУ, 2004. – 228 с. - ISBN 5-8173-0167-9.
7. Князев В.Н. Человек и технология (социально-философский аспект) / В.Н.Князев – К.: Либідь. – 1990. – 175 с. – ISBN 5-11-001511-2.
8. Курашов В.И. Философия: Познание мира и феномены технологии/В.И.Курашов – Казань: КГТУ, 2001. – 327 с. - ISBN 5-7882-0178-0.
9. Местин Э.Г. Роль технологии в обществе / Э.Г.Местин// Технология и будущее. – Нью-Йорк, 1986. – С. 120-131.
10. Николаева Е.М., Щелкунов М.Д. Образование в обществе потребления// Философия образования. – 2009. – № 1 (26). – С.11-19.

11. Перспективні освітні технології: наук.-метод. посіб./ [А.М. Алексюк, І.Д.Бех, Т.Ф.Демків та ін.]; заг. ред. Г.С. Сизоненко – К.: Гопак, 2000. – 560 с. – ISBN 966-532-011-4.
12. Симоненко В.Д. Технологическое образование школьников/ В.Д.Симоненко, М.В.Ретивых, Н.В.Матяш. – Брянск: БГПУ, 1999. – С. 51-57.
13. Степин В.С. Философия науки и техники: учеб. пособие для вузов /В.С. Степин, В.Г. Горохов, М.А. Розов. –М.: Гардарики, 1996 – 399 с. – ISBN 5-7762-0013-Х.
14. Тоффлер Э. Третья волна./ Э.Тоффлер. – М.: АСТ, 2010. – 795 с. – ISBN 978-5-17-062498-0.
15. Філософський словник соціальних термінів. – Х.: РНФ, 2005. – 672 с. - ISBN 966-8097-05-Х.
16. Худякова Н.Л. О структуре философии современного образования/ Н.Л.Худякова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. - № 11(149) – С. 77-82.
17. Шевченко В.Н. Философские предпосылки комплексного анализа научно-технической революции/ В.Н.Шевченко //Научно-техническая революция. Общетеоретические проблемы. – М., 1976. – С. 117-123.

In article preconditions of occurrence process of technologion systems education under influence of social - philosophical ideas are opened. It is investigated understanding of essence of technologies in scientific works of representatives of conducting philosophical schools and directions. Necessity of the further research technologion in system of vocational training as powerful means of improvement of vocational training is found out.

Key words: technology, technologion, vocational training.

УДК: 378.011.3-051

Наталія Ніколайчук

ББК 474.50

СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Обґрунтовано необхідність формування системи адекватних професійних уявлень за умови узгодженості ідеального та реального образу професії. Проаналізовано вимоги педагогічної професійної діяльності до особистості майбутнього педагога, розкрито сутність професійної діяльності вчителя. Здійснено аспекти аналізу професійної діяльності вчителя, звернено увагу на рефлексію як на необхідну умову професійно-педагогічної діяльності.

Ключові слова: професійна діяльність, аспекти педагогічної діяльності, самовдосконалення.

Специфічні моменти самосвідомості, формування «себе як фахівця» залежать від рівня узгодженості ідеального та реального образу професії. Прагнення в майбутньому стати вчителем в деяких людей може виникнути в першому класі, в інших – бути наслідком відображених в свідомості очікувань, відчуттів у значно пізніший час. Незалежно від того, яке підґрунтя має ідея стати вчителем, для багатьох очікування, пов'язані зі становленням вчителя, є ідеалізованими.

Як наслідок, у педагога виникають відмінності між очікуваним та реальністю: здивування від того, як важко встановити контакт з учнями; проблема недооцінювання, пов'язана зі створенням в учнів мотивації до навчання; переоцінка власної здатності забезпечити дисципліну учнів; неухвага і непередбаченість до «паперової» роботи; несподівано велика кількість адміністративних обов'язків; емоційне та фізичне перенапруження [1, с. 61].

Проблема професійного становлення особистості є дуже актуальною і перебуває у центрі уваги багатьох дослідників: Е. Ф. Зеєра, Є. О. Клімова, А. К. Маркової та ін.

Студенти педагогічних вузів, як правило, не усвідомлюють повністю, що є сутністю їхньої майбутньої спеціальності. Сьогоднішня невизначеність як в нашій країні так і в інших країнах світу, лише сприяє посиленню суперечностей.

Безперечно, не кожна особистість, яка хоче стати вчителем, повинна ним стати. Існує величезний розрив між ідеальним викладанням та реальною ситуацією в аудиторії. Статус вчителя виникає не стихійно, не автоматично та залежить не лише від власного бажання, педагогічних здібностей, а й від можливостей суспільства ці здібності розвивати.

Дослідження проблеми формування системи адекватних професійних уявлень, теоретичний аналіз вимог педагогічної професійної діяльності до особистості майбутнього педагога є метою статті.

Вимогою сьогодення є формування вчителя, як людини, котра,

по-перше, відкрита світові, з повагою ставиться до культури різних народів і спрямована на діалог з іншими культурами;

по-друге, як людини, мобільної в своєму розвитку й праці, тобто здатної сприймати нове, системно мислити, розуміти взаємозв'язки і взаємозалежності в суспільному розвитку;

по-третє, як фахівця, котрому властиві особистісна відповідальність за безперервний професійний розвиток, наукова обґрунтованість і творчий характер практичної діяльності, неперервна і системна освіта й професійна підготовка [1, с. 69].

Педагогічна діяльність розрахована на порівняно тривалий проміжок часу, її кінцева мета досягається шляхом розчленуванням на низку часткових завдань, їй притаманна нестандартність об'єкта навчання та виховання й умов праці [6, с. 120]

Професійна діяльність включає наступні характеристики: праця, яка потребує спеціальної підготовки та постійної перепідготовки, підвищення кваліфікації; суспільно корисна праця; праця, яка надає людині певного соціального статусу.

Специфіка педагогічної професії розкривається в діяльності, яка реалізовується її учасниками і називається педагогічною. Професійна діяльність вчителя – поліфункціональна сфера діяльності, сукупність багатьох специфічних діяльностей, що характеризується складністю як за своїм змістом, так і за своєю формою і потребує від педагога у кожний конкретний момент включення у навчальний процес.

Аспекти аналізу педагогічної діяльності дає можливість оцінити структуру педагогічної діяльності з оновленої точки зору, побачити перспективи розвитку вимог до цього виду діяльності, переваги тих чи інших вимог і положень до фундаменталізації, гуманізації, інтелектуалізації, наукового підходу до викладача.

Педагогічна діяльність, незалежно від її форми і спрямування, складається із кількох послідовних, взаємопов'язаних конкретних аспектів: проектувального, організаційного, інформаційного, колекційного, аналітичного.

Проектувальна діяльність є системою і послідовністю дій вчителя, які пов'язані з вирішенням педагогічних завдань щодо конструювання об'єкта навчально-пізнавальної діяльності учня, підпорядкованої цілям його виховання.

Проектувальна діяльність як джерело розвитку сфери освіти і різновид професійно-педагогічної активності здійснюється на основі знання психологічних і дидактичних закономірностей та законів, дидактичних принципів, а також на базі індивідуального вчительського педагогічного досвіду. Педагогічне проектування розглядається науковцями як важливий етап діяльності учителя, що передбачає складання проекту майбутнього процесу, задіяння упорядкованої системи технологізованих процедур освітнього процесу, обов'язкове виконання яких гарантує досягнення кінцевого результату [3, с. 48].

Організаційний аспект – невід'ємна складова діяльності, завданням якої є безпосередня організація роботи кожного учня, зокрема засвоєння навчального матеріалу; налагодження комунікації всіх ліній взаємодії учитель - учень, учитель - клас, учитель - група, учень - учень, учень - група, учень - клас, клас – група, група - група. Це становить систему й послідовність дій вчителя, які пов'язані з залученням учнів до відповідної діяльності, співробітництвом з ними для досягнення мети в ході педагогічної взаємодії.

Інформаційний аспект пов'язаний із забезпеченням учнів різноманітними видами інформації – не лише навчальною, а й емоційно-оцінювальною, і зумовлена базуванням навчання і виховання на інформаційних процесах. У минулому вчитель був єдиним джерелом знань, проте функція інформатора й зараз залишається змістовою складовою його діяльності. Крім шляху «вчитель – учень», знання нині доходять до учнів за допомогою різних засобів навчання.

Корекційний аспект діяльності пов'язаний з одержання інформації про ступінь досягнення цілей навчання кожним конкретним учнем та подальшим компонування додаткових дій, спрямованих на те, щоб зменшити різницю між запланованим рівнем досягнення цілей навчання і рівнем фактичним.

Вищезазначені аспекти педагогічної діяльності органічно взаємопов'язані, їх неможливо розкласти на окремі навчальні та виховні напрямки. Більшість дослідників намагається згрупувати і скомпонувати їх. Саме у єдності вони відображають специфіку професійної діяльності педагога, відзначають її складний характер [7].

Кожна особистість, яка бажає стати вчителем, повинна співставити власні знання та здібності з виділеними аспектами педагогічної діяльності, оскільки особистісні якості у педагогічній діяльності невіддільні від професійних.

Р. С. Немов до головних і постійних вимог щодо особистості вчителя зараховує: любов до дітей і педагогічної діяльності, наявність спеціальних знань у тій галузі, в якій працює, широку ерудицію, педагогічну інтуїцію, високорозвинений інтелект, високий рівень загальної культури і моралі, професійне володіння різноманітними методами навчання і виховання; а до додаткових – товариське ставлення до дітей, артистичність, весела вдача, гарний смак [5, с. 529].

На думку І. П. Подласого, вчитель як спеціаліст характеризується: знанням педагогічної теорії, володінням технологією навчання і виховання, любов'ю до справи та учнів; як працівник – умінням поставити мету і досягти її, умінням розподілити час, наявністю бажання систематично і плановірно

підвищувати свою кваліфікацію. Особистості вчителя повинні бути властиві: моральні якості, громадянськість, правова свідомість, національна гордість, патріотизм, міцне здоров'я, гуманність, релігійність та ін. [6, с. 223].

У процесі становлення вчитель має синтезувати певні властивості. Він має бути: науковцем (володіти підходами і методами дослідницької роботи); педагогом (знати та вміти застосовувати у практиці педагогічну теорію); психологом (знати основи психології, вікові та індивідуальні психологічні особливості учнів); технологом (володіти методикою і технологією навчально-виховного процесу, втілюючи наукові ідеї в практику); організатором (володіти навичками управлінця-менеджера для управління учнівським колективом); артистом (уміти перевтілюватися, володіти правильною дикцією, художнім словом) тощо [1, с. 62].

Професійно важливі якості є передумовою професійної діяльності, але в процесі діяльності вони удосконалюються, шліфуються, будучи її новоутворенням: в процесі праці особистість сама себе змінює. Не випадково А. К. Маркова вказує, що професійно важливими якостями можуть виступати психічні процеси (розумові, сенсорні, мовленнєві, мнемічні), психічні стани, а також мотиви, ставлення (до праці, до інших) [4, с. 84].

На основі узагальнення психолого-педагогічної літератури можна виокремити наступні бажані показники ідеального вчителя: вміння пояснювати матеріал, емоційна стриманість, почуття гумору, співставлення власних особливостей із якостями вихованців, з якими передбачається співпраця, відповідно до їхнього вікового діапазону, справедливість, володіння необхідним обсягом знань, очікування, віра в успіх своїх вихованців, організованість, оперативність.

Суспільство висуває надзвичайно високі вимоги до психолого-педагогічної підготовки вчителя, рівня його загальної та професійної культури. Для цього необхідно створювати оптимальні умови для самовдосконалення педагога, всебічного розвитку майбутнього фахівця [1, с. 65].

У структурі особистості майбутнього вчителя особлива роль належить професійно-педагогічній спрямованості, що включає інтерес до професії вчителя, педагогічне покликання, професійно-педагогічні наміри і нахили. Інтерес до професії вчителя знаходить вираження у позитивному емоційному ставленні до дітей, їх батьків, педагогічної діяльності в загальному і конкретних її видів, в прагненні до оволодіння педагогічними знаннями і вміннями.

Необхідною умовою професіоналізму є рефлексивне ставлення початківців до самих себе як до суб'єктів професійно-педагогічної діяльності. Здійснюючи рефлексивне управління розвитком учнів, учитель повинен управляти собою і через себе – всіма компонентами педагогічної діяльності (мета, суб'єкт, об'єкт, засоби, результат).

Успішність професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ, так і подальше професійне становлення майбутніх вчителів великою мірою залежить від саморозвитку особистості, спрямованого на вироблення у себе професійно значущих якостей та умінь. Щоб цей процес не був безладним, необхідно скласти упорядковану систему роботи над собою – програму професійного самовдосконалення.

Відповідно до концепції професіоналізації Є. О. Клімова, особистість в процесі свого професійного розвитку та становлення проходить наступні фази розвитку професіонала, які дають уявлення про цілісний життєвий шлях і про системні відносини, характеризуючі особистість:

- оптант (фаза оптанта, оптації) - етап вибору професії або ж її вимушеної зміни. Часові межі цієї фази задаються умовами життя, культурою, вікові межі визначаються соціальними чинниками.
- адепт (фаза адепта) - на цьому етапі особистість уже стала на шлях прихильності та освоєння професії. Залежно від типу професії фаза адепта може бути багаторічною або зовсім короткочасною.
- адаптант (фаза адаптації) – етап пристосовування, звикання майбутнього фахівця до професії. Пристосування до норм колективу, звикання вирішувати різноманітні професійні завдання.
- інтернал (фаза інтернала) – на цьому етапі особистість є вже досвідченим працівником, який може самостійно й успішно справлятися з основними професійними функціями;
- майстер (фаза майстерності) – працівник відрізняється якимись спеціальними якостями, уміннями чи універсалізмом, широким орієнтуванням у професійній сфері; має індивідуальний, неповторний стиль діяльності, його результати стабільно хороші, і він має підстави вважати себе в чомусь незамінним.

• авторитет (або фаза авторитету) – на цьому етапі фахівець є майстром своєї справи, вже добре відомий, як мінімум, у професійному колі чи навіть за його межами. Залежно від прийнятих у його професії форм атестації працівників він має ті або інші формальні показники кваліфікації (розряд, категорію, науковий ступінь тощо). Професійні завдання він вирішує на основі великого досвіду, навичок, вміння організувати роботу, оточити себе помічниками.

• наставник (фаза наставництва,) – фахівець є авторитетним майстром своєї справи, наставником у широкому значенні слова, в якого колеги можуть повчитися, перейняти досвід [2, с. 248].

Пройшовши всі ці стадії професійного становлення особистості, сформується індивідуальний стиль професійно-педагогічної діяльності.

А. К. Маркова [4, с. 41] якостями критеріїв визначення етапів розвитку й становлення професіонала визначає такі рівні:

- допрофесіоналізм – первинне ознайомлення з професією;
- професіоналізм – адаптація до професії, самоактуалізація у професії, вільне володіння професією у формі майстерності;
- суперпрофесіоналізм – вільне володіння професією у формі творчості, оволодіння деякими близькими професіями, творче самопроекування себе як особистості;
- непрофесіоналізм – виконання праці за професійно деформованими нормами, деформація особистості;
- післяпрофесіоналізм – завершення професійної діяльності.

У процесі самовдосконалення студент співставляє себе з ідеалом. Оскільки він сам постійно розвивається, ідеал також потребує корекції, збагачення. Ідеал допомагає йому скласти програму самовдосконалення.

Професійне самовдосконалення майбутнього фахівця сприяє формуванню позитивної мотивації професійної діяльності, відбувається у двох взаємопов'язаних формах - самоосвіта і самовиховання.

Змістом самоосвіти є вдосконалення наявних у студента знань, формування умінь і навичок з метою досягнення бажаного рівня професійної компетенції.

Головною метою самовиховання на сучасному етапі є досягнення згоди зі самим собою, знаходження сенсу життя, самоактуалізація і самореалізація потенційних можливостей, природних здібностей та активне самоутвердження в суспільному житті.

Потреба в самовдосконаленні, власній значущості та компетентності реалізуються в самоствердженні, самовираженні особистості і в її прагненні проявити себе. Реалізація себе в професійній діяльності формує самосвідомість особистості, її мотивацію.

Враховуючи викладене, можна зробити висновок, що свідоме ставлення до майбутньої професійної діяльності, набуття досвіду практичних відносин у сфері обраної професії, усвідомлення себе як суб'єкта педагогічної взаємодії є неодмінними умовами ефективності процесу професійного становлення майбутнього вчителя.

Формування суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності потребує вирішення наступних практичних завдань: формування позитивного ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності; розкриття сутнісних аспектів професійної педагогічної діяльності, що відображають її мотиваційний потенціал, суспільну значимість; стимулювання навчально-пізнавальної активності студентів, спрямованої на усвідомлення психологічних особливостей власної особистості та діяльності; формування у студентів усвідомленої потреби в неперервному самопізнанні, рефлексії.

1. Андрущенко В. Формування особистості вчителя в сучасних умовах / В. Андрущенко, І. Табачек // Політичний менеджмент. – 2005. – № 1 (10). – С. 58-69.

2. Клімов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

3. Коновальчук І. І. Сутність та зміст проєктувально-педагогічних умінь / І. І. Коновальчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка (11). – Житомир, 2003. – С. 46-50.

4. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

5. Немов Р. С. Психология: учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений: в 3-х кн. / Р. С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 1997. – Кн. 2: Возрастная и педагогическая психология. – 640 с.

6. Подласый И. П. Педагогика. Кн.1. Общие основы. Процесс обучения. – В 2-х кн. / И. П. Подласый – М.: Владос, 1999. – 576 с.

7. Специфіка професійної діяльності педагога [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – http://ped.sumy.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=541:t-vovik&catid=18:2009-05-23-07-15-48&Itemid=181

Grounded need of formation system adequate professional representations provided consistency ideal and real image of the profession. Analyzed requirements posed before personality of the future expert professional activities, disclosed essentiality professional activities of teachers and realized facet analysis of professional activities of teachers, drawn attention to the reflection as a necessary condition of vocational and educational activities.

Key words: professional activities, aspect of professional activities, self-improvement.

ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ ВПРОВАДЖЕННЯ ЄКТС

У статті проаналізовано змістовий аспект упровадження системи накопичення ЄКТС кредитів як інструмент забезпечення якості освіти та висвітлені результати аналізу й узагальнення підходів до упровадження ЄКТС у навчальний процес. Автор зазначає, що повномасштабне застосування в освітній практиці вищої школи системи залікових одиниць має багатоцільове призначення й фактично складає основу організації навчального процесу. Їх реальні й потенційні можливості у поєднанні з інноваційними освітніми технологіями виявляються в багатьох аспектах діяльності вищих навчальних закладів.

Ключові слова: кредитно-трансферна система, залікові одиниці, вищий навчальний заклад, освіта, кваліфікація, освітні програми.

У комюніке Берлінської конференції (2003) підкреслюється важливість усіх елементів Болонського процесу для створення загальноєвропейського простору вищої освіти, та особлива увага приділяється розвитку ефективних систем забезпечення якості освіти. Міністри зобов'язалися підтримувати подальший розвиток системи забезпечення якості на рівні ВНЗ, на національному і загальноєвропейському рівнях як основи інтеграційних процесів у сфері вищої освіти.

Мета вищої освіти на сучасному етапі полягає у підготовці фахівців, які мають перейти від індустріального до інформаційно-технологічного простору на основі інноваційності навчання, і зумовлена упровадженням кредитно-трансферної системи.

У зв'язку з цим педагогічна діяльність набуває нових якостей, реалізуючи, таким чином, традиційну систему навчання. Тому для науковців і тих, хто цікавиться освітніми процесами в Україні, набуло актуальності питання порівняння новітньої й традиційної систем організації навчального процесу для визначення проблем, які виникають у навчальному процесі, і позитивних результатів, на які варто акцентувати увагу.

У листі МОН України «Про методичні рекомендації щодо запровадження Європейської кредитно-трансферної системи та її ключових документів у вищих навчальних закладах» зазначається, що метою запровадження Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС) та її ключових документів у вищих навчальних закладах є забезпечення якості вищої освіти та інтеграція національної системи вищої освіти в європейське та світове освітнє співтовариство. Для цього передбачається запровадження стандартів, рекомендацій та основних інструментів мобільності Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), починаючи з 2010 року, що сприятиме сумісності, порівнянності, визнанню періодів та термінів навчання у вищих навчальних закладах [4].

Апробація моделі здійснювалася у великій кількості ВНЗ. Варто зазначити, що наявні значні й позитивні зміни як наслідок трансформації системи освіти в результаті проведення такого експерименту. Вітчизняні вчені І.Бабин, Р.Басій, ГО.Зенін, Е.Крюков, Ю.Борисова, В.Васильєв, Г.Мошковська, С.Забара, В.Кремень, М.Степко, В.Шинкарук, В.Грубінко, М.Павлович, Т.Цукатова активно досліджують питання упровадження кредитно-трансферної системи навчання, проблеми та зрушення у зв'язку із зазначеним, підвищення якості української освіти, конкурентоздатності майбутніх фахівців. ЄКТС активно впроваджується у навчальний процес, поступово реформуючи існуючу систему навчання. Це призводить до виникнення низки питань у сьогоденні, які маємо намір розглянути у статті в контексті загальної проблеми – переходу від традиційної системи навчання до кредитно-трансферної як перспективної й обов'язкової умови входження України в європейський освітній простір.

Вітчизняні вчені О.Дікова-Фаворська, Г.Мошковська визначають такі проблеми, пов'язані з новаторством у вищій освіті: ускладнення діяльності з розроблення курсів у зв'язку із швидким розвитком технологічної основи навчання; необхідність спеціальних навичок і прийомів у викладачів ВНЗ для розроблення навчальних курсів; посилення вимог до якості навчальних матеріалів у зв'язку з відкритістю доступу до них, посилення контролю за їх якістю; посилення функції підтримки студента, допомога йому в організації індивідуального навчального процесу; обов'язкова наявність зворотного зв'язку викладача з кожним студентом, що навчається за ЄКТС.

Мета статті проаналізувати змістовий аспект упровадження системи накопичення ЄКТС кредитів як інструмент забезпечення якості освіти та висвітлити результати аналізу й узагальнення підходів до упровадження ЄКТС у навчальний процес.

Відповідно до принципу інституційної автономії основна відповідальність за забезпечення якості лежить на кожному вищому навчальному закладі. І це є найважливішою умовою успішного формування національних систем по забезпеченню якості вищої освіти, які повинні включати: визначення обов'язків органів, що беруть участь, і установ; оцінювання освітніх програм і ВНЗ, включаючи внутрішню і зовнішню оцінку, участь студентів і публікацію результатів; систему

акредитації, атестації і зіставних процедур; міжнародне партнерство, співпраця та створення агенцій, що спеціалізуються на визначенні освіти.

В основу кредитно-трансферного навчання з рейтинговим оцінюванням, що пропонується Болонською декларацією, покладено наступні принципи [1]:

моніторинг якості освіти має бути повним, постійним, прозорим, об'єктивним; критерії оцінювання повинні бути зрозумілими й відповідати поставленим цілям;

результати рейтингового оцінювання мають висвітлюватися в засобах масової інформації; розробляти, апробувати та упроваджувати в Україні принципи міжнародної експертизи та системи рейтингового оцінювання вищих навчальних закладів з використанням методик, накопичених ЮНЕСКО; брати участь у створенні в Україні сучасної інформаційної інфраструктури з розгалуженою мережею інформаційних зв'язків і розподіленими системами обробки даних, розроблення інформаційних ресурсів в галузі освіти, її інтеграція до Європейського, світового простору;

сприяти об'єднанню національної системи освіти і науки в Європейський простір з єдиними вимогами, критеріями і стандартами, що сприяють європейській співпраці щодо забезпечення якості освіти та усуненню наявних перепон на шляху мобільності студентів, викладачів, дослідників і управлінців вищої школи.

У рамках Болонського процесу була проведена щорічна конференція Асоціації європейських університетів, присвячена критичному аналізу результатів впровадження системи залікових одиниць у вищих освітніх установах Європи. Якщо пригадати, що спочатку ЄКТС розглядалася як засіб розширення мобільності студентів і створення привабливості європейської системи освіти, то серед усіх питань значна увага була приділена не тільки розвитку системи накопичення кредитів протягом усього періоду навчання, а й визначенню результатів навчання, але і становленню Європейської системи перекладу кредитів як інструменту забезпечення якості освіти, процесу розвитку і вдосконалення ЄКТС, розширенню переліку цілей і завдань її введення [2, с.103].

При повномасштабному застосуванні в освітній практиці вищої школи системи залікових одиниць має багатоцільове призначення і фактично складає основу організації навчального процесу. Їх реальні й потенційні можливості у поєднанні з інноваційними освітніми технологіями виявляються в багатьох аспектах діяльності вищих навчальних закладів. Так, зокрема, система залікових одиниць є ефективним механізмом зіставлення кількісних та якісних показників рівня підготовки студентів, дозволяючи на основі об'єктивних критеріїв встановлювати за підсумками навчання індивідуальний рейтинг кожного студента.

У навчальній роботі система залікових одиниць розглядається як інструмент підвищення якості освіти. Вона, істотним чином, змінює роботу викладачів, спонукаючи їх до постійного самовдосконалення і самонавчання, оновленню методичного забезпечення навчального процесу, внаслідок переходу до інноваційних технологій викладу навчального матеріалу, регулярного індивідуального консультування студентів [3, с.68].

Організаційно-методичне забезпечення самостійної роботи студентів. У Болонських документах акцентується увага на збільшенні годин самостійної роботи студентів як факторі, який сприяє широкомасштабному введенні кредитно-трансферної системи. Не є таємницею, що вміння наших студентів працювати самостійно не досягають достатнього рівня, тому викладацькому складу необхідно методично і технічно забезпечити самостійність студентів, постійно контролювати їх роботу. Керуючись цією метою в Харківському гуманітарно-педагогічному інституті були визначені вимоги до поточних атестацій, що детально регламентують роботу студента протягом семестру, та бальні оцінки до них [6, с. 32].

На основі загальної схеми, рекомендованої по інституту, кожна кафедра визначає оцінюючі види навчальної роботи з урахуванням специфіки дисципліни, що викладається, і розробляє для студентів детальний календарний план звітності за кожний вид навчальної роботи. Наявність такого алгоритму важлива, враховуючи невміння багатьох студентів раціонально організувати та розподіляти свою самостійну роботу. Підсумки поточної атестації підводяться два рази на семестр. Бальна оцінка з дисципліни – сума балів, отриманих студентом у результаті роботи упродовж семестру, включаючи самостійну роботу (поточна успішність: максимум 60 балів), і балів, отриманих на екзамені (заліку): максимум 40 балів.

Перехід на систему залікових одиниць позначився і на роботі кожного студента. Збільшення ролі постійних самостійних занять стимулює студентів до опанування різних способів пошуку і збору необхідної інформації по дисциплінах, що вивчаються, методів їх аналітичного осмислення з метою отримання нових знань.

Формування студентами на основі навчальних планів індивідуальних освітніх програм істотно впливає на особисту мотивацію в навчанні, розвиток нових, ефективніших методів поточного контролю знань, сприяє підвищенню якості засвоєння навчальних предметів.

Використання модульної структури навчальних курсів дозволяє істотно зменшити час екзаменаційних сесій, скорочуючи їх тривалість, а деколи і зовсім відмовитися від «сесійних» форм контролю знань. Введення системи залікових одиниць супроводжується інтенсифікацією навчального процесу, вимагаючи підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу. При цьому в викладацькому навантаженні зростає питома вага методичної складової. Виникає необхідність внесення доповнень до навчальних планів, уточнення й узгодження змісту різних навчальних дисциплін, упровадження елементів компетентнісного підходу.

Проте, слідє, пам'ятати, що для вітчизняної системи освіти головним інструментом контролю якості підготовки фахівців залишається Державний освітній стандарт, який для кожного напрямку і спеціальності встановлює вимоги до кадрового, навчально-методичного і матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, професійної підготовленості й підсумкової державної атестації випускника. Так, наприклад, освітня програма магістерського рівня повинна забезпечити готовність випускника магістрату до діяльності, що вимагає поглибленої фундаментальної і професійної підготовки, зокрема до науково-дослідної роботи (а за умови оволодіння відповідною освітньо-професійною програмою педагогічного профілю до педагогічної діяльності).

Зауважимо, що нелінійна організація навчального процесу може призвести до порушення системності навчання за умови вільного складання студентом власної траєкторії навчання. Це призведе до послаблення зв'язків між тим, хто навчається, та певною кафедрою і викладачем. Реалізуючи в рамках профільного підходу певну варіативність навчальної траєкторії, важко зберегти кафедру як структурну й організовану одиницю. Їй належить важлива роль у формуванні та підтримці наукових шкіл і методики викладання дисципліни.

Випускаюча кафедра повинна грати роль тьютера, допомагаючи студенту формувати навчальну траєкторію по закінченню профільної чи бакалаврської підготовки. Це найбільш актуально для магістерських програм. Сотні індивідуальних планів магістрів свідчать про наявність пластичних навчальних траєкторій і саме випускаюча кафедра допомагає в її формуванні.

При переході від «синхронної» або «лінійної» системи навчання (коли студенти вивчають дисципліни освітньої програми в певній послідовності) до «асинхронної» або «нелінійної» (коли кожен студент дістає можливість формувати індивідуальну освітню програму), саме в початковий період виникає реальна загроза зниження якості навчання.

Це пов'язано, передусім, із недостатньою спрацьованістю ефективних методів організації самостійної роботи студентів, необхідністю освоєння нових інформаційних джерел і створення нових освітніх технологій, формуванням нових організаційних структур і відпрацюванням можливих механізмів їх взаємодії. Тому перехід на систему залікових одиниць потребує великої підготовчої роботи.

Ситуація ускладнюється ще й тим, що останніми роками якість освіти з об'єктивних причин знижується. Це пов'язано зі збільшенням студентського контингенту без істотного нарощування основних фондів, які мають в своєму розпорядженні вищі навчальні заклади, недостатньо енергійним оновленням лабораторного обладнання, низьким соціальним статусом викладача вищої школи тощо. Не слід сподіватися, що перехід на систему залікових одиниць виправить цю ситуацію, та при кваліфікованому повномасштабному розгортанні цієї системи й ефективному використанні її організаційно-технологічного потенціалу, можна сподіватися, що в університетах з'являться додаткові можливості для конструктивного впливу для вирішення питань забезпечення якості підготовки фахівців.

Перевагами української системи освіти залишаються фундаментальність, системність, науковість і практична спрямованість. Отже, введення системи залікових одиниць слід розглянути, перш за все, з цих позицій.

Фундаментальність та системність освіти забезпечуються державними освітніми стандартами і навчальними планами, складовими організаційної основи навчального процесу. Вища освіта є професійною, що припускає здобуття кваліфікації після засвоєння будь-якої з основних освітніх програм вищої школи.

При модульній організації навчального процесу наявність великої кількості навчальних дисциплін ускладнює переведення академічних годин в кредити з орієнтацією на ЄКТС. При розподілі 60 одиниць на рік між дисциплінами навчального плану деякі отримують по 1,5–2 одиниці, найбільш об'ємні курси – 4. У системі ЄКТС, що діє в західних країнах, на один предмет припадає в середньому 5–8 кредитів.

Це пов'язано з модульною організацією навчального процесу. Широке упровадження кредитно-трансферної системи вказує на відмову від предметного викладання, проте наші національні навчальні стандарти складені предметно. При цьому фундамент повинен залишатися обов'язковим для будь-якої освітньої програми вищої професійної освіти, а його структура і зміст, як і раніше, визначатися державними освітніми стандартами з усіх напрямів й спеціальностей [5, с. 156].

Введення системи залікових одиниць висуває на перший план проблему міждисциплінарності значної частини освітніх програм, але в постановці незвичайній для нашої освітньої системи. Фактично йдеться про загальноосвітню універсальність програм, а не про міждисциплінарну професійну освіту, яка не передбачає здобуття широкої загальної освіти, спрямованої на формування нових спеціальностей на перетині різних наук.

Отже, оцінюючи можливості системи залікових одиниць як інструменту підвищення якості освіти необхідно мати на увазі не тільки її організаційно-технологічні переваги в порівнянні з традиційними формами організації навчального процесу, але можливий вплив на ключові властивості освіти, його фундаментальність, науковість і системність, орієнтовані на отримання випускником певної кваліфікації.

Якість освітньої програми багато в чому залежить від розстановки змістовних і структурних пріоритетів при її формуванні. Важливого значення набуває кваліфікований опис навчальних курсів по рівнях навчання, визначення «вагових коефіцієнтів», різних циклів дисциплін у освітніх програмах різного рівня. Не менш істотними є внутрішня структура циклів і визначення структури кожної дисципліни по видах занять: аудиторних (лекції, семінари, практичні заняття, лабораторні роботи тощо) і позааудиторних (реферати, курсові роботи, бібліотечні дні, робота в комп'ютерних класах тощо). Все це повинно знайти віддзеркалення в залікових одиницях, що описують кожен навчальний курс, кожен дисципліну, і взагалі визначають трудомісткість усієї освітньої програми.

Проблеми якості утворення, що виникли при уведенні системи залікових одиниць, можуть бути позитивно вирішені, якщо перехід на нову форму організації навчального процесу передбачатиме повномасштабне її застосування на основі вже наявної у ВНЗ сучасної системи управління навчальним процесом, гармонізованою як на організаційно-технічному, так і економічному рівнях.

Система залікових одиниць це певна філософія освіти, що орієнтована на перехід освітніх установ від колективістських до індивідуалістичних форм навчання.

1. Болонський процес / Матеріали Центру міжнародних проектів "Євроосвіта".
2. Вища освіта України в парадигмі євроінтеграції (курс лекцій): Навч. посібник для студентів/ Г.Ф. Пономарьова, А.А.Харківська, Т.В.Отрошко. – Х., 2008. – 334 с.
3. Гончаров С.М., Мошинський В.С. Вища освіта України і Болонський процес. – Рівне: НУВГП, 2004. – 142 с.
4. Лист МОН України «Про методичні рекомендації щодо запровадження Європейської кредитно-трансферної системи та її ключових документів у вищих навчальних закладах» №1/9 - 119 від 26 лютого 2010 року.
5. Мороз І.В. Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу: Монографія: – К.: ТОВ «Освіта України», 2005. – 279 с.
6. Положення про організацію навчального процесу підготовки фахівців за кредитно-модульною системою: Протокол №10 від 15.05.2007 року. – Харків: Харківський гуманітарно-педагогічний інститут, 2007. – 44 с.

In this article informative aspect of implementation of ECTS credit accumulation as a tool for quality assurance and highlight the results of the analysis and synthesis of approaches to the implementation of ECTS in the learning process.

The author notes that full implementation of educational practice in higher education credits system has multi-purpose and actually forms the basis of the educational process. Actual and potential combined with innovative educational technologies are found in many aspects of higher education.

Key words: credit transfer system, credits units, higher education, education, qualifications, and educational programs.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ МЕДИЧНОЇ БІОЛОГІЇ

Стаття присвячена дослідженню психолого-педагогічних основ становлення творчої особистості при викладанні медичної біології як базової науково-природничої дисципліни. Авторами наводяться конкретні приклади виховання творчої, громадянської та екологічної активності майбутнього лікаря в умовах сучасного вищого медичного навчального закладу

Ключові слова: творча особистість, творча діяльність, творча активність, творчий потенціал, медична біологія, студент-медик, майбутній лікар.

Вища школа, зокрема медична, спроможна вирішувати поставлені на часі завдання, активно сприяючи розвитку творчих здібностей, творчої активності, креативному мисленню, розкриттю творчого потенціалу студента – майбутнього лікаря. Тому актуальною нині є проблема становлення творчої особистості молодої людини – фахівця і науковця, здатного приймати нестандартні рішення, з високим рівнем загальної і екологічної культури, ерудицією, широким кругозором, світоглядними позиціями, у тому числі екологічними. Саме така людина може адаптуватися до динамічних умов оточуючого середовища, стати успішною у особистісному та професійному житті, тим самим позитивно впливаючи на розвиток суспільства в цілому.

Метою дослідження є визначення психолого-педагогічних основ становлення творчої особистості лікаря під час навчання у вищому медичному навчальному закладі IV рівня акредитації, а саме при викладанні медичної біології як базової науково-природничої дисципліни.

Викладання основного матеріалу. Глобальні зміни, що відбулися за останні десятиріччя в нашій державі загострили проблему виховання студента-медика з урахуванням його індивідуальних особливостей, розвитку творчих здібностей, розкриттю його творчого потенціалу. Сучасне суспільство поки ще не виробило нової системи ціннісних орієнтацій, що стримує розвиток світоглядних позицій студентів, їх ідеалів, потреб, інтересів. Тому освітяни все частіше звертаються до пошуку та обґрунтування сучасних підходів, шляхів, засобів виховання у молоді загальнокультурних, гуманістичних, духовних цінностей, орієнтирів, реалізації творчих можливостей, формування творчої активності.

Психолого-педагогічною наукою визначено, що основи духовного розвитку особистості закладаються в дитинстві, коли формується самосвідомість та духовні якості людини, підґрунтя, на якому далі буде розвиватися та вдосконалюватися творча сфера особистості у студентські роки, а потім упродовж усього життя.

Становлення творчої особистості можливе лише в певному соціальному середовищі, за адекватних умов, у процесі системного цілісного навчально-виховного процесу.

Провідними державними документами щодо формування творчої особистості є «Національна доктрина розвитку освіти» (2002 р.), Закони України «Про вищу освіту» (2002 р.), «Про наукову і науково-технічну діяльність» (1999 р.), Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» (1994 р.), Програма «Навчання протягом усього життя (2007-2013)» тощо.

Творча діяльність особистості спрямовується і підтримується концепцією розвиваючого середовища (Л. Сливина, Л. Стрелкова, В. Петровський), концепцією духовного розвитку людини (В. Баранівський, Л. Губерський, А. Комарова, Г. Шевченко, П. Щербань, Ж. Юзвак). Вітчизняними вченими сформульовані сучасні педагогічні теорії творчого розвитку особистості (В. Алфімов, В. Андреев, І. Зязюн), ідеї особистісно-орієнтованого навчання та виховання (І. Бех, Є. Бондаревська, І. Якиманська).

Проблему формування творчої особистості розглядають у наукових працях Б. Ананьєв, І. Бестужев-Лада, А. Брушлінський, Т. Кудрявцев, А. Макаренко, О. Матюшкін, О. Проскура, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, О. Тихомиров, К. Ушинський, Е. Фромм, В. Чебишева, І. Якиманська та ін.

До питання творчості зверталось багато дослідників, зокрема П. Виноградов, М. Дідора, Н. Дідусь, Я. Пономарьов, які розглядають її як властивість особистості, що базується на єдності розуму, почуття, волі і спрямована на створення нового.

Ідеї розвитку і саморозвитку особистості представлені у наукових працях М. Боришевського [1, с.49-57]. В. Моляко запропонована концепція виховання творчої особистості [4, с.47-51]. Психологія розвитку творчої особистості досліджується у роботах В. Рибалко [8].

Поняття «творчість» трактується як продуктивна людська діяльність, що зорієнтована на утворення якісно нових матеріальних та духовних цінностей і виявляється у різних галузях науки,

техніки, суспільної практики, мистецтві, літературі [10, с.365]. Творчість – необхідна умова як особистісного, так і професійного життя. За визначенням психолога Л. Виготського, у повсякденному житті творчість – необхідна умова існування [2, с.12]. Кожна особистість в тій чи іншій мірі здатна до творчості. Саме в результаті творчої діяльності вона розкривається і самореалізується. Водночас взаємодія з людьми і оточуючим середовищем, спостереження за навколишнім світом є для людини джерелом творчості і основою для її творчої діяльності. Це спонукає молоду людину до пізнання оточуючого світу, самої себе, життя.

Дослідником Я. Пономарьовим було визначено якості творчої особистості, зокрема, увага, інтуїція, фантазія, широта знань, наполегливість, оригінальність, працездатність, самоорганізація [7, с.222].

У працях В. Лоунфельда і К. Бейтелла окреслено головні аспекти творчості та визначено її критерії, а саме вміння побачити проблему; її багатогранне дослідження; оригінальність її вирішення; можливість переосмислити ідею та зрозуміти її з нової точки зору; здатність аналізувати та узагальнювати отриману інформацію; логічно відчувати правильність прийнятих рішень [3, с.204].

Нині значна увага приділяється розкриттю творчого потенціалу молоді у середніх навчальних закладах освіти, але на рівні вищих навчальних закладів важливою психолого-педагогічною проблемою все ще залишається процес становлення творчої, ініціативної, цілеспрямованої, гуманістично свідомої особистості з урахуванням її індивідуальних особливостей, задатків, нахилів, інтересів. Тому виникає потреба у пошуках нових методів, форм роботи педагогів вищої школи зі студентами з метою формування у них цілісної системи цінностей і ставлень до самих себе та оточуючого світу (людей, природи, суспільства), вироблення активної творчої і життєвої позиції, розвитку творчого потенціалу.

Творчу активність як якість визначали у своїх наукових працях Є. Айснер, М. Баркан, Р. Бернс, Е. Еріксон, Дж.Гілфорд, В. Гордон, А. Осборн, К. Роджерс, Е. Торранс.

У літературних джерелах творчий потенціал особистості трактується як єдність природних та соціальних властивостей людини, що сприяє її творчій самореалізації та саморозвитку. У творчій людини її творчий потенціал безмежний. Дослідники визначають причини його прояву, зокрема спрямованість людини на реалізацію власних творчих можливостей, незакомплексованість, а також сформованість її творчих та соціальних якостей [8, с.161].

Вищий навчальний заклад, зокрема, медичний сприяє становленню творчої особистості студента. Важливим завданням педагога вищої школи є розвиток індивідуальних, здібностей, природних задатків, нахилів і інтересів молодої людини, формування особистісних рис громадянина, а саме духовної, моральної, екологічної, наукової культури.

Важливо підкреслити виховну функцію науково-дослідницької роботи у становленні творчої особистості студента – майбутнього лікаря у формуванні його наукового, зокрема, екологічного світогляду. Пошукова діяльність має стати однією з провідних ланок навчально-виховної роботи зі студентами-медиками з метою розвитку їх творчої та громадянської активності [5, с.60-66; 6, с.261-265].

Науково-дослідницька діяльність дисциплінує, стримує молоду людину від негативних вчинків, робить її вихованою, наполегливою.

Під час навчально-дослідницької діяльності у молодої людини формуються уміння працювати з науковою літературою, опановувати знаннями основних законів природи, що вкрай важливо для формування у особистості адекватного світосприйняття та світорозуміння – запоруки формування творчої особистості.

Зацікавлені студенти-медики під керівництвом викладачів кафедри, науковців можуть отримувати навички науково-дослідницької роботи. Науково-дослідницька робота включає проблеми, які виходять за межі навчальної програми, дозволяє інтегрувати знання і вміння майбутніх лікарів та застосовувати їх у нових формах навчальної, а згодом і професійної діяльності майбутніх фахівців медичної сфери, дає можливість набути студентами нових знань, умінь, навичок творчої діяльності, сприяє підвищенню мотивації до навчальної діяльності [9, с.82-84]. Науково-дослідницька діяльність сприяє формуванню у молодої людини гуманістичних почуттів і комунікативних умінь, спонукає її до відтворення власних почуттів, посилює гостроту та глибину емоційного стану.

Ось чому в системі навчально-методичної, навчально-виховної роботи вищого медичного навчального закладу важлива роль має відводитися студентським науковим гурткам, які повинні стати осередком духовного виховання студентства, а також сприяють формуванню у молодої людини – майбутнього лікаря самостійності суджень і дій.

Студентський науковий гурток є місцем, де у молодої людини, зокрема майбутнього лікаря, виховуються гуманістичні почуття, формується емоційне ставлення до конкретних фактів та явищ природи, що сприяє розвитку творчої активності, екологічної свідомості студента-медика.

Вибір студентами-гуртківцями теми, постановка мети, визначення напрямів її висвітлення, форма повідомлення фактичного матеріалу орієнтовані на вікову категорію з урахуванням їх підготовленості (студенти-початківці, студенти-старшокурсники, ліцеїсти), що визначає рівень науковості, доступності, інформативності, наочності.

Власне пошукові форми творчої діяльності студентів, робота пошукових груп, підготовка презентацій – є елементом всебічного розвитку особистості студента, його ініціативи, творчої активності. Особливої актуальності це набуває у зв'язку із вивченням у вищих медичних навчальних закладах IV рівня акредитації комплексу природничо-наукових дисциплін, а саме медичної біології.

На наш погляд, доцільно залучати студентську молодь до творчої діяльності з перших курсів навчання у вищому навчальному закладі. Головне зацікавити і викликати інтерес студента при опануванні додатковим фактичним матеріалом.

Студентський науковий гурток має бути організуючим центром екологічного виховання студентів. Для досягнення оптимального результату викладач має координувати цю роботу у відповідності з програмним курсом медичної біології. Таким чином, відбувається поєднання навчально-виховної та науково-дослідницької діяльності. Це здійснюється у позааудиторний час під час виконання студентами науково-дослідницької роботи або у канікулярний період згідно програмного матеріалу, відповідної навчальної теми за допомогою різноманітних форм та видів роботи, а саме аналізу наукових літературних джерел, збору фактичного матеріалу, статистичних даних, проведення експерименту, підготовка статей та тез доповідей.

Студентський науковий гурток розкриває широкі можливості молодій людині, тому що біологія як комплексна наука про життя, яка вивчається студентами у курсі медичної біології як базової науково-природничої дисципліни, охоплює широкий спектр проблем. Саме біологічний гурток допомагає студентам у власній самореалізації, у розкритті їх творчого потенціалу, у становленні їх не тільки як професіоналів, але і як науковців. Варто зазначити, що біологічний гурток не є самоціллю. Завдання керівника гуртка, викладача полягає перш за все в тому, що через пошукову роботу спонукати студента до творчої активності, пробудити інтерес до наукового пізнання, мотивувати до навчальної діяльності, дати основи науково-дослідницької діяльності. Надалі студент-медик має обрати свій власний шлях у науку, визначитися з напрямком подальшої творчої, наукової діяльності. І добре, якщо він робить цей вибір на користь майбутнього фаху як раніше, а саме на другому-третьому курсах навчання у вищому навчальному закладі. Свідченням тому є теми науково-дослідницьких робіт та секції науково-дослідницьких конференцій, які обирають студенти. Зокрема, проаналізувавши теми доповідей на черговій Міжнародній студентській конференції, що присвячена Дню здоров'я, яка відбулася у 2011 році на базі Національного медичного університету імені О.О. Богомольця, слід зазначити, що серед учасників даної конференції 18 студентів-біологічного гуртка, 14 студентів, які починали робити свої перші кроки в науці на кафедрі біології на першому курсі, а нині вже навчаючись на наступних курсах, визначаючись з майбутнім фахом, для виконання пошукової роботи обрали студентські наукові гуртки відповідних кафедр, а виходячи з цього і секції наукової конференції, зокрема, внутрішньої терапії, хірургії, фармакології, гінекології, офтальмології, фізіології, неврології тощо [11]. Таким шляхом відбувається рання профорієнтація, профілізація та спеціалізація студента-медика. У даному контексті важливо, що студент не обмежується рамками конкретного студентського наукового гуртка. Він самостійно здійснює власний вибір залежно від індивідуальних особливостей, здібностей, нахилів і інтересів, займає активну життєву позицію, де розкривається його творчий потенціал.

Окремі заняття студентського наукового гуртка кафедри біології проходять на базі зоологічної колекції. Заняття, які проводяться з використанням зоологічної колекції є досить ефективними і надовго залишаються у пам'яті студентів, оскільки торкаються чуттєвої сфери молодій людині, виховують любов до природи, рідного краю, почуття гордості за збережені види. На засіданнях гуртка викладачі кафедри біології звертають увагу студентів-медиків на обов'язкове дотримання біоетичних норм, формуючи почуття любові до усього живого, бажання зберігати та охороняти рослинний і тваринний світ. У майбутньому планується залучення студентів-гуртківців до музейної справи, що також сприятиме розвитку творчого мислення, комунікативної культури, гуманістичного і екологічного світогляду.

Треба відмітити, що випускники медичного університету, підтримують зв'язок із гуртком, студентським товариством імені О. Киселя. Відомо, що духовно людина найбільше розвивається й зростає в ситуації морального вибору. Ми переконані у тому, що чим раніше студенти будуть залучені до науково-дослідницької роботи, тим легшим буде їх входження у дорослий науковий світ.

Перспективними напрямками дослідження є гуманістичні зміни у теорії і методиці викладання дисциплін науково-природничого циклу у вищій школі з метою розвитку потенційних творчих

здібностей та творчої активності особистості з урахуванням індивідуальних, вікових особливостей молодій людині із застосуванням сучасних форм навчання і виховання, а саме науково-дослідницької роботи. Отже, саме в результаті творчої, пошукової діяльності найбільш повно розкривається особистість студента і глибоко реалізується її індивідуальність. Пошуки соціальних, психологічно-педагогічних умов, шляхів, засобів науково-дослідницької діяльності студентів-медиків призводить до необхідності їх аналізу у контексті з педагогічними завданнями, індивідуалізації, гуманізації та профорієнтації освітньої сфери.

1. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта розвитку й саморозвитку особистості // М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія : Науково-теоретичний та інформаційний журнал. – 2008. – №2. – С. 49-57.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк / Л.С. Выготский. – М., 1967. – 93 с.
3. Искусство и дети: Эстетическое воспитание за рубежом / Под ред. В. Шестакова. – М.: Искусство, 2008. – 271 с.
4. Моляко В.О. Концепція виховання творчої особистості / В.О. Моляко // Радянська школа. №5, 1991. – С. 47-51.
5. Погоріла І. Науково-дослідницька діяльність як фактор соціалізації студентів-медиків. / І.О. Погоріла, О.В. Романенко / Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: збірник наукових праць. – К.: ТОВ ВД «ЕКМО», 2011, – Вип.3. – Ч.1. – С.60-66.
6. Погоріла І.О. Розвиток дослідницьких здібностей студентів-медиків / І.О. Погоріла, О.В. Романенко / Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Розвиток дослідницьких здібностей обдарованих дітей та молоді», 11-12 травня 2011 року м. Житомир. – ІОД. – 2011. – С.261-265.
7. Пономарев А.Я. Психология творчества и педагогика / А.Я. Пономарев. – М.: Педагогика, 1996. – 280 с.
8. Рибалка В.В. Психология развития творческой личности / В.В. Рибалка. – К.: ІЗМН, 1996. – 223.
9. Романенко О.В. Роль науково-дослідницької роботи у становленні творчої особистості студента-майбутнього лікаря: психолого-педагогічні аспекти. /О.В. Романенко, І.О. Погоріла / Викладач і студент: розвиток ефективного співробітництва. Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького. 2010. – С. 82-84.
10. Эстетика: Словарь /Под общей ред. А.А. Беляева и др. – М., 1989. – 447 с.
11. Український науково-медичний молодіжний журнал. Науково-практичне видання. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції до Всесвітнього дня здоров'я. Спец. вип. №2, 2011. – 396 с.

The article is devoted to the research of psychological-pedagogic bases of forming a creative personality during the teaching of medical biology as basic science-natural discipline. The specific examples of training creative, civil and ecological activity of the future doctor in conditions of modern higher medical school are put on by the authors.

Key words: creative personality, creative activity, creative potential, medical biology, student-medic, future doctor.

З М І С Т

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бенера Валентина. Проблема розвитку самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищих закладів освіти України (1884–1904 рр.).....	3
Вихрущ Анатолій. Методологія історії педагогіки.....	7
Ворошук Оксана. Організація учнівського самоуправління в Станіславській гімназії (1920-1939 рр.).....	11
Гарань Наталія. До проблеми підготовки фахівців для закладів дошкільної освіти Донецького регіону (50-70-ті роки ХХ ст.).....	13
Головка Ірина. Роль громадськості у розвитку технічної освіти в Англії: історичний досвід.....	16
Іващенко Катерина. Основні ідеї виховних систем А.С. Макаренка та С.Т. Шацького.....	20
Ілійчук Любомира. Національне виховання молодших школярів засобами природи рідного краю у Галичині (1919-1939 рр.).....	24
Квас Олена. Зенон Кузеля як етнограф дитинства.....	27
Кобрій Ольга, Брода Мар'яна. Демократизація змісту підготовки вчителя у контексті реформаторської педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ ст.....	31
Легеза Іветта. Реформування системи середніх шкіл на Підкарпатській Русі початку ХХ століття.....	34
Лемко Галина. Соціальні аспекти у підручниках Августина Волошина.....	37
Логвиненко Олександр. Взаємодія фізичного та духовного розвитку особистості як предмет педагогічних досліджень Григорія Ващенко.....	39
Марченко Галина. Культуротворчі та педагогічні аспекти мовної освіти в Україні ХVІІ-ХVІІІ століття.....	42
Москальова Олена. Досвід організації педагогічної практики майбутніх учителів математики у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХХ ст.).....	45
Панасенко Еліна. Класифікація гіпотез експериментальних досліджень у педагогічній науці та практиці радянської доби.....	48
Погоріла Анна. Формування творчих здібностей старшокласників у гуртковій роботі (50 – 90-ті рр. ХХ ст.).....	53
Прокопів Любов. Чинники становлення і розвитку сільської малокомплектної школи (90-і рр. ХХ ст.).....	55
Тумак Юрій. Діяльність фізкультурно-спортивних товариств Буковини культурно-освітнього спрямування (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.).....	58
Цюпак Ірина. Становлення дошкільного виховання у місті Херсоні на прикладі діяльності педагогів міста.....	61
Чепіль Марія. Історіографія проблеми формування національної свідомості української молоді Галичини (1848 – 1939 рр.).....	63
Черкашина Людмила. Форми трудового виховання учнів 5 – 9 класів у позашкільних закладах еколого-натуралістичного профілю в Україні (50 – 60-ті рр. ХХ ст.).....	66

ВИЩА ШКОЛА

Вісвська Муза. Двоаспектність цілепокладання фахової підготовки майбутніх менеджерів у формуванні соціальної відповідальності студентів.....	70
Завгородня Тетяна, Пермякова Ольга. Досвід США в організації моніторингу вищої освіти.....	73
Коростіянець Тамара. Характеристика педагогічної технології професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін.....	77
Кравчук Марія, Касянчук Ольга, Романенко Олександр. Наступність у формуванні пізнавального інтересу майбутнього фахівця-медика.....	82
Кульчицька Олена. Розвиток вищої туристичної освіти Польщі у другій половині ХХ століття.....	85
Максимович Ольга. Компетентнісний підхід при підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності.....	87

Маценко Леся, Гнатів Наталія, Прохорчук Олександр, Бабасва Наталія. Дослідження складових здорового способу життя у студентів педагогічного факультету НУБІП України.....	90
Полехіна Вікторія. Аналіз професійних умінь майбутнього соціального педагога в контексті педагогічного краєзнавства.....	95
Пономарьова Галина. Адаптація студентів молодших курсів до навчання у педагогічному ВНЗ.....	98
Притуленко Іван. Сучасний погляд на викладання дисципліни «Логіка» студентам юридичних спеціальностей.....	102
Пузырев Евгений. Творческое начало в педагогическом мастерстве преподавателя технического учебного заведения.....	105
Руда Оксана. Сутність формування екологічних знань студентів вищих медичних навчальних закладів ІV рівня акредитації.....	108
Стинська Вікторія. Нормативно-правове забезпечення освітніх потреб національних меншин в Україні у контексті євроінтеграційних процесів.....	110
Строчук Михайло. Міжнародна академічна мобільність як традиція європейської вищої школи.....	113
Трибулькевич Катерина. Проблема студентського самоврядування у вітчизняних і зарубіжних дисертаціях.....	117
Харківська Алла. Проблема побудови системи управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ і підхід до її вирішення.....	122
Чен Наталія. Індивідуалізація навчального процесу на мистецьких факультетах вищих педагогічних навчальних закладів.....	127
Шеремета Василь. Педагогічні та психологічні аспекти у системі підготовки спеціалістів-хореографів.....	129

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

Березовська Людмила. Самовиховання як засіб формування морально-духовної культури особистості підлітка.....	133
Біліченко Павло. Формування особистості на засадах православної духовності у поглядах М.М. Неплюєва.....	136
Бобак Оксана. Проблеми сімейного виховання у поглядах видатних українських педагогів (ХІХ-ХХ ст.).....	138
Довга Світлана. Поняттєво-категоріальний апарат дослідження проблеми екологічного виховання.....	141
Дудник Олександра. Виховання ціннісних орієнтирів засобом української авторської казки.....	144
Зозуляк-Случик Роксоляна. Педагогічні погляди на моральне виховання як фактор соціалізації дітей Галичини: історичний аспект.....	146
Ковальчук Тамара, Олійник Юлія. Проблеми вивчення залежності від азартних ігор серед молоді.....	149
Кручек В., Дзюба Г. Соціально-психологічний тренінг як метод формування культури педагогічної взаємодії.....	153
Мудрак Марія. Творча діяльність як передумова розвитку особистості у вітчизняній науці.....	156

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Грунтей Тетяна. Діяльнісні характеристики організації навчально-пізнавального процесу сучасної школи.....	160
Єгорова Інга. Психолого-педагогічні засади розвитку запам'ятовування як важливого компоненту навчальної діяльності.....	163
Жирун Оксана. Навчальний діалог як головний чинник особистісно-орієнтованого навчання.....	165
Набока Ольга. Філософсько-соціальні передумови технологізації професійної освіти.....	168
Ніколайчук Наталія. Становлення суб'єктності майбутнього педагога у процесі навчально-пізнавальної діяльності.....	172
Петриченко Лариса. Змістовий аспект впровадження ЄКТС.....	176
Погоріла Ірина, Романенко О. Психолого-педагогічні основи становлення творчої особистості під час викладання медичної біології.....	180

CONTENTS
THE HISTORY OF PEDAGOGICS

Benera Valentyna. The problem of the development of students' independent work in educational process of Ukrainian higher educational establishments (1884 – 1904).....	3
Vyhrushch Anatolii. Methodology of history of pedagogic.....	7
Voroschuk Oksana. Organizing of pupils' self-administration at Stanislaviv gymnasium (1920 – 1939).....	11
Garan' Natalia. The problem of preschool educational establishments workers' training in Donetsk region (50-ies – 70-ies of the 20-th century).....	13
Golovko Iryna. The role of public in the development of technical education in England: historical experience.....	16
Ivashchenko Kateryna. The main ideas of educational systems of A. S. Makarenko and S. T. Shatskyi.....	20
Ilychuk Lubomyra. National education of junior pupils by means of native nature in Galicia (1919 – 1939).....	24
Kvas Olena. Zezon Kuzelia as a childhood ethnographer.....	27
Kobriy Olga, Broda Maryana. Democratization of content of teachers' training in the context of reformation pedagogic at the end of the 19-th – the beginning of the 20-th centuries.....	31
Legeza Ivetta. Reformation of secondary schools system in Transcarpathia at the beginning the 20-th century.....	34
Lemko Halyna. Social aspects in Avgustyn Voloshyn's textbooks.....	37
Lohvynenko Oleksandr. Interaction of physical and moral development of personality as a matter of pedagogical investigations of Grygoriy Vashchenko.....	39
Marchenko Halyna. Cultural and pedagogical aspects of philological education in Ukraine in the 19-th – 20-th centuries.....	42
Moskaliova Olena. The experience of future math teachers' pedagogical practice organizing at Ukrainian higher pedagogical educational establishments (the second half of the 20-th century).....	45
Panasenko Ellina. Classification of hypothesis of experimental research in pedagogical science and practice of the Soviet epoch.....	48
Pohorila Anna. Formation of creative skills of senior pupils in coterie work (50-ies – 90-ies of the 20-th c.).....	53
Prokopiv Lubov. Aspects of organization and development of village small schools (90-ies of the 20-th c.).....	55
Tumak Yuriy. The activity of Bukovyna physical and sport societies with cultural and educational orientation (the second half of the 19-th – the beginning of the 20-th c.).....	58
Tsiupak Iryna. Organizing of preschool education in the city of Kherson on the example of pedagogical masters' activity.....	61
Chepil' Maria. Historiography of national consciousness formation among Ukrainian youth in Galicia (1848 – 1939).....	63
Cherkashyna Liudmyla. Forms of labor education of the 5-th – 9-th grades pupils in out-of-school establishments of ecological and naturalistic type in Ukraine (50-ies – 60-ies of the 20-th c.).....	66

HIGHER SCHOOL

Vijevska Muza. Double aim in professional training of future managers in the formation of students' social responsibility.....	70
Zavgorodnia Tetiana, Permiakova Olga. The experience of the USA in organizing the higher education monitoring.....	73
Korostianets Tamara. Characteristic of pedagogical technology of professional training of future teachers of natural science and math subjects.....	77
Kravchuk Maria, Kasianchuk Olga, Romanenko Oleksandr. Gradual change in future doctors' cognitive interest formation.....	82
Olena Kul'chicka. Development of higher tourist education of the POLAND in the second of the 20-th c.).....	85
Maksymovych Olga. Competency approach to future teachers' professional training.....	87
Matsenko Lesia, Hnativ Natalia, Prohorochuk Oleksandr, Babaeva Natalia. Investigation of the components of healthy way of life among the students of pedagogical department of the NUBAN of Ukraine.....	90
Polechina Viktoria. Analysis of professional skills of future social pedagogues in the context of pedagogical countrystudy.....	95
Ponomariova Halyna. Adaptation of junior students to studies at pedagogical higher educational establishments.....	98

Prytulenko Ivan. Modern view on teaching logic to the students of juridical specialities.....	102
Puziriov Jevgeniy. Creative source in pedagogical art of teachers of technical educational establishments.....	105
Ruda Oksana. The content of formation of ecological knowledge among the students of higher medical establishments.....	108
Stynska Viktoria. Normative and juridical providing of educational needs of national minorities in Ukraine in the context of Eurointegrational processes.....	110
Strochuk Mikhail. The international academic mobility as a tradition of European higher school.....	113
Tribulkevich Katerina. The problem of students' self governing in native and foreign scientific researches.....	117
Harkivska Natalia. The problem of creation the governing system by the innovational development at pedagogical higher educational establishments and the approach to its solution.....	122
Chien Natalia. Individualization of the educational process at art establishments of higher educational establishments.....	127
Sheremeta Vasyl. Pedagogical and psychological aspects in the system of training of specialists-choreographers.....	129

THE THEORY OF UPBRINGING

Berezovska Ludmyla. Selfeducation as a means of moral and spiritual culture formation of teenagers' personalities.....	133
Bilichenko Pavlo. The formation of personality on the basis of orthodox spirituality in M. M. Nepliev's views.....	136
Bobak Oksana. The problem of family education in views of the prominent Ukrainian pedagogues (19-th – 20-th c.).....	138
Dovga Svitlana. Concept and categorical apparatus of investigating the problem of ecological education.....	141
Dudnyk Oleksandra. The upbringing of moral values by means of author's tale.....	144
Zozuliak-Sluchyk Roksoliana. Pedagogical views at moral education as a factor of socialization of children in Galicia: historical aspect.....	146
Kovalchuk Tamara, Oliynyk Julia. The problem of learning the dependence from games of chance among youth.....	149
Kruchek Viktoria, Dziuba H. Social and psychological training as a method of formation of culture of pedagogical cooperation.....	153
Mudrak Maria. Creative activity as a precondition of the development of personality in native science.....	156

THE THEORY OF EDUCATION

Gruntay Tetiana. The characteristic of educational and cognitive process at modern school.....	160
Jegorova Inga. Psychological and pedagogical basis of the development of memorizing as an important component of educational activity.....	163
Zyrun Oksana. Educational dialogue as an integral part of personal studies.....	165
Naboka Olga. Philosophical and social preconditions of technologization of professional education.....	168
Nikolajchuk Natalia. Formation of subjectivity of future pedagogue in the process of educational and cognitive activity.....	172
Petrychenko Larysa. Substantial aspect of the EKTC introduction.....	176
Pogorila Iryna, Romanenko O. Psychological and pedagogical basis of creative personality formation in the process of teaching medical biology.....	180

Вимоги

до подання статей у Вісниках Прикарпатського національного університету,
журналах, збірниках наукових праць, матеріалах конференцій

1. Обсяг оригінальної статті – 6–12 сторінок тексту, оглядових – до 12 сторінок, коротких повідомлень – до 3 сторінок.

2. Статті подаються у форматі Microsoft Word. Назва файлу латинськими буквами повинна відповідати прізвищу першого автора. Увесь матеріал статті повинен міститись в одному файлі.

3. Текст статті повинен бути набраним через 1,5 інтервалу, шрифт “Times New Roman Cyr”, кегль 14. Поля: верхнє, нижнє, лїве – 2,5 см, праве – 1,5 см (30 рядків по 60–64 символи).

4. Малюнки повинні подаватись в окремих файлах у форматі *.tif, *.eps, Corel Draw або Adobe Photo Shop.

5. Таблиці мають мати вертикальну орієнтацію і мають бути побудовані за допомогою майстра таблиць редактора Microsoft Word. Формули підготовлені в редакторі формул MS Equation. Статті, що містять значну кількість формул, подаються у форматі LaTeX.

6. Текст статті має бути оформлений відповідно до постанови ВАК № 7-05/1 від 15 січня 2003 року “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (див. Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1).

Статті пишуться за схемою:

- УДК і ББК (у лівому верхньому куті аркуша);
- автор(и) (ім’я, прізвище; жирним шрифтом, курсивом у правому куті);
- назва статті (заголовними буквами, жирним шрифтом);
- резюме й ключові слова українською мовою;
- постановка проблеми в загальному вигляді та її зв’язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв’язання цієї проблеми й на які спирається автор, виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття;
- виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням подальших розвідок у цьому напрямі;
- список використаних джерел;
- резюме й ключові слова англійською мовою.

7. Стаття повинна бути написана українською мовою, вчитана й підписана автором (ами).

8. У цілому до “Вісника” необхідно подати дві рецензії провідних учених у даній галузі.

ВІСНИК Прикарпатського університету

ПЕДАГОГІКА

Випуск XL
Частина 2

Видається з 1995 р.

В авторській редакції

За зміст і достовірність фактів, цитат, власних імен
та інших відомостей відповідають автори

НБ ПНУС



770479

Головний редактор: *Головчак В.М.*
Комп’ютерна правка: *Джус О.В., Прокопів Л.М., Стражнікова І.В.*
Комп’ютерна верстка: *Прокопів Л.М.*

Друкується українською мовою. Реєстраційне свідоцтво КВ № 435

Підп. до друку 21.06.2011. Формат 60x84/8. Папір ксероксний.

Гарнітура “Times New Roman”. Ум. друк. арк. 21,86.

Наклад 100 пр. Зам. № 90.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
76000, м. Івано-Франківськ, вул. Бандери 1, тел. 71-56-22
E-mail: vdvcit@pu.if.ua
Свідоцтво суб’єкта видавничої справи ДК №2718 від 12.12.2006.