

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 20 (231) ЖОВТЕНЬ

2011

2011 жовтень № 20 (231)

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

За матеріалами

*V Міжнародної науково-практичної конференції
„Ціннісні пріоритети освіти: виклики XXI століття”*

Частина IV

Заснований у лютому 1997 року (27)

Свідоцтво про реєстрацію:

серія КВ № 14441-3412ПР,

видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку

наукових фахових видань України

(педагогічні науки)

Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради

Луганського національного університету

імені Тараса Шевченка

(протокол № 1 від 30 серпня 2011 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

Заступники головного редактора –

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор **Бур'ян М. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов А. О.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**

доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

Редакційна колегія серії „Педагогічні науки”:

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Максименко Г. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Ротерс Т. Т.,**

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чиж О. Н.**

**Редакційні вимоги
до технічного оформлення статей**

Редколегія “Вісника” приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лїве) — 3,8 см; верхній колонтитул — 1,25 см, нижній — 3,2 см.

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***), 2011.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прїзвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13 – 14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова „Література” або після слів „Література і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 3 – 4 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прїзвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прїзвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

1.	Онопченко С. В. Особливості організації навчального процесу в закладах інженерно-педагогічної освіти у 60 – 70-ті роки ХХ ст.	6
2.	Орехова Л. І. Етично-естетичний взаємозв'язок у лінгводидактиці О. Потебні.....	12
3.	Панасенко Е. А. До витоків становлення експериментального методу у вітчизняній педагогічній думці (друга половина ХІХ ст.).....	21
4.	Пінчук Т. С., Гречаник І. П. Виховний потенціал листів та послань Олеса Бердника.....	31
5.	Рижкова М. С. Харківські жіночі медичні курси на тлі розвитку жіночої освіти (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)....	36
6.	Рукасова С. О. Організація контролю навчальних досягнень учнів середніх закладів освіти у 50-х роках ХІХ ст.....	41
7.	Рябовол Л. Т. Розвиток та становлення шкільної правової освіти в Україні (ХХ – початок ХХІ століття).....	45
8.	Ткаченко А. В. Професійно-освітнє оточення Харківської трудової колонії імені М. Горького.....	54
9.	Трубіцина В. І. Трансформація поглядів на сімейне виховання дошкільників у Китаї в другій половині ХХ ст. (вплив політики “одна родина – одна дитина”).....	63
10.	Фізеші О. Й. Освітні здобутки системи початкової освіти Закарпаття в Чехословацький період (1919 – 1938 рр.).....	69
11.	Філоненко О. С. Особливості підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів України до виховної роботи в піонерських таборах у 70-х роках ХХ століття.....	78
12.	Черкашина Л. А. Досвід роботи вітчизняних освітніх установ з тваринництва як один із шляхів трудового виховання учнів 5 – 9 класів (50 – 60-ті рр. ХХ ст.).....	87
13.	Шевчук О. М. Колегія Павла Галагана як культурно-освітній феномен кінця ХІХ – початку ХХ століття: історіографія проблеми.....	97
14.	Шегута М. А. Історія філософії в системі освіти: традиція як детермінант філософського знання.....	107
15.	Шпарик О. М. Методи навчання й виховання у спадщині Конфуція.....	113

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

16.	Брежнєва О. Г., Чеглакова Л. В. Модель формування професійної готовності вихователів ДНЗ до реалізації завдань пізнавального розвитку дитини.....	125
17.	Бугеря Т. М. Роль акмеології в процесі професійної підготовки майбутніх учителів основ здоров'я.....	135
18.	Бутенко Г. П. Театралізація в контексті оцінювання навчальних досягнень студентів як крок до самореалізації особистості майбутнього вчителя.....	142
19.	Грицькова Н. В. Модель розвитку соціально-професійної мобільності майбутнього вчителя загальноосвітнього навчального закладу.....	148
20.	Захаріна Є. А. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'язберігаючої діяльності як пріоритетний напрямок вищої освіти.....	153
21.	Котєнєва Ю. М. Методологічний аналіз проблеми формування образу “Я – майбутній учитель” у студентів педагогічного коледжу як складової їх професійної кар'єри...	161
22.	Кузьма-Качур М. І. Результати та аналіз дослідно-експериментальної роботи щодо підготовки майбутніх учителів початкових класів до краєзнавчої діяльності.....	168
23.	Кузьмич Т. А. Роль учителя в формированні соціальних компетенцій у старшокласників.....	177
24.	Маковецька Н. В. Методологічні засади професійного розвитку фахівців дошкільних навчальних закладів.....	186
25.	Місечко О. Є. Роль учителя в підготовці учнів до сприйняття світу як полікультурного явища.....	196
26.	Приходченко К. І., Горпинченко Г. В. Розвиток творчого потенціалу викладачів дизайну в застосуванні теоретичних знань.....	202
27.	Сергеев С. Н. Психолого-педагогические основы формирования и методы изучения профессионального мышления.....	209
28.	Смоляр А. И., Зоголь С. Г. Персональная компетентность будущего учителя: содержание и диагностика.....	213
29.	Фенчак Л. М. Формування здоров'язберігаючих компетентностей майбутніх учителів початкових класів як важливої складової їх професійної підготовки.....	220
30.	Худенко О. М. Індивідуальний стиль професійної діяльності вчителя як чинник розвитку професіоналізму.....	227
31.	Чиж О. Н., Нечаєва О. В. Функції вчителя у зміцненні здоров'я молодого покоління.....	232

32. **Шашкина М. Б.** Система обеспечения качества и управления качеством обучения студентов по направлению “Педагогическое образование” 237

ПЕДАГОГІКА ЗА КОРДОНОМ

33. **Гончарук А. Ю.** Ценностные приоритеты образования: ответы психологии и социальной педагогики высшей школы стран БРИК на вызовы XXI в. 244
34. **Клим М. І.** Особливості змісту сімейного виховання у педагогічній спадщині Г. Кершенштайнера..... 250
35. **Омельяненко Г. А.** Зарубіжний досвід організації науково-дослідницької діяльності студентів..... 259
36. **Рочняк О. В.** Антропоцентрична спрямованість поглядів німецької “антипедагогіки” на психо-фізіологічні особливості навчальної діяльності..... 267
37. **Цвиркун В. И.** Высшее образование в Республике Молдова. Состояние и перспективы..... 276

КИТАЙСЬКА МОВА В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

38. **Гао Ю.** Читання літературних творів у контексті викладання китайської мови..... 282
39. **Є Цзяньцзюнь.** Розвинення почуття мови в українських студентів в контексті вивчення китайської мови..... 288
40. **Лі Ц.** Аналіз книги «Створення сучасної системи китайської граматики»..... 294
41. **Лі Ч.** Структура китайських ієрогліфів в концепції викладання китайської мови..... 301
42. **Сунь К.** О методологии исследования словообразования китайского и русского языков..... 305
43. **Чень Ч.** Философские афоризмы Конфуция с лексико-тематическим полем «Образование»..... 311
44. **Чжен Юй.** Развитие современной системы образования в КНР..... 318
- Відомості про авторів**..... 323

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378 : 62.007.2

С. В. Онопченко

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У 60 – 70-ті РОКИ ХХ ст.

“За характером виконуваних професійних функцій спеціалістів вона (О. С. – інженерно-педагогічна освіта) належить до педагогічної, предметною ж основою інженерно-педагогічної діяльності є інженерна та виробничо-технологічна підготовка, яка є засобом навчання й виховання. У цьому випадку технічні й педагогічні знання утворюють цілісну систему знань та вмінь” [1, с. 14].

Значної уваги дослідники другої половини ХХ ст. приділяли проблемам організації навчального процесу, принципам побудови навчальних планів і програм. Так, М. Махмутов, П. Атутов і В. Ложкін, І. Лернер, В. Краєвський, В. Ледньов аналізували проблему змісту навчальних планів та програм, раціонального їх обсягу, значущості соціально-економічних дисциплін, педагогічної й виробничої практик, співвідношення практичних і лекційних занять. Розробляли питання раціонального співвідношення дисциплін різних циклів та розподіл їх за курсами, терміни навчання, структуру робочого дня студентів.

Розробкою методичних питань у аналізованій період займалася значна кількість авторів цього періоду: М. Махмутов, С. Батишев, О. Маленко, М. Єрецький, В. Никифоров. Вони намагались класифікувати методи навчання в системі вищої освіти, визначити умови їх вибору та застосування.

Аналіз існуючих робіт показав, що питання організації навчального процесу у закладах інженерно-педагогічної освіти у другій половині ХХ ст. не знайшли належного розкриття і вимагають додаткового вивчення.

Мета цієї статті – проаналізувати організацію навчального процесу у закладах інженерно-педагогічної освіти у 60 – 70-ті роки ХХ ст.

Серед завдань науковців-педагогів республіки, відображених у проекті “Перспективного плану наукових досліджень з педагогічних наук в УРСР на 1959 – 1965 рр.”, розглядаються: розробка питань змісту загального, політехнічного й виробничого навчання; створення нових підручників, а саме з педагогіки для педагогічних інститутів та університетів, педучилищ; створення низки монографій і книг з основних питань політехнічного й виробничого навчання, дидактики та інші [219].

У 1959 р. Міністерством вищої і середньої спеціальної освіти СРСР (Міністерство ВНЗ) була організована підготовча робота з відкриття нових – загальнотехнічних та індустріально-педагогічних – факультетів і кафедр у педагогічних ВНЗ.

Наказом Міністерства ВНЗ № 375 (від 27.06.1960 р.) була затверджена нова типова номенклатура кафедр педагогічних інститутів, яка включала й раніше існуючі, й організовані кафедри загальнотехнічних дисциплін і креслення, загальнотехнічних дисциплін, машинознавства, виробничих технологій, основ сільськогосподарського виробництва та ін. Так, у першій половині 1960 р. кафедра загальнотехнічних дисциплін була відкрита в Сталінському педагогічному інституті [81].

У виробництві 60-х рр. ХХ ст. дедалі більшої питомої ваги набувають розрахунково-аналітичні, контрольні функції робітників. Вивчення устаткування, інструментів, технологічних процесів, властивостей матеріалів, техніки вимірювання тощо є загальними для всіх професій. У ПТУ на базі великих передових підприємств створюються навчальні кабінети загальної електротехніки та лабораторії гірничої електротехніки, автоматики тощо. Саме тому було проведено оснащення індустріально-педагогічних технікумів та педвідділень типовими навчальними кабінетами ПТУ. Так, у кабінеті загальної електротехніки площею понад 120м² було розміщено діючі моделі та прилади за темами навчальних програм; у розпорядженні викладача – спеціальний демонстраційний стіл, розподільний щит; мотор-генераторна установка для демонстрування різних режимів роботи електродвигуна; епідіаскоп, спеціальні щити з набором електроприладів і деталей до них, окремих елементів електричних апаратів у розібраному вигляді, різноманітних макетів та іншого устаткування, що сприяють наочному викладанню навчального матеріалу [207].

Слід зазначити, що більшість наочних посібників виготовляють самі учні під керівництвом викладачів і майстрів виробничого навчання. Так, діючі моделі, прилади, макети виготовлялися для навчальних кабінетів та лабораторій з електромеханіки в індустріально-педагогічному технікумі в Єнакієвому Сталінської області, для лабораторій гірничої електротехніки та автоматики – у майстернях технікуму промислового транспорту ім. Сергія Орджонікідзе (м. Харків) тощо.

Наприкінці 60-х рр. ХХ ст. програму курсу “Навчальне кіно” було розширено: окрім кіно додано засоби статистичної проєкції (діапроєктори, кодоскопи), радіо та телебачення. У навчальних планах на початку 70-х рр. ХХ ст. назву курсу було змінено на “Технічні засоби навчання”. Навчальні лабораторії було оснащено фільмотекою, телецентром, прокатним пунктом, майстернями з ремонту звукотехнічного та проєкційного устаткування. Розробка навчально-методичних посібників для студентів із вивчення курсу “ТЗН”

здійснювалася у лабораторії ТЗН, що була створена Міністерством освіти України на базі Ворошиловградського педінституту завдяки високваліфікованим викладачам, провідним фахівцям М. Духовної, О. Адаменко тощо.

Відповідно до постанови “Про подальше вдосконалення системи професійно-технічної освіти” (від 23.06.1972 р.) створюються кафедри педагогіки і методики професійного навчання в деяких технічних і сільськогосподарських інститутах.

У березні 1973 р. була організована науково-методична рада з інженерно-педагогічних спеціальностей (НМР з ППС) з метою курування роботи кафедр, відділень і факультетів ВНЗ, які здійснювали підготовку інженерно-педагогічних кадрів.

Колегія Міністерства ВНЗ СРСР ухвалює постанову “Про підготовку викладачів спеціальних дисциплін для професійно-технічних училищ і технікумів” у 1972 р., де було запропоновано Держпрофосвіті СРСР, республіканським і місцевим управлінням ПТО організувати широку пропаганду інженерно-педагогічних спеціальностей і ролі інженерів-педагогів; поліпшити роботу з відбору й наряду на інженерно-педагогічні спеціальності випускників професійно-технічних училищ.

Разом з НМР з ППС організаційно-методичними питаннями перепідготовки й підвищення кваліфікації викладачів і майстрів, а також інженерно-технічних працівників, які здійснювали підготовку робочих безпосередньо на виробництві, займалися Центральний навчально-методичний кабінет (ЦНМК) Держпрофосвіти СРСР і республіканські НМК. З метою отримання деякого обсягу педагогічних і методичних знань цією категорією працівників інженерно-педагогічної освіти організовувалися короткострокові курси, методичні семінари, наради, конференції.

З метою вдосконалення підготовки інженерно-педагогічних кадрів у другій половині 70-х рр. під керівництвом НДІ професійно-технічної педагогіки, Академії педагогічних наук (АПН), Всерадянського інституту підвищення кваліфікації (ВПК) керівних працівників і фахівців системи ПТО і Всерадянського науково-дослідного інституту профтехосвіти (ВНДІ ПТО) активізувалася робота з міжнародної співпраці в галузі професійно-технічної та інженерно-педагогічної освіти [76].

Відповідно до постанови ЦК КПРС від 30.08.1977 р. якісно побудований навчально-виховний процес залежить від системи забезпечення його навчально-методичною літературою, наочними посібниками та технічними засобами навчання. Так, загальний фільмофонд системи профтехосвіти на 1975 р. склав 2000 найменувань, а кількість діафільмів для різних галузей професійної підготовки – 1200 (38 % – для загальноосвітніх дисциплін, 47 % – спеціальних, 15 % – для виробничого навчання). Держпрофос СРСР щорічно замовляє до 40 навчальних кінофільмів. Впродовж 60 – 70-х рр. ХХ ст. обсяг фонду

аудіовізуальних засобів навчання представлений діафільмами та навчальними фільмами постійно збільшується, доповнюється новими засобами навчання (транспаранті на плівці, серії діапозитивів тощо). Разом з тим, було наявне: невідповідність змісту аудіовізуальних засобів навчання навчальній програмі; несвоєчасне оновлення; епізодичне використання; наявність більшої кількості засобів з одного курсу; незначна кількість засобів присвячених питанням виробничого навчання тощо.

Унаслідок нестачі у викладачах і майстрах виробничого навчання, в умовах плинності кадрів у середині 70-х рр. ХХ ст., на роботу в більшість профтехучилищ приймалися спеціалісти без необхідної кваліфікації. Так, 61 % викладачів, в основному спецдисциплін, не мали вищої освіти, 19,4 % майстрів виробничого навчання – середньої спеціальної освіти, а 5,3 % з останніх не мали навіть повної загальної освіти [74].

Таким чином, проблеми комплектування системи ПТО інженерно-педагогічними кадрами й підвищення їх кваліфікації продовжували залишатися актуальними.

На необхідність “посилення контролю за організацією і проведенням методичної підготовки фахівців народного господарства, які перейшли на постійну роботу в профтехучилища” вказувалося в черговому наказі Держпрофосвіти СРСР (за січень 1978 р.). Також, наголошувалося, що “викладачі і майстри виробничого навчання, які не мають педагогічної освіти, зобов’язані скласти залік з основ педагогіки, психології і методики навчання протягом першого року роботи” [175].

У кінці 70-х – на початку 80-х рр. знову відбувається зближення загальнотехнічних факультетів педінститутів і інженерно-педагогічних факультетів технічних ВНЗ. Для загальнотехнічних та індустріально-педагогічних факультетів у педагогічних інститутах і інженерно-педагогічних факультетів та кафедр у вищих технічних навчальних закладах була характерна спільність проблем, пов’язаних з підготовкою фахівців. Так, у більшості технічних ВНЗ була “відсутня школа педагогічної майстерності, властива педагогічним інститутам; останні ж були не в змозі забезпечити високий теоретичний рівень спеціальної і технічної підготовки. Матеріальна база і традиції, що склалися, не дозволяли отримати у ВНЗ обох типів якісну підготовку з робочої професії широкого профілю” [173, с. 63 – 64].

З метою вирішення проблем, що накопичилися, Міністерством освіти й Держпрофосвітою був запропонований комплекс заходів, спрямованих на вдосконалення системи інженерно-педагогічної освіти в країні. Ухвалення цих рішень було зумовлене змінами й реформами, які відбувалися й у системі освіти країни, і в техніці та технологіях. Перші були пов’язані з переходом до загальної середньої освіти, організацією середніх профтехучилищ, другі – із змінами у змісті і організації праці робітників у промисловості й сільському господарстві. Указані зміни

зумовили підвищення рівня вимог до майстерності й професіоналізму викладачів у системі професійно-технічної й середньої спеціальної освіти, а також й до якості їхньої підготовки.

Порівняно з 1977 р. прийом студентів на інженерно-педагогічні спеціальності до 1980 р. збільшився в 1,5 рази. Це у свою чергу давало можливість сконцентрувати кваліфікований штат науково-педагогічних кадрів. Як наслідок, покращало навчально-методичне керівництво підготовкою інженерів-викладачів. Були розроблені нові типові навчальні плани за спеціальностями “Гірнична справа”, “Електроенергетика”, “Машинобудування”, “Будівництво”; нові навчальні програми з педагогіки, психології, методики викладання й виробничого навчання в майстернях.

Отже, на *другому етапі (60 – 70-і роки ХХ ст.)* – етапи організації інженерно-педагогічних факультетів, відділень, кафедр у галузевих і політехнічних інститутах для підготовки інженерно-педагогічних кадрів з вищою освітою) серед особливостей методичної та матеріально-технічної забезпеченості навчального процесу в закладах ІПО визначено такі:

- створення науково-методичної ради з інженерно-педагогічних спеціальностей та Центрального й республіканського навчально-методичних кабінетів Держпрофосвіти СРСР;
- проведення короткострокових курсів, методичних семінарів, нарад, конференцій;
- організація кафедр педагогіки та методики викладання фахових дисциплін на інженерно-педагогічних факультетах у галузевих ВНЗ;
- розробка нових навчальних планів і програм.

Разом з тим, було наявне:

- недостатнє забезпечення інженерно-педагогічних відділень і факультетів науково-педагогічними кадрами відповідної кваліфікації, особливо з курсів психології та педагогіки;
- нестача підручників і навчальних посібників з дисциплін психолого-педагогічного циклу;
- недостатнє забезпечення ВНЗ навчально-методичною літературою;
- часткове оснащення інженерно-педагогічних факультетів і педагогічних відділень типовими навчальними кабінетами ПТУ;
- переважне формування контингенту інженерно-педагогічних факультетів за рахунок випускників загальноосвітніх шкіл, а не професійно-технічних училищ.

Протягом другого етапу підготовка інженерів-педагогів продовжувала залишатися емпіричною, не маючи достатнього наукового обґрунтування. У результаті було поставлено питання про необхідність

науково обґрунтованої концепції подальшого розвитку спеціальної педагогічної освіти.

Відповідно до перспектив подальшого дослідження проаналізувати особливості організації навчального процесу в закладах інженерно-педагогічної освіти в межах етапів розвитку освітньої галузі у другій половині ХХ ст. А саме: *третій (80-і – початок 90-х рр. ХХ ст.)* – етап появи першого спеціалізованого інженерно-педагогічного ВНЗ в Україні, розширення й зміцнення мережі інженерно-педагогічних факультетів у вищих технічних навчальних закладах; *четвертий (90-і рр. ХХ ст.)* – етап реорганізації існуючих та створення нових закладів системи інженерно-педагогічної освіти в умовах формування ринкових відносин у незалежній Україні.

Література:

1. Концепція розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні : проект / Укр. інж.-пед. акад. ; кер. авт. кол. О. Е. Коваленко. – Х. : Б. в., 2004. – 19 с. **2. Русько О. М.** За дальше піднесення педагогічної науки в УРСР / О. М. Русько // Рад. шк. – 1959. – № 12. – С. 69 – 76. **3. Державний архів Російської федерації (ДАРФ).** – Ф. 9606. – Оп. 1. – Од. зб. 299. – Арк. 32 – 48. **4. Пузанов М. П.** Професійно-технічні училища / М. П. Пузанов // Рад. шк. – 1966. – № 6. – С. 38 – 44. **5. ДАРФ** – Ф. 9507. – Оп. 6. – Од. зб. 1868. – Арк. 122 – 123. **6. ДАРФ.** – Ф. 9507. – Оп. 6. – Од. зб. 1668. – Арк. 226 – 229. **7. О** дальнейшем совершенствовании системы повышения квалификации руководящих работников и специалистов // Бюл. Госпрофобра СССР. – 1978. – № 2. – С. 3 – 6. **8. Новые** исследования в педагогических науках : сб. ст. / АПН СССР ; ред.-сост. : И. К. Журавлев, В. С. Шубинский. – М. : Педагогика, 1990. – № 1 (55). – 77 с.

Онопченко С. В. Особливості організації навчального процесу в закладах інженерно-педагогічної освіти у 60 – 70-ті роки ХХ ст.

У статті проаналізовано організацію навчального процесу в закладах інженерно-педагогічної освіти у 60 – 70-х рр. ХХ ст. Автором визначено особливості методичного та матеріально-технічного забезпечення навчального процесу у закладах освітньої галузі у зазначений період.

Ключові слова: організація навчального процесу, інженерно-педагогічна освіта, методичне та матеріально-технічне забезпечення.

Онопченко С. В. Особенности организации учебного процесса в заведениях инженерно-педагогического образования в 60 – 70-е годы ХХ в.

В статье проанализирована организация учебного процесса в заведениях инженерно-педагогического образования в 60 – 70-х гг. ХХ ст. Автором определены особенности методического и материально-

технічного забезпечення навчального процесу в закладах освіти вказаної галузі в вказаний період.

Ключевые слова: організація навчального процесу, інженерно-педагогічне освітнє, методичне та матеріально-технічне забезпечення.

Onopchenko S. V. Features of organization of educational process in establishments engineer-pedagogical education in 60 – 70th of XX c.

In the article organization of educational process is analysed in establishments to engineer-pedagogical education in 60 – 70th of XX c. The features of the methodical, material and technical providing of educational process in establishments of educational industry in an indicated period are certain by the author.

Key words: organization of educational process, engineer-pedagogical education, methodical, material and technical providing.

УДК 378.93

Л. І. Орхова

**ЕТИЧНО-ЕСТЕТИЧНИЙ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК
У ЛІНГВОДИДАКТИЦІ О. ПОТЕБНІ**

Однією з умов розвитку незалежної держави є виховання всебічно розвиненої, цілісної особистості, якій властивим є наслідування та збагачення духовної культури і скарбів українського народу. Свідоме ставлення молоді до здобутків попередніх поколінь може забезпечити гармонійність особистості, розвиток її здібностей та обдарувань, збагативши на цій основі інтелектуальний потенціал народу, його духовність і культуру. Основні засади формування такої особистості розкрито в Національній доктрині розвитку освіти України XXI ст., Концепції національного виховання.

Аналіз історико-педагогічної, наукової літератури, публікацій у періодичних виданнях XIX – XX ст. показав, що в працях видатних педагогів і просвітителів порушено чимало важливих питань, які не втратили своєї актуальності й сьогодні і, за детального їх вивчення, можуть дати відповіді і на сучасні проблемні питання педагогіки. Серед відомих діячів та просвітителів минулого можна назвати: М. Драгоманова, М. Коцюбинського, І. Нечуя-Левицького, О. Потебню, К. Ушинського, І. Франка, Т. Шевченка та ін. Особливо необхідно виділити О. Потебню, який залишив значний теоретичний доробок, що не втратив своєї актуальності і до сьогодні.

Відомі філологи України порушили багато важливих питань про вивчення й освоєння філологічної спадщини мовознавця О. Потебні.

Окремі статті присвячувалися Потебні-фольклористу (В. Бобкова, Т. Лукінова), психологічним поглядам ученого (Н. Зайченко, М. Мацейків, Н. Побірченко), його філософській (Ю. Вільчинський, Д. Острянин, К. Чехович) та естетичній концепціям (Ю. Тенянко). Спадщина О. Потебні була предметом спеціальних дисертаційних досліджень (О. Пресняков, М. Скорик). У дисертаційних дослідженнях Т. Садової, І. Попової побіжно аналізуються погляди мовознавця на проблеми розвитку і становлення мовлення, навчання та поетичного слуху дітей рідної мови. Але недостатньо, на наш погляд, вивчено заємозв'язок етичного й естетичного в навчанні мови у спадщині О. Потебні.

На основі останніх досягнень лінгводидактики, лінгвістики тексту, методичних досліджень із питань естетичного виховання є необхідність принципово нових підходів до навчання мови, зокрема їх естетичного спрямування. Існують окремі дослідження мовознавців (І. Білодід, С. Єрмоленко, Р. Будагов, В. Ніколаєва, В. Гольдин), у яких зроблено спробу оцінити функціональні можливості мовних засобів із погляду суспільної й особистісної свідомості та поведінки носія мови як творця і споживача етичних та естетичних цінностей. Проте є необхідність продовжувати вивчення цього питання, оскільки етичне й естетичне виховання засобами мови – складова частина виховання.

Проблему естетичної сутності мови розробляли вітчизняні вчені І. Огієнко, С. Смерчинський, І. Чередниченко, російські мовознавці Л. Щерба, Г. Шпет, В. Виноградов, І. Гальперін та зарубіжні лінгвісти В. Гумбольдт, Ш. Баллі. Теорію і практику естетичного виховання у лінгводидактиці розробляли О. Біляєв, А. Богуш, Т. Донченко, О. Крутоголова, О. Кучерук та ін. Українська мова як предмет вивчення об'єктивно володіє ознаками прекрасного, здатними викликати естетичні відчуття у зв'язку з усвідомленням мовної і мовленнєвої гармонії такими якостями літературної мови, як багатство засобів вираження, її мелодійність, ритмічна організація, експресивність мовних одиниць, доречність уживання мовних засобів у різних стилях мовлення.

Вагомим внеском у реалізацію завдань мовної освіти можуть стати естетичні погляди О. Потебні, які сконцентровані головним чином навколо розробки питань лінгвістики, етнографії і літературознавства. У його працях “Про деякі символи у слов'янській народній поезії” (1860), “Думка і мова” (1862), “Пояснення малоруських та споріднених пісень” (1883), а також у виданих уже після його смерті “Із лекцій з теорії словесності” (1894) та “Із записок з теорії словесності” (1905), у чотирьох томах записок з російської граматики розсіяні самотні і надзвичайно глибокі філософські, естетичні і психологічні ідеї про пізнавальну функцію мистецтва, структуру художнього образу, про зміст і форму, про окремі категорії естетики, з проблем психології творчості та інші важливі проблеми естетичного засвоєння дійсності. Визначаючи проблему естетичного значення слова, М. Бахтін писав: “Велика робота

художника над словом має кінцевою метою його подолання, бо естетичний об'єкт виростає на межах слів, межах мови... художник неначе перемагає мову її ж власною мовною зброєю, примушує мову, вдосконалюючи її лінгвістично, перевершити саму себе” [1, с. 280]. Саме тут і встановлюється, конкретизується загальне положення О. Потебні. Йдеться про те, що художній образ, будучи образом словесним, у той самий час відмінний від явища суто мовного, де головне – безпосереднє значення висловлювання. М. Бахтін зазначає, що це подолання матеріалу (у цьому випадку – мови в її лінгвістичному смислі) “є формальне визначення відношення до матеріалу не тільки в поезії, але й у всіх мистецтвах” [2, с. 280]. Це і є основа теорії О. Потебні, оскільки вчений зазначав, що місткість художнього мовлення, саме тому, що долається суто понятійний характер мовного висловлювання, є її головна відмінність та особливість.

Зауважимо, що естетична концепція – найменш вивчений аспект спадщини О. Потебні, незважаючи на те, що до його ідей і поглядів досить часто звертаються вчені різних галузей науки при розробці важливих проблем мистецтва, духовного освоєння світу.

Вихідним положенням естетики вченого є погляд на мистецтво як на форму пізнання і виховання людини: “Будь-який поетичний твір є не виключно, а головним чином акт пізнання, причому акт, що передує пізнанню прозаїчному, науковому... Якщо дивитись на поезію насамперед і головним чином як на спосіб мислення і пізнання, то також треба дивитись і на прозу” [3, с. 149]. При цьому вчений підкреслює, що мистецтво, як одна з форм пізнання, виступає необхідною складовою частиною теоретичної діяльності людини, спрямованої на вивчення природи, суспільства, що передбачає у кінцевому результаті їх зміну. Відображаючи істотні, типові аспекти дійсності й людської діяльності, мистецтво пояснює їх, показує такими, якими вони повинні бути в інтересах людських. Поезія не тільки вивчає, але й повчає, і майстри поезії виступають одночасно і вчителями життя – ось одне з важливих положень О. Потебні, яке він поклав у основу літературної критики. Художні твори відіграють важливу суспільну роль, вони мають вплив або хороший, рятівний, або шкідливий, згубний. Учений підкреслює необхідність враховувати вплив мистецтва на читача при аналізі художніх творів, використовувати його в потрібному напрямі.

Цінними для педагогічної науки є думки О. Потебні і щодо естетичного виховання дітей. Він відзначав, що музична освіта, побудована на народній основі, сприяє зміцненню загального духовного здоров'я людини. Аналіз культурного життя народу викликав у вченого думки про важливість музичної освіти в народному дусі, про тісний зв'язок між сферою музики, з одного боку, і всіма іншими явищами суспільного життя, – з другого. Одне з найважливіших завдань виховання, на думку О. Потебні, полягає у розвитку таких загальнолюдських морально-етичних якостей, як працьовитість, чесність,

самостійність, допитливість, товарицькість, потяг до самовдосконалення, любов до науки. Учений вважав, що лише в демократичному суспільстві з яскраво вираженими національними і народними традиціями можна виховати справжню, самобутню людину. І нехай народні маси не знають мов, не вміють танцювати модні танці, вони працюють, співаючи, поважають справжнього трудівника, вони волелюбні, чесні, мають чуйне серце, доглядають своїх батьків і дідів не тільки за те, що ті їх виростили, а й з повагою до старшого покоління. Зауважимо, що ці думки вченого знайшли своє втілення у сучасних концепціях художнього та естетичного виховання.

Аналіз філологічної спадщини О. Потебні засвідчує, що проблема специфіки мистецтва розглядається ним у контексті загальних закономірностей розвитку мислення і мови. Мистецтво визначається як особлива форма пізнання, вид людської діяльності, спрямований на художнє пізнання світу, його естетичну переробку для цілей суспільства: “Поезія (мистецтво), як і наука, є тлумачення дійсності, її переробка для нових, більш складних, вищих цілей суспільства” [4, с. 339]. Як специфічна форма освоєння дійсності мистецтво, за О. Потебнею, виникає на стику пізнавальної і практично-творчої діяльності людини. Воно одночасно і творчість, і художнє мислення, і форма духовного виробництва, продукт праці. Він пише: “Єдина мета теоретичного (художнього і наукового) твору є видозмінення внутрішнього світу людини, і оскільки ця мета по відношенню до самого творця досягається одночасно із створенням, то можна сказати, що художній (і науковий) твір у той самий час є і мета, і засіб або, що в ньому категорії мети і засоби, збігаючись у всіх ознаках, не можуть бути різними” [4, с. 228].

За О. Потебнею, художня творчість, на відміну від наукового, абстрактного мислення, – це процес, дія, у результаті якої створюються художні образи, твори мистецтва, в яких художнє відображення дійсності визначається сутністю об’єкта, а буття його проходить у сфері свідомості, художньої оцінки суб’єкта. У процесі відображення предметів і явищ реального світу художник суб’єктивує дійсність. Реальні явища у взаємодії з суб’єктом відображення перетворюються в об’єкт, він же, втягнутий у людську діяльність, практику, перетворюється в естетичний феномен. У зв’язку з цим увесь процес пізнання дійсності стає ціннісно орієнтованим, дозволяє створити можливість сприйняття творів мистецтва в необхідному напрямі, який багато в чому залежить від педагога.

Вважаючи мистецтво формою духовно-практичної діяльності, О. Потебня ніколи не обмежував його роль і кінцеву мету тільки пізнавальними функціями. У його розумінні мистецтво – це оціннісне об’єктивування дійсності, образно-практичне мислення суб’єкта, що перетворює почуття й результати мислення у дію, практику, яка “змінює виробника”.

Погляд О. Потебні на мистецтво як форму пізнання, особливий

вид естетично-творчої діяльності людини, заснований на його гіпотезі про аналогію образної структури елементів слова з елементами складного твору мистецтва. Це вихідне і найважливіше положення естетики науковця. Л. Виготський зазначає, що саме “цей погляд був блискуче розвинений у працях О. Потебні та його школи і став основним принципом у цілій низці його плідних досліджень” [5, с. 46].

Вважаємо, що основним положенням аналогії О. Потебні є думка, що поетичний образ і складний художній твір виникають і живуть так само, як і образне слово. Усі пізнавальні та естетичні властивості слова, основні його елементи, їх зв'язки і взаємодії такі самі, як у структурі поетичного твору. Мова в усьому своєму обсязі і кожне окреме слово, зауважує вчений, відповідає мистецтву не тільки за своїми стихіями, але й за способом їх з'єднання. У слові об'єктивуються і закріплюються у свідомості не тільки уявлення, а й усі етапи мислення, у тому числі і пізнавальна трансформація уявлень, елементарних чуттєвих образів та понять. Конкретно пізнавальні величини, поняття у слові органічно з'єднані із “чуттєвим образом”, конкретним уявленням і чуттєвою оцінкою, а тому воно виступає як “орган думки”, засіб спілкування й пізнання.

Слово однаково належить і мовцеві, і слухачеві, а тому значення його полягає не в тому, що воно має певний смисл для мовця, а в тому, що здатне мати смисл взагалі. Смисл загалом – це, вочевидь, певна об'єктивна основа, яка породила слово, котре її означає. Одним твердженням можна виразити значення слова для думки “мова об'єктивує думку”. Розгортаючи цю тезу, О. Потебня доводить, що наша думка за змістом є або образ, або поняття. Тому, наприклад, взаємовідносини поезії і науки склалися так, що поезія неодноразово в минулому слугувала за джерело науки, а та, у свою чергу, живить нову поетичну творчість. У науці відсутній образ, і почуття можуть мати місце лише як предмет дослідження. Єдиним, так би мовити, будівельним матеріалом науки є поняття, що витворене з об'єктивованих уже у слові ознак образу. Тобто, якщо мистецтво є процес об'єктивування первісних даних душевного життя, то наука є процес об'єктивування мистецтва. Напочатку в слові і поезії було зосереджене все естетичне життя народу.

Отже, слово може бути знаряддям розкладу, з одного боку, а з другого – згущення думки, за О. Потебнею, тільки тому, що воно є уявленням, тобто не образом, а образом образу.

У слові мовознавець розрізняє три взаємопов'язаних, взаємообумовлених елементи: зовнішню форму, тобто звукові елементи слова, зміст, який об'єктивується через звук; і внутрішню форму або найбільш близьке етимологічне значення слова, той спосіб, яким виражається зміст. Внутрішня форма виражає відношення між значенням слова і його звуковим оформленням, визначає це звукове оформлення (зовнішню форму). Являючи собою тісний зв'язок чуттєвого образу й звукового його оформлення та втілюючи одну з ознак предмета, його

близьке етимологічне значення, внутрішня форма дає найменування слову, показує, як за допомогою звуків відтворюються мисленнєві явища. Основні положення трьохелементного складу слова О. Потебня повністю переносить і на структуру художнього твору і художнього образу. Різницю між ними він вбачає тільки у складності художнього твору: “У поетичному – значить, взагалі художньому – творі є ті самі стихії, що й у слові: зміст (або ідея), що відповідає чуттєвому образу або розвиненому з нього поняттю; внутрішня форма, образ, який указує на цей зміст, що відповідає уявленню (яке теж має значення тільки як символ, натяк на відому сукупність чуттєвих сприйнять, або на поняття), і, нарешті, зовнішня форма, в якій об’єктивується художній образ. Різниця між зовнішньою формою слова (звуком) поетичного твору така, що в останньому як прояві більш складної душевної діяльності, внутрішня форма проникнута думкою” [6, с. 179].

За О. Потебнею, усі структурні елементи художнього образу, будучи в діалектичній єдності, знаходяться водночас у русі: зміст у процесі внутрішніх взаємодій переходить у форму, форма стає змістом. На думку мовознавця, цей процес пояснюється тим, що всі структурні елементи образу змістовні, певним порядком несуть значення образу. Цей процес взаємного переходу структурних елементів О. Потебня назвав “відновленням внутрішньої форми” нового акту творчості, який складається в утворенні таких відношень змісту і форми, які безпосередньо не виходять ні зі змісту, ні з форми, а є результатом асоціацій значень, естетичних почуттів. Саме на цьому рівні, вважає дослідник, у мистецтві відбувається перехід від емоційних вражень до раціонального мислення. Важливе значення у переході від чуттєвого до раціонального ступеня художнього пізнання має апперцепція, тобто пізнання невідомого попереднім досвідом, через запас раніше усвідомлених знань. Основою апперцепції у слові (образі) виступає внутрішня форма.

Відображення у мистецтві, згідно зі вченням О. Потебні, має характер знакової системи. Знаки виконують свою специфічну функцію: вони заміщують відображені об’єкти у свідомості, служать “мисленнєвими величинами” процесу мислення, необхідними для “примноження людської думки та збільшення швидкості її рухів”. Процес створення образів-знаків, коли внутрішня форма замінює всю сукупність ознак явища (значення слова), замінюючи “всі його стихії”, названий О. Потебнею “процесом згущення думки”. Цей процес є головною закономірністю розвитку мистецтва.

Поетичний образ, за О. Потебнею, дає людині можливість “заміщувати масу різноманітних думок відносно невеликими величинами”. Це відносно величини...є заміниками тих думок, з яких вони виникли і навколо яких групувались. “Людина, що має свідомо значну кількість поетичних образів, розміщує їх так, що вони вільно приходять їй на думку, тим самим буде мати величезні мисленнєві

маси... Цей процес можна назвати згущенням думки... можна сказати, що поетична діяльність є одним з найголовніших важелів в ускладненні людської думки та збільшенні швидкості її руху” [6, с. 520]. Образ, внутрішня форма – це, за О. Потебнею, є спосіб згущення, спосіб збільшення ємкості думки. Якщо, наприклад, нам потрібно дати характеристику будь-якій людині або провести аналогію між нею і тим, що нам відомо з мистецтва, ми можемо замінити таку характеристику одним словом – іменем літературного героя, який означає знайомий усім художній образ: Хлестаков, Гамлет, Манілов, Плюшкін та ін. О. Потебня пояснює нам те, що кожен може бачити: “У діалозі людей з високим культурним розвитком той, що говорить, і той, що слухає, якщо вони рівні за освітою, задовольняються одним натяком, вираженим у слові або ряді слів, які не вичерпують власного ряду думок, а тільки вказують на нього” [6, с. 520].

У художньому знаці, на думку вченого, відображаються не всі характеристики елементів явищ і навіть не всі елементи об’єкта, що відображається, проте конкретність образу зберігає ту саму модельну характеристику його структури. Образ-знак об’єктивує тільки окремі ознаки, риси, деталі. Він пише: “Як слово спочатку є знаком дуже обмеженого конкретного чуттєвого образу, який, однак, через уявлення тут же одержує можливість узагальнення, так і художній образ, який належить у мить утворення до тісного кола чуттєвих образів, одразу ж стає типом, ідеалом” [6, с. 186].

Суттєва особливість естетичного знака в тому, що він, маючи модельну структуру об’єкта, що відображається, убраний в емоційно-виразну форму, яка робить цей знак засобом комунікації. Комунікативна і змістово-інформативна функції в естетичних знаках нерозривно пов’язані між собою. Емоційна насиченість знака в мистецтві досягається за допомогою мови. Поетичний знак на відміну від наукового насичений різного виду тропами, порівняннями, метафорами, гіперболами тощо. Внаслідок цього він, не втрачаючи змісту думки, має ще виключно емоційну виразність. Саме на цьому ґрунтується здатність художніх знаків народжувати уявлення цілісності предметів і явищ, сприйняття яких супроводжується естетичними переживаннями, аналогічними тим, які відчував і пережив сам митець.

Отже, принцип емоційності в оволодінні мовою посідає важливе місце. Успішне формування особистості потребує розвитку її емоційної сфери – небайдужості до переживань іншої людини, її почуттів, здатності до співпереживання. Надзвичайна збідненість реакції багатьох людей на дії їхніх партнерів по спілкуванню – одна з головних причин кризи людських стосунків. Принцип емоційності в навчанні мови реалізується через мотивацію, усвідомлення значущості виучуваного, емоційне ставлення до мови і людини. Відтак, можна дійти такого методичного висновку: додержання принципу емоційності дає змогу здійснювати мовленнєвий розвиток дитини “на основі єдності душі, серця й розуму”.

Знакова природа мистецтва, на думку О. Потебні, дуже чітко і наочно проявляється в поетичних символах, де поєднується “протириччя між одиничністю образу і безмежністю його обрисів”. Процес заміщення тих чи інших явищ у поетичному символі подібний процесу заміщення у слові: “Слово тільки тому є образ думки і неодмінна умова всього подальшого розвитку розуміння світу й себе, що спершу є символ, ідеал і має всі властивості художнього твору”, – пише мовознавець, маючи на увазі, що знакова природа символу прямо проявляється у слові як понятті, але символ як явище багатозначне цілком проявляє себе як художній образ [6, с. 196]. Отже, проблема співвідношення знаку і символу вирішується О. Потебнею діалектично. Висловлювання О. Потебні з деяких важливих проблем знакової природи мистецтва актуальні і для сучасних наукових пошуків, пов’язаних із дослідженням структури знакових систем, проблем семіотики, кібернетики, взаємопроникнення науки й мистецтва тощо. Однак вони потребують серйозного уточнення. Перебуваючи на позиціях “лінгвістичної естетики”, мовознавець розглядав здебільшого семіотичний (знаково-символічний) аспект слова і відповідного художнього образу і дещо недооцінював їх гносеологічну і комунікативну природу. Він ототожнював поняття образу як відображення і образу як знаку певного значення. Ці різні, діалектично пов’язані феномени у вченні О. Потебні виступають як поняття тотожні. Необґрунтованим, на наш погляд, є розповсюдження властивостей знаковості на всі процеси мислення і пов’язана з цим тотожність естетичного знаку художнього образу. Ці проблеми багато в чому були уточнені вченими другої половини ХХ ст. Так, М. Храпченко відзначає, що естетичні знаки розрізняються між собою і за деякими своїми внутрішніми властивостями і за функцією, що ними виконується.

На думку О. Потебні, саме мова є знаряддям національної свідомості й елементарної думки і як знаряддя зумовлює способи розумової роботи, а також, до певної міри, її досконалість. Здебільшого ми лише припускаємо залежність розумової продуктивності від мови, але не можемо її “піймати”. Тому народність, зазначає О. Потебня, тобто те, що робить певний народ народом, полягає не в тому, що висловлюється, а в тому, як висловлюється. З означеного випливає педагогічна сентенція – кінцевим результатом опанування мови є формування національно-свідомої мовної особистості.

Мова й культура сформували особистість і творця культурних цінностей. Формуючи людину духовно, інтелектуально, морально й фізично, культура визначає напрям її діяльності. Від народження дитина сприймає культурні цінності (матеріальні й духовні), традиції і керується ними в повсякденному житті. Дорослий індивід збагачує культуру результатами своєї інтелектуальної та фізичної праці.

Отже, естетичні погляди О. Потебні, його культурологічний концепт, безумовно, будуть корисними у реалізації теоретичних

положень лінгводидактики, оскільки сучасні наукові дослідження в гуманітарній сфері орієнтовані на поглиблення інтеграції мовознавчих аспектів із філософією, психологією, соціологією, культурологією, на виявлення й розкриття механізмів, умов та процесів діяльності мови у зв'язку з мисленням і реальністю, розглядають мову як унікальну людську здатність, засіб спілкування та відображення світу. Саме на цьому наголошується у працях лінгводидакта.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у продовженні вивчення цього питання.

Література:

- 1. Бахтин М. М.** Вопросы литературы и эстетики. Исследование разных лет : лит. обзор / М. М. Бахтин. – М. : Худож. лит., 1975. – 504 с.
- 2. Бахтин М. М.** Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – 2-е изд. – М. : Искусство, 1986. – 444 с.
- 3. Потебня А. А.** Теоретическая поэтика / А. А. Потебня ; сост., авт. вступ. ст. и коммент. А. Б. Муратов. – М. : Высшая школа, 1990. – 344 с. (Класика литературной науки).
- 4. Халанский М.** Материалы для биографии А. А. Потебни / М. Халанский // Сборник Харьковского историко-филологического общества. – Харьков, 1908. – Т. 17. – 20 с.
- 5. Выготский Л. С.** Психология искусства / Л. С. Выготский. – Ростов-на-Дону : “Феникс”, 1998. – 480 с.
- 6. Потебня А. А.** Эстетика и поэтика / А. А. Потебня. – М. : Искусство, 1976. – 613 с.
- 7. Кардаш І. М.** Естетичне й етичне в навчанні мови (за концепцією О. О. Потебні) / І. М. Кардаш // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса, 2004. – № 3 – 4. – С. 122 – 130.

Орехова Л. І. Етично-естетичний взаємозв'язок у лінгводидактиці О. Потебні.

У статті доведено, що на основі аналізу лінгводидактичної спадщини О. Потебні виявлено лінгвістичні, естетичні, філософські ідеї про пізнавальну функцію мистецтва, структуру художнього образу, про зміст і форму, про окремі категорії естетики, з проблем психології творчості, естетичного засвоєння дійсності, узагальнено позитивний досвід етично-естетичного взаємозв'язку, наукові елементи якого можна використовувати в сучасному освітньому процесі.

Ключові слова: естетичний знак, синтетичний художній образ, етично-естетичний взаємозв'язок.

Орехова Л. И. Этически-эстетическая взаимосвязь в лингводидактике А. Потебни.

В статье доказано, что на основе анализа лингводидактического наследия А. Потебни выявлены лингвистические, эстетические, философские идеи о познавательной функции искусства, структуре

художественного образу, о содержании и форме, об отдельных категориях эстетики, о проблемах психологии творчества, эстетичного усвоения действительности, обобщено позитивный опыт этически-эстетической взаимосвязи, научные элементы которой можно использовать в современном образовательном процессе.

Ключевые слова: эстетический знак, синтетический художественный образ, этически-эстетическая взаимосвязь.

Orekhova L. I. Ethics-aesthetic intercommunication in lingvodidaktike A. Potebni.

It is well-proven in the article, that on the basis of analysis of lingvodidakticheskogo legacy of A. Potebni found out linguistic, aesthetic, philosophical ideas about the cognitive function of art, structure of image, about maintenance and form, about the separate categories of aesthetics, about the problems of psychology of creation, aesthetically beautiful mastering of reality, positive experience of eticheski- of aesthetic intercommunication the scientific elements of which can be used in a modern educational process is generalized.

Key words: esteticheskiy sign, synthetic image, eticheski- aesthetic intercommunication.

УДК 37.013.75(477)“18”

Е. А. Панасенко

**ДО ВИТОКІВ СТАНОВЛЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО
МЕТОДУ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ
(друга половина ХІХ ст.)**

Модернізація вітчизняної системи освіти, в якій домінуючою стала ідея розвитку особистості, загострила проблему підготовки педагога-дослідника, педагога-експериментатора. Особливість педагогічної професії вимагає від учителя знаходитись у постійному науковому пошуку у зв'язку з інноваційним характером сучасної педагогічної науки, неповторністю окремого учня як особистості, специфікою учнівських колективів, різними умовами організації педагогічного процесу. Нині необхідний педагог-дослідник, який володіє сучасною методологією наукового пошуку, системними знаннями про ефективне використання емпіричних методів у практиці, фахівець, здатний до глибокого науково обґрунтованого аналізу педагогічного процесу, упровадження сучасних інноваційних педагогічних технологій. Адже нові об'єктивні дані, здобуті на емпіричному рівні дослідження, є необхідною умовою вдосконалення системи освіти в Україні відповідно до сучасних парадигмальних цінностей.

Сьогодні педагогічна наука веде пошук нових моделей організації експериментів, націлених на гуманізацію навчально-виховного процесу, активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, що забезпечить інтенсивне оволодіння комплексом знань, умінь та навичок, гармонійний розвиток особистості тощо. Розв'язання цього складного завдання неможливе без глибокого й неупередженого вивчення вітчизняного історико-педагогічного досвіду експериментування в галузі освіти. Саме історико-педагогічний аналіз дозволить усвідомити та узагальнити науковий доробок учених попередніх часів, а також звернути увагу на ще нерозв'язані питання. У зв'язку з цим значний інтерес викликає вивчення теоретичних ідей і практичного досвіду періоду другої половини XIX ст., який є надзвичайно важливим для вітчизняної педагогіки в цілому та становлення експериментального методу зокрема, як період зародження вітчизняної експериментальної педагогіки.

В історичному аспекті окремі питання експериментування в системі освіти розглядають у своїх працях О. Адаменко, А. Алексюк, Л. Березівська, Б. Бім-Бад, Л. Вовк, С. Гончаренко, Н. Дем'яненко, О. Джуринський, М. Євтух, С. Золотухіна, В. Помагайба, О. Попова, С. Сисоєва, О. Сухомлинська та ін. Становлення й розвиток експериментальної педагогіки та педології дослідили такі вітчизняні та зарубіжні науковці: І. Болотнікова, М. Бочкарьова, М. Епштейн, Т. Козлова, В. Лук'янова, З. Мерешкова, М. Сенченков, І. Сіра, Л. Смолінчук, І. Шуманський, М. Якімова та ін.

Метою статті є вивчення та аналіз витоків становлення експериментального методу у вітчизняній педагогічній думці другої половини XIX ст.

Експеримент, як один із провідних методів дослідження процесів виховання та навчання, займає пріоритетне місце у вітчизняній педагогічній науці та практиці вже понад сто років. Зародження експериментального методу в педагогіці слід віднести до другої половини XIX ст. Саме в цей період питання місця й ролі експериментального методу стали широко обговорюватися представниками нового на той час наукового напрямку – вітчизняної експериментальної педагогіки у зв'язку з розробкою ними змісту освіти та пошуку найбільш ефективних засобів, прийомів, методів навчання та виховання.

В “Енциклопедії освіти” експериментальна педагогіка визначається як одна з галузей педагогіки, що спирається на психологічну науку й обґрунтовує свої положення на основі емпіричних спостережень та спеціально поставленого експерименту [1, с. 256]. Це напрям, мета якого полягає у всебічному дослідженні дитини та обґрунтуванні педагогічної теорії експериментальним шляхом.

До провідних передумов виникнення експериментальної педагогіки другої половини XIX ст. слід віднести: розвиток виробництва, стрімкий науковий та технічний прогрес, прагнення передової

педагогічної громадськості до реформування школи, значні досягнення в природничих та гуманітарних науках, особливо розвиток психології, широке впровадження експериментальних методів дослідження в усі наукові сфери та ін. Сучасний історик педагогіки О. Піскунов писав: “Експериментальна педагогіка, подібно до інших течій, виникла як реакція прогресивної педагогічної громадськості на незадовільний стан шкільної справи в більшості європейських країн. Її творці ставили перед собою завдання розробки наукової педагогіки, де знайшли б віддзеркалення досвід багатовікової педагогічної практики, результати, здобуті окремими педагогами-реформаторами, а також матеріали суміжних наук – психології, гігієни, біології” [2, с. 309].

Метод експерименту прийшов у педагогічну науку в другій половині XIX ст. з педагогічної психології. Представники експериментальної педагогіки прагнули поглибити розуміння принципу природовідповідності виховання та навчання дитини, знайти нові методи виховання та навчання шляхом експерименту, який на той час уже широко використовувався у психології. Науковці експериментального напрямку повинні були “шляхом точного спостереження перевірити старі погляди, переглянути існуючу систему виховання, вивчити за допомогою експериментальних методів уживані в школі засоби навчання і таким шляхом прийти на допомогу педагогам” [3, с. 5]. Дослідники стверджували, що основою створення наукової педагогіки мають бути точні дані, накопичені у психології, фізіології, гігієні та інших науках про людину.

Значний внесок у розробку методології педагогіки, проблем теорії навчання та виховання здійснив видатний учений, лікар, хірург Микола Іванович Пирогов (1810 – 1881 рр.). Педагог першим звернув увагу на те, що справа виховання має не прикладне, а філософське значення – виховання людського духу, Людини в людині. Він наполягав на необхідності визнання, розуміння та вивчення своєрідності дитячої особистості. Дитинство має свої закони, які слід поважати: якщо діти не мають ні сили, ні способів порушувати закони життя дорослих, то й ми, дорослі, не маємо права порушувати певні закони світу дітей. Отже, М. Пирогов закликав учителів до вивчення особливостей дітей, виявлення чинників, що обумовлюють дитячий розвиток.

Педагог стверджував, що лише при глибокому знанні психіки учня можливе розумне виховання як чинник дійсного прогресу всього людського життя. У педагогічній праці “Питання життя”, що була надрукована на сторінках журналу “Морской сборник” (1856 р.), науковець писав: “Дайте виробитися та розвинутися внутрішній людині! Дайте їй час та засоби підкорити себе зовнішню, і у вас будуть і негоціанти, і солдати, і моряки, і юристи; а головне – у вас будуть люди і громадяни” [4, с. 37]. Від педагогів М. Пирогов вимагав вдумливої роботи, використання ефективних методів навчання та виховання, розуміння важливого освітнього значення науки.

Основоположник вітчизняної педагогічної науки Костянтин Дмитрович Ушинський (1824 – 1870 рр.) уперше здійснив спробу визначити наукові засади виховання та навчання дітей, використавши антропологічний підхід. У роботі “Людина як предмет виховання” вчений обґрунтував необхідність розробки наукових засад педагогіки на основі вивчення психофізіологічної природи вихованців. Педагогіка, на думку К. Ушинського, повинна спиратися на антропологічні науки – анатомію, фізіологію та патологію людини, психологію, логіку, філософію, статистику, політичну економію, “історію в широкому розумінні слова” та історію “власне виховання в тісному розумінні цього слова”. З окресленого кола наук особливого значення відомий науковець надавав психології. У всіх цих науках викладаються, зіставляються та групуються факти і ті співвідношення фактів, у яких виявляються властивості предмета виховання, тобто людини. “Якщо педагогіка, – зазначав учений, – хоче виховувати людину у всіх відношеннях, то вона повинна перше пізнати її також в усіх відношеннях” [5, с. 199].

Значну роль у формуванні психіки дитини, на думку К. Ушинського, відіграє виховання. Процеси навчання та виховання значно розширюють межі людських сил, особливо якщо ґрунтуються на знанні природи дитини. “Ми радимо педагогам, – писав К. Ушинський, – вивчати якнайпильніше фізичну і душевну природу людини взагалі, вивчати своїх вихованців і обставини, що їх оточують, вивчати історію різних педагогічних заходів, ... керуватися набутими знаннями і своєю власною розсудливістю” [5, с. 219].

Отже, К. Ушинський перший підняв питання про широке комплексне міждисциплінарне вивчення дитини та наукові основи керівництва її розвитком. Педагогічну психологію вчений розглядав як дослідну науку, у якій висновки та узагальнення формулюються не на умоглядних міркуваннях, а на основі фактів, спостережень та експериментів.

Перші природні педагогічні експерименти були проведені в Яснополянській школі видатним письменником, педагогом Левом Миколайовичем Толстим (1828 – 1910 рр.), який прагнув усебічно вивчити дітей, знайти найефективніші методи навчання та виховання учнів у сільській школі. У 70-х рр. XIX ст. Л. Толстой організував експериментальну перевірку результатів навчання грамоті звуковим і слуховим методами. Та група дітей, яка навчалася грамоти звуковим методом, читала й писала гірше, ніж діти, які навчалися за слуховим методом. Л. Толстой також вивчав питання про те, яка література більше подобається сільським дітям. Визначивши, що сільські діти віддають перевагу “книгам, написаним не для народу, а з народу, а саме казкам, прислів'ям, збіркам пісень, віршів, загадок” [6, с. 380], Л. Толстой створив навчальну літературу для дітей (“Азбука” (1872 р.), “Нова азбука” (1875 р.), “Чотири книги для читання” (1875 р.)).

У Яснополянській школі Л. Толстой проводив експерименти, метою яких було визначити ставлення учнів до різних методів навчання. Він установив, що “зручніша метода та, яка задовольняє учнів” [7, с. 205]. Педагог підкреслював, що навчання буде успішним, якщо вчитель всебічно вивчатиме дитину, осягатиме всі сторони її душі. Для цього, на переконання Л. Толстого, було недостатньо одних спостережень, адже “... школа... має бути і зброєю освіти, і в той же час і дослідом над молодим поколінням, що дає постійно нові висновки. Лише коли дослід буде підґрунтям школи, лише тоді, коли кожна школа буде, так би мовити, педагогічною лабораторією, лише тоді школа не відстане від загального прогресу і дослід буде взмозі покласти міцні основи для науки та освіти” [8, с. 19].

У контексті дослідженого історичного періоду слід розглянути здобутки видатного українського психіатра, психолога і педагога Івана Олексійовича Сікорського (1842 – 1919 рр.). Він був одним із перших педагогів-експериментаторів, послідовників К. Ушинського, відстоював думку про необхідність побудови навчально-виховного процесу на досягненнях психології, зокрема її експериментального напрямку.

Вітчизняний педагог І. Сікорський застосував експеримент для вивчення впливу стомлення на результати розумової діяльності учнів гімназії та представив основні його положення у статті “Про явища стомлювання під час розумової праці у дітей шкільного віку” на сторінках журналу “Здоровье” (1879 р.). Зазначена публікація була перекладена французькою мовою та надрукована в бельгійському часописі з питань гігієни “Anales d’hygiene publique en Belgique” (1879 р.) та англійською мовою в “Журнале по воспитанию” (“The Journal of Education” (1880 р.)).

Мета експерименту І. Сікорського полягала в установленні факту появи змін у розумовій діяльності учнів протягом шкільних уроків через дослідження часткової сфери їхніх психічних проявів, якою дослідник обрав письмове мовлення. Учений підкреслював, що психомоторні рухи тісно пов’язані з процесами, які відбуваються у свідомості, подібно до того, як міміка і жести споріднені з почуттями. Гіпотеза даного експерименту була такою: “Розумова втома виявляється певними змінами психомоторної діяльності” [9, с. 32].

В експерименті І. Сікорського брали участь учні гімназії з першого до шостого класу включно, яким пропонувалося написати диктант рідною мовою до початку занять і після їхнього закінчення о третій годині дня, тобто після чотирьох-п’яти годин розумової праці. Диктант рідною мовою, пояснював І. Сікорський, є найменш стомлюючим видом навчальної діяльності та вимагає “найменшого напруження розумових здібностей”. Вибір письмового мовлення для проведення експерименту вчений пояснив тим, що, по-перше, залишається матеріальна пам’ятка виконаної роботи, по-друге, письмове вираження слова дає змогу зробити його аналіз [Там само, с. 33].

Письмове мовлення український психолог та педагог розглядав як складний психофізичний акт, що включає три складові: 1) слухання того, що диктують (виникнення слухових і зорових образів); 2) відтворення почутого подумки (мислення в думці); 3) переведення “мисленого подумки” у графічне зображення, власне в акт писання [Там само, с. 36].

При перевірці робіт учнів граматичні помилки, тобто помилки першого акту, не враховувались. Адже граматичні помилки, що відображають рівень грамотності або засвоєння правил, пояснював учений, неможливо перевіряти. І. Сікорський враховував хиби другого і третього актів: описки фонетичного, графічного і психологічного характеру. До останніх відносилися такі помилки, як заміна одного слова іншим, аналогічним, повторення слова, заміна словом, продиктованим раніше, або будь-яким іншим словом. Також учений виокремив описки, які неможливо чітко визначити [Там само, с. 37 – 38].

У ході експерименту І. Сікорським було вивчено та проаналізовано 1500 диктантів. Результати вимірювань науковець фіксував у таблиці, кожне число якої було середнім арифметичним значенням кількості описок з розрахунку, що за одиницю відліку взято 100 літер тексту та 100 учнів. Спочатку підраховувалася загальна кількість помилок для всього класу, потім виводилося середнє арифметичне.

Проведене І. Сікорським дослідження показало, що найпоширенішими серед описок (73 % зі ста описок) є фонетичні; на графічні, психічні та невизначені описки припадало відповідно 11 %, 6,5 % та 8,5 %. Порівняння описок у доурочних та післяурочних диктантах показало, що крім збільшення кількості всіх видів описок, змін, пов'язаних з їхнім характером, не спостерігалось.

Результати експерименту І. Сікорського показали, що істотна відмінність диктування, писаного вранці, від диктування, зробленого після 4 – 5 годин класних занять, полягає в тому, що останнє в середньому на 33 % менш точне. Таке зниження точності роботи прямо пов'язане зі зменшенням здатності розрізняти малі психофізичні розбіжності, з послабленням гостроти пам'яті та з появою психічного роздратування, що свідчить про стомлення нервово-психічного механізму [Там само, с. 42].

Отже, І. Сікорським у ході експерименту було доведено, що в учнів після 4 – 5 годин розумової діяльності настає стомлення, яке негативно позначається на їхній подальшій роботі. Для зняття стомлення учням початкових і середніх класів необхідний відпочинок. Дослідження І. Сікорського підтвердило, що під впливом стомлення відбувається значне зниження якості роботи учнів. Як наслідок, перевтома веде до серйозних захворювань: неврозів, фізичного виснаження, психічних розладів тощо. Експеримент видатного українського вченого став одним із перших вітчизняних досліджень з педагогічної психології, присвячених проблемам гігієни розумової праці.

Підвищенню інтересу вітчизняних педагогів другої половини XIX ст. до експериментального методу сприяв цикл наукових статей французького вченого В. Анрі, надрукованих на сторінках відомого часопису “Вестник воспитания” під загальною назвою “Сучасний стан експериментальної педагогіки, її методи і завдання”. Вивчення зарубіжного досвіду таких видатних учених, як А. Біне, В. Лай, Е. Мейман, порівняння результатів своїх експериментів з науковими доробками західних дослідників позитивно вплинуло на розвиток вітчизняної експериментальної педагогіки.

У 90-ті рр. XIX ст. з’явився ряд фундаментальних робіт з експериментальної педагогіки, авторами яких стали вітчизняні науковці, зокрема П. Каптерев – “З історії душі” (1890 р.), М. Ланге – “Душа дитини в перші роки життя” (1892 р.), І. Старков – “Фізичний розвиток вихованців військово-навчальних закладів” (1897 р.), В. Ігнат’єв – “Вплив іспитів на здоров’я учнів” (1899 р.), П. Лесгафт – “Родинне виховання дитини і його значення: I. Шкільні типи. II. Основні прояви дитини” (1900 р.), І. Сікорський – “Збірка науково-літературних статей з питань суспільної психології, виховання і нервово-психічної гігієни” (1899 – 1901 рр.) та ін.

Велике значення для розвитку вітчизняної експериментальної педагогіки мали створені у другій половині XIX ст. лабораторії експериментальної психології. Одна з перших таких лабораторій була організована Володимиром Михайловичем Бехтеревим (1857 – 1927 рр.) у 1866 р. в Казанському університеті на кафедрі психіатрії. Після захисту докторської дисертації в 1884 р. у Петербурзькій військово-медичній академії вчений отримав закордонне відрядження, під час якого працював у клініках і лабораторіях найбільш відомих європейських фізіологів і психіатрів. У 1884 – 1885 рр. В. Бехтерев прослухав у Лейпцігу курс лекцій з експериментальної психології В. Вундта і провів практичні дослідження у його лабораторії.

Після повернення з-за кордону в 1885 р. В. Бехтерев був призначений професором Казанського університету, у якому провів широкі клінічні дослідження в галузі невропатології, створив і керував Товариством невропатологів і психіатрів, заснував та очолив журнал товариства “Неврологический вестник”. У журналі публікувались експериментальні дослідження співробітників лабораторії М. Валицької, В. Васильєва, В. Васиткіна, Б. Воротинського, М. Реформаторського та ін. За роки існування лабораторії було підготовлено й опубліковано 34 наукові роботи. Згодом видатний учений організував у Петербурзі Товариство психоневрології і Товариство нормальної та експериментальної психології та наукової організації праці. В. Бехтерев також редагував журнали “Обозрение психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии”, “Изучение и воспитание личности”, “Вопросы изучения труда” та ін. Видатний науковець винайшов

необхідні для проведення експериментальних досліджень прилади, розробив методики вивчення відчуттів, пам'яті, мислення тощо.

У центрі наукових інтересів В. Бехтерева знаходилася проблема людини, систему знань про яку він будував на основі вивчення стосунків людини з оточуючими її фізіологічним, біологічним і соціальним світами. Учений надавав великого значення зв'язку теорії, експерименту та практики. Він розробив основні принципи експериментальних досліджень:

- комплексний підхід до вивчення психіки людини за допомогою порівняльного методу, що полягає в зіставленні даних, отриманих на різних рівнях організації людини як єдиної складної системи залежно від зовнішніх і внутрішніх умов;

- використання в дослідженні різних методів;

- зв'язок теорії, експерименту і практики, експериментальної та клінічної діяльності;

- особистісний підхід в експериментально-психологічному дослідженні.

У контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговує науковий доробок видатного вітчизняного психолога та педагога Миколи Миколайовича Ланге (1858 – 1921 рр.). У 1892 р. М. Ланге захистив докторську дисертацію з теми “Психологічні дослідження”, в основу якої були покладені експериментальні дані, отримані ним у Німеччині в лабораторії видатного вченого Вільгельма Вундта, пізніше ретельно перевірені та доповнені. Слід зазначити, що М. Ланге не приймав жодної з методологічних концепцій В. Вундта – ні вчення про паралельність психічних і фізичних процесів, ні принципу психічної причинності, згідно з яким психічні явища визнаються тільки психічними, ні волюнтаризму, що визнавав волю як вищу силу душі. Приїхавши стажистом до експериментальної лабораторії В. Вундта, М. Ланге розпочав реалізацію власних експериментів, метою яких було знайти реальні детермінанти акту уваги. Видатний вітчизняний учений запропонував моторну теорію уваги – феномену, у якому внутрішня активність і вибірковість свідомості виступають у концентрованому вигляді.

Докторська дисертація М. Ланге стала однією з перших наукових праць, спрямованих на утвердження експериментального методу. У передмові до неї вчений указував на велике значення лабораторій експериментальної психології для розвитку наукової педагогіки. М. Ланге підкреслював необхідність створення при вітчизняних університетах лабораторій експериментальної психології, обґрунтовуючи їхню необхідність теоретичною значущістю для розвитку антропологічних наук, практичною користю для педагогів, лікарів і прикладом зарубіжних університетів Німеччини, Франції, США, у яких уже існували такі кабінети.

Працюючи приват-доцентом Новоросійського університету в Одесі, науковець у 1896 р. заснував одну з перших на той час у країні експериментальну лабораторію. Розробляючи теоретичні засади експериментальної психології, пропагуючи експериментальний метод, М. Ланге в лабораторії провів ряд досліджень. Зокрема, він перший здійснив спробу експериментально довести гіпотезу про те, що сприймання є складним процесом, який полягає у швидкій зміні кількох ступенів. Зіставляючи ступені індивідуального сприймання з розвитком його у філогенезі, науковець висунув цілком вірну гіпотезу про те, що сприймання людини є не просто сенсорною функцією, зумовленою лише фізіологічною природою рецепторів, а складним процесом, опосередкованим усією минулою історичною практикою людини.

М. Ланге ставив експерименти щодо вивчення процесів уваги, зокрема коливання уваги. Досліджуючи це явище на ледве помітних відчуттях (зорових, слухових та дотичних), учений дійшов висновку, що ці коливання центрального походження. Також науковець експериментально довів роль рухів у процесі уваги.

Отже, у розв'язанні важливих аспектів проблем теорії та практики експериментального методу М. Ланге випередив сучасних йому зарубіжних учених, виявляючи фундаментальність, глибину та оригінальність власного наукового доробку.

Отже, зародження експериментального напрямку у вітчизняній педагогічній думці другої половини XIX ст. було викликане бурхливим розвитком виробництва, стрімким технічним прогресом, розвитком природничих та гуманітарних наук, особливо психології та педагогіки, утвердженням у них експериментальних методів дослідження, і головне – новим розумінням природи дитини, її потреб, інтересів. Значні досягнення в педагогічній та експериментальній психології у другій половині XIX ст. сприяли становленню та розвитку експериментальної педагогіки, що пропагувала гуманістичну парадигму освіти. Використання експериментального методу сприяло швидкому накопиченню даних щодо різних аспектів розвитку дитини та розмаїттю проблематики експериментальних досліджень.

Основоположниками експериментального методу в педагогіці стали відомі науковці того часу: М. Пирогов, Л. Толстой, К. Ушинський, які першими вказали на необхідність вивчення природи дитини, її індивідуальних особливостей задля розробки наукових засад педагогічної науки та пошуку шляхів реформування традиційної школи. Експерименти, проведені В. Бехтеревим, М. Ланге, І. Сікорським та іншими вченими другої половини XIX ст. мали більшою мірою психологічну спрямованість.

Література:

1. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

2. Пискунов А. И. Теория и практика трудовой школы в Германии / А. И. Пискунов (до Веймарской республики). – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 359 с. **3. Воротынский Б. И.** Проблемы современной педагогики в связи с успехами экспериментальной психологии / Б. И. Воротынский. – Казань, 1917. – 241 с. **4. Пирогов Н. И.** Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов; сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. – М. : Педагогика, 1985. – 496 с. **5. Ушинський К. Д.** Вибрані педагогічні твори : в 2-х т. пер. з рос. / К. Д. Ушинський ; редкол. : В. М. Столетов (голова) та ін. – К. : Рад. школа, 1983. – Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки / склав і підгот. до друку Е. Д. Дніпров; за ред. О. І. Піскунова (відп. ред.) та ін. – 488 с. **6. Толстой Л. Н.** Собрание сочинений : в 22 т. – Т. 15. – М. : Худож. лит., 1983. – 432 с. **7. Толстой Л. Н.** Собрание сочинений : в 22 т. – Т. 1. – М. : Худож. лит., 1978. – 410 с. **8. Толстой Л. Н.** Собрание сочинений : в 22 т. – Т. 16 / Л. Н. Толстой. – М. : Худож. Лит., 1983. – 447 с. **9. Сикорский И. А.** О явлениях утомления при умственной работе у детей школьного возраста / И. А. Сикорский // Здоровье. – СПб. : Типография Н. А. Лебедева, 1879. – Т. V. – Год шестой. – С. 26 – 29.

Панасенко Е. А. До витоків становлення експериментального методу у вітчизняній педагогічній думці (друга половина XIX ст.).

У статті проаналізовано витoki експериментального методу у вітчизняній педагогіці другої половини XIX ст. Розкрито роль відомих педагогів та психологів В. Бехтерева, М. Ланге, М. Пирогова, І. Сікорського, Л. Толстого, К. Ушинського у затвердженні методу експерименту задля глибокого розуміння природи дитини, її потреб та інтересів, пошуку ефективних методів і прийомів навчання та виховання у школі.

Ключові слова: експеримент, експериментальна педагогіка, педагогічна психологія, експериментальна психологія.

Панасенко Э. А. К истокам становления экспериментального метода в отечественной педагогической мысли (вторая половина XIX ст.).

В статье проанализированы истоки экспериментального метода в отечественной педагогике второй половины XIX ст. Раскрыта роль известных педагогов и психологов В. Бехтерева, Н. Ланге, Н. Пирогова, И. Сикорского, Л. Толстого, К. Ушинского в утверждении метода эксперимента с целью глубокого изучения природы ребенка, его потребностей и интересов, поиска эффективных методов, приемов обучения и воспитания в школе.

Ключевые слова: эксперимент, экспериментальная педагогика, педагогическая психология, экспериментальная психология.

Panasenko E. To the source of the formation of the experimental method in the national pedagogical thought (the second half of the 19th century).

The origins of the experimental method in the national pedagogy of the second half of the 19th century are analysed. The author enlightens the role of well-known educators and psychologists W. Bechterew, N. Lange, N. Pirogov, I. Sikorsky, L. Tolstoy, K. Ushinsky in the approval of the method of experiment with the purpose of the deep study of the child's nature, needs, interests and searching of the effective methods, training and education techniques at school.

Key words: experiment, experimental pedagogy, educational psychology, experimental psychology.

УДК 82.09-312.9.09

Т. С. Пінчук, І. П. Гречаник

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЛИСТІВ ТА ПОСЛАНЬ ОЛЕСЯ БЕРДНИКА

Творча спадщина видатного українського фантаста, зачинателя національної фантастики Олесь Бердника становить широке полотнище для наукових досліджень у різних теоретичних ракурсах. Творче слово письменника є унікальним, воно наділене максимальною силою художньої експресії, бо в нього вкладена справжня Віра у прекрасне. Твори Бердника, безсумнівно, можна назвати підручниками життя, письменникова інтерпретація раціональної дійсності дає можливість вийти поза межі та шаблони художнього мислення, зазирнути у небувале.

Фактично не дослідженою до сьогодні залишається інша не менш масштабна поряд із художньою площиною творчого спадку Олесь Бердника – його документальні праці: листи, послання, есеї, які об'єднані щирою Вірою митця у щастя всього людства. Поряд із цим кожний лист, кожне послання – це відверте, сміливе звернення до тих, хто у ХХ ст. вирішував долю народу, хто кермував, ведучи людство у майбутнє. Слід звернути увагу на те, що саме Олесь Бердник у досить важкий для країни час зважується написати відкритий лист Леоніду Іллічу Брежневу, у якому висвітлює свої виховні естетичні позиції.

Повертаючись до художньої спадщини письменника, слід зауважити, що кордоцентризм, генетична градаційна паралель Людина – Земля, Людина – Природа, Людина – Світ, Людина – Всесвіт є наскрізною ниткою, що з'єднує всі твори Бердника, він представляє ідею осмислення буття нового рівня, але, як зазвичай буває, кардинально нові одиничні ідеї зазнають нищівної критики в консервативного оточення.

Переосмислення взаємозв'язків компонентів Людина – Оточуючий світ на макро- та мікрорівнях відбувається у концептуальному та конструктивному планах, а саме тому дуже важливим є аспект функціональної ідентифікації цих категорій, з'ясування призначення та основної мети пропедевтичної конотації у листах та посланнях письменника.

Метою поданого дослідження є з'ясувати аудієтичне призначення пропедевтичного контексту документальних творів Олесь Бердника, а також вирішити низку завдань, продиктованих метою: проаналізувати послання Олесь Бердника “Народам і племенам Землі”, “До матерів усього світу: Дружнє послання”, “Терновий вінець України”, визначити аудієтичну специфіку цих творів, а також окреслити їх виховний елемент. Цією проблемою займалися Г. Гуревич, М. Зарицький, Ю. Кагарлицький, Г. Прашкевич, О. Солодущенко.

Важливим у процесі вивчення поданої проблеми є біографічний контекст, зокрема факт, що Олесь Бердник разом із Миколою Руденком наприкінці ХХ ст. стояли біля порогів масштабної громадянської організації, яка мала назву Гельсінська група, і яка об'єднала в собі однодумців зі всієї України, деякі з них і до нашого часу продовжують справу Олесь Бердника, об'єднавшись під прапором Української Духовної Республіки.

Більшість послань і звернень були надіслані від імені Олесь Бердника, декілька – від інших членів Гельсінської групи. Донька Олесь Бердника Громовиця пригадує, що це був час розробки ідей Духовних націй та Альтернативної еволюції – “так батько називав своє бачення преображеного людства та формування нового суспільства, нової людини, нових стосунків” [1, с. 7]. Статути і положення Гельсінської групи були надіслані в ООН і зареєстровані як робочі документи. Проте окреслені позиції не знайшли належної підтримки на батьківщині їх автора. Після вивільнення з-під варті Бердник продовжував свято вірити в реалізацію своїх ідей та переконань.

Більшість послань та листів Олесь Бердника становлять величезну цікавість для досліджень через їх ретроспективність: в одній праці письменник звертається до минулого, переосмислює сучасне і проектує думку в майбутнє. Письменник обирає чотири основні групи аудиторій, до яких він спрямовує своє послання: перша – український народ, який загубив свій дух у вирі історико-політичних замовчувань і заборон; друга – це людство, як цілісна розумна форма існування на землі, в руках якої майбутнє; третя – влада, як загальна форма людської діяльності, а також як політичний апарат, в особі якихось конкретних особистостей; четверта – матері, які виколісують майбутнє в своїх руках. У такий спосіб Олесь Бердник визначив основні фікспоінти, з яких мають розпочинатися зміни соціального устрою. Він визначив основні точки, зрушення у яких зможуть реалізувати поставлену мету – перевиховати людство, переорієнтувати його на шлях добра і щастя. У листах,

повіданнях та есеях підсилюється увага до часового плину, що об'єктивно охоплює провідні завдання виховання. Так, наприклад, у посланні “Терновий вінець України” осмислюється доля української нації протягом останніх століть. Зміст послання адресований двом Росіям, що свідчить про те, що Олесь Бердник намагається якнайоб'єктивніше оцінити сучасну для нього ситуацію на політичному та внутрішньонаціональному рівні. Він говорить про Росію як країну тиранів, катів і мучителів, убивць, спираючись на диктаторський режим, який нищив будь-які творчі поривання людей, велів йти лише чітко встановленим шляхом, підкреслюючи, що це трагедія не тільки українського народу. Поряд з цим він говорить про Росію як батьківщину чудових поетів, мужніх повстанців, космічних творців, мислителів, святих трударів і люблячих матерів, які несуть естафету любові крізь криваві епохи занепаду і смерті [1, с. 79].

Бердник концентрує увагу на тому, що у будь-якого явища є два боки, навчас вмінню оцінювати кожний із них, не впадаючи в шалені агресії. Він справедливо вимальовує картину “правди”, яка повинна стати провідним рушієм життя людства.

Специфічною є і наратологічна стратегія, яку використовує автор послання. Він обирає форму духовної сповіді, розмова на сакральному, інтимному рівні, яка водночас відкриває глобальні проблеми людського існування.

Письменник чітко усвідомлює мету свого звернення, а також аудиторію, на яку воно спрямоване. Спостерігаючи за тим, як спливає життя людства, який результат має вивільнення з-під диктаторських пут, Бердник окреслює перспективу, новий шлях розвою особистості: “Хай слова стануть для тебе останнім попередженням і останньою можливістю воскресіння” [1, с. 79].

Послання “До матерів усього світу” має капсульовані форми окреслення завдань (що підкреслює експресію звертання): “НЕГАЙНО ПРИСТУПИТИ ДО РОЗЗБРОЄННЯ І ДО ПОШУКУ ЗАГАЛЬНОГО КРИТЕРІЮ ЄДНОСТІ ДЛЯ ВСІХ ЛЮДЕЙ ЗЕМЛІ” [1, с. 75]; “УСУНЕННЯ НАСИЛЛЯ І ВІЙНИ З ПРАКТИКИ МІЖНАРОДНОГО ЖИТТЯ” [1, с. 75]; ДИТЯ ЛЮДСЬКЕ ВІЛЬНЕ ВІД АНТАГОНІЗМУ І ВОРОЖНЕЧІ ДО ВСЬОГО ЖИВОГО” [1, с. 75].

У кожному слові такого послання відчутний крик про необхідність негайних дій: “Людство підійшло до дуже серйозної межі. Фальшиві угоди і політичні компроміси не допоможуть – рішення знаходиться в руках Предвічного життя” [1, с. 65].

Настанови, що виголошувалися Олесем Бердником, містять у собі докорінне переосмислення проблеми існування людства та його переходу у новий виток часу. Його теоретичні ідеї відповідали філософським переосмисленням, яких вимагав кінець ХХ ст. Бердник входив до лав Ініціативної Ради, завдання якої включали: всіма засобами (але достойно) поширювати ідеї Альтернативної еволюції так, як вони

подані у Посланні ООН; залучення ентузіастів до практичних дій щодо здійснення ідей Альтернативної Еволюції (зв'язки з ученими, комітетами із захисту природи, особисті експерименти). Першим завданням, яке стояло перед Олесем Бердником та його однодумцями, було формування гуманно зорієнтованого людського начала, яке мало проростати з самого дитинства разом із першим словом матері. Це був кардинально новий тип особистості, духовнозорієнтованої, сердечної, уважної до оточення. Одним словом, це були ті глибинні високоморальні норми поведінки, які зруйнувалися разом зі старою суспільно-політичною системою. Бердник проектував свої думки у майбутнє, переосмислюючи проблеми сучасного для нього людства. Усі ці моменти перегукуються з релігійними вченнями різних народів: християнства, буддизму, ісламу і т. д. Тобто ідеологічний кодекс Бердника будується на основі моральних і духовних учень усього світу. Він ніби приводить попередні світові філософські вчення Вернадського, Соловйова, Реріхів до спільного знаменника, говорячи про те, що виникла “ідея створення Нової Біосфери (Альтернативної Еволюції) [...], яка пропонує почати під егідою ООН у своїх країнах світу еволюційні експерименти, які спрямовані на трансформацію фауни і флори Планети з ідеєю Єдності Життя [1, с. 67]. Філософські праці Чижевського, Вернадського, Ціолковського та багатьох інших заклали ґрунт для формування образу очікуваної, майбутньої дійсності, де людина виступала як основний рушій, ініціатор змін.

З листів Бердника постає нова країна, на чолі якої – Нова Особистість. Особистість, вихована з орієнтацією на власне духовне начало, особистість добра та чутлива до інших, особистість вільна від матеріальних пут. Головне завдання – пробудитися до дії. Повірити у реальність своїх намірів, а, отже, досягти своєї мети, не поодинокі, а колективної, загальної. Це, на думку, Олеся Бердника було секретом справжнього загального щастя, формування світу “без зла” та матеріальних меж. І. Кон підкреслює, що щастя – це форма “моральної свідомості, яка позначає такий стан людини, який відповідає найбільшій внутрішній задоволеності умовами свого буття, повноті і свідомості життя, здійсненню свого людського призначення. Як і мрія, щастя є плотсько-емоційною формою ідеалу, але на відміну від неї означає не устремління особи, а виконань цих устремлінь” [4, с. 303].

Подібні позиції на початку 20-х рр. були висвітлені у формі філософської системи “Живої етики” династією Реріхів. Ключовим у цій системі було твердження, що наступний еволюційний етап – духовне розширення свідомості, підвищення рівня енергетики та уточнення самої матерії. І поряд з цим окреслювався шлях людства у майбутні століття, який обов'язково повинен вписуватися в межі духовності та загального добра.

Усі положення підтримувались на різних рівнях, відкрито публікувалися, але, в результаті такого складного шляху сил Олеся

Бердника так і не вистачило на реалізацію задуманого, можливо й через категоричне “ні” влади, яка намагалася втримати у своїх руках долі багатьох людей.

Отже, слід зазначити, що основним завданням у листах та посланнях Олеся Бердника є попередити та захистити людство, змусити його жити “на свою, людську, користь”, а не у збиток, у гонитві за збагаченням, знецінюючи навколишній світ, ставлячи на перший план особисті інтереси. Особистість Олесь Бердник убачає як духовну субстанцію, а не матеріальну одиницю, що єднає людство, а тим самим робить його сильнішим.

Слід зауважити, що подібні праці повинні мати місце серед курсів літературознавчих дисциплін у навчальних закладах, а особливо у школі, оскільки закриті у віртуальному світі сучасні діти все далі й далі відходять від понять духовних і моральних. Олесь Бердник втіленню і усталенню таких понять присвятив усе своє життя, оскільки бачив перед собою щасливе яскраве майбутнє людства. Документи, які зберігають ідеї Олеся Бердника, становлять велику цінність, оскільки свідчать про те, що духовність, як і людська мораль, ще жива і є реальною. Тож такі твори могли б стати підручниками для багатьох наших сучасників.

Література:

1. Бердник О. Золоті Ворота / О. Бердник. – К. : Смолоскип, 2008. – 416 с. **2. Бердник О.** Альтернативна еволюція. – К. : Тріада-А, 2006. – 576 с. **3. Гладышев В.** Об изучении научно-фантастических произведений на факультативных занятиях по литературе в старших классах средней школы / В. Гладышев // Тезисы докладов конференции, посвященной творчеству И. А. Ефремова и проблемам научной фантастики. – Николаев, 1988. – С. 83 – 85. **4. Словарь** по этике / под ред. И. С. Кона. – М., 1975. – С. 303. **5. Солодущенко О.** Олесь Бердник – громадський діяч, письменник і художник // Дивослово. – 2002. – № 3. – С. 70. **6. Пілішек С.** Психосемантичні особливості лінгвокраєзнавства при вивченні іноземної мови у вищому навчальному закладі : автореф. на здобуття ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / С. О. Пілішек; Інститут психології імені Г. С. Костюка. – Хмельницький, 2006. – 19 с.

Пінчук Т. С., Гречаник І. П. Виховний потенціал листів та послань Олеся Бердника.

У статті розглядаються виховні аспекти листів і послань українського фантаста Олеся Бердника. Автори визначають групи аудиторій, на які спрямовано послання, а також нарративні особливості текстів послань у контексті філософської думки кінця ХХ століття.

Ключові слова: виховання, жанр послання, філософія щастя.

Пинчук Т. С., Гречаник И. П. Воспитательный потенциал писем и посланий Олеса Бердника.

В статье рассматриваются воспитательные аспекты писем и посланий украинского фантаста Олеса Бердника. Авторы определяют группы аудиторий, на которые рассчитано послание, а также нарративные особенности текстов посланий в контексте философской мысли конца XX века.

Ключевые слова: воспитание, жанр послания, философия счастья.

Pinchuk T. S., Grechanyk I. P. Educational potential of Oles Berdnyk's letters.

The educational aspects of the letters of Oles Berdyk are considered in the article. Authors represent some groups of audiences, which is the letter addressed to, and narrative peculiarities of the texts of some letters in the context of philosophical thought of the end of XX century.

Key words: education, genre of letter, philosophy of happiness.

УДК [377.8:61]-055.2(477.54)"18/19"

М. С. Рижкова

ХАРКІВСЬКІ ЖІНОЧІ МЕДИЧНІ КУРСИ НА ТЛІ РОЗВИТКУ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Друга половина ХІХ ст. вважається часом вирішення наболілого питання у суспільстві – надання права жінці на отримання не тільки початкової, але й середньої та вищої освіти. Державні реформи 50-60-х рр. ХІХ ст., які охопили майже всі сфери людської діяльності, не оминули й питання жіночої освіти. Це відбувалося під тиском прогресивно налаштованої громадськості, яка вбачала у жінці рівноправного члена суспільства. Перші спроби отримання жінками вищої освіти в університетах країни закінчилися повною забороною їх відвідування. Найбільш рішучі та заможні жінки почали виїжджати за кордон, в основному до Швейцарії (Цюріхський університет).

Наприкінці ХІХ ст., а саме у 80-х рр., у зв'язку з масовим навчанням жінок у зарубіжних навчальних закладах, влада змушена була видати наказ про заборону закордонного навчання. Всі студентки мали повернутися до Російської імперії. Під тиском громадськості, поглядів зарубіжних діячів на вищу жіночу освіту, численних виступів прогресивно налаштованої інтелігенції було дозволено відкриття вищих жіночих курсів. Перші такі курси на території України було відкрито у Києві у 1878 р. В інших губернських містах вони з'явилися лише на початку ХХ ст.

Жіночі курси мали тільки два факультети: історико-філологічний та природничо-математичний. Нагальна потреба у кваліфікованих лікарях, насамперед фахівцях з дитячих та жіночих хвороб, могла бути вирішена відкриттям медичних жіночих курсів. Та в силу вікових упереджень і традиційних поглядів на жінку, її природу та призначення у суспільстві, їх відкриття відклали майже на півстоліття.

В одній з найрозвинутіших губерній Російської імперії – Харківській – жіночий медичний інститут було відкрито тільки в 1910 році. Звичайно, 90 % жіночих навчальних закладів завдячували своїм існуванням приватній ініціативі. Держава майже повністю ігнорувала потреби народу у лікарях та вчителях, де могла б проявити свій хист та природні якості жіноча частина населення країни.

Питанню розвитку жіночої медичної освіти приділяли увагу як радянські науковці, так і сучасні дослідники. Фрагментарно ця проблема висвітлювалася у працях С. Верхратського, Е. Днепров, О. Аніщенко, О. Рябченко та ін.

Метою статті є висвітлення діяльності жіночих медичних курсів у м. Харкові на початку ХХ ст.

Першим із відомих лікарів, педагогів та громадських діячів здібності жінок у медичній сфері оцінив М. Пирогов. У 50-х рр. ХІХ ст. ним було влаштовано загін сестер милосердя, які допомагали у догляді за пораненими. Він уперше висловив думку про однакові розумові та моральні якості чоловіків та жінок. “Жінки повинні зайняти місце у суспільстві, яке б більше відповідало їхнім здібностям та людській гідності”, – писав він [1, с. 551].

На жаль, його прогресивні погляди не підтримав найбільш впливовий прошарок тогочасного суспільства – дворянство, яке ще на початку ХІХ ст. було головним меценатом у справі відкриття жіночих шкіл. Тому й справа організації жіночих медичних училищ та інститутів просувалася дуже повільно.

У різних регіонах країни катастрофічно не вистачало лікарів. Про це, зокрема, свідчить прохання земської управи м. Старобільська Харківської губернії про направлення лікаря до міста, яке не було задоволено [2, с. 640]. Жінки Харківської губернії до початку ХХ ст. могли отримувати медичні знання виключно у повивальних інститутах та училищах.

Відомо, що у 1897 р. у Харкові існувало Харківське земське повивальне училище. Воно призначалося виключно для стипендіаток земств губернії, які направлялися до училища від кожного повіту [3, с. 346]. До училища приймалися в основному мешканки селищ. По закінченні цього навчального закладу дівчата мали повернутися до рідного міста або селища. Щороку училище закінчували близько 20 осіб, що було вкрай мало для задоволення потреб народу у кваліфікованих лікарях.

Інший повивальний інститут – при медичному факультеті Харківського університету – щорічно випускав близько 15 фахівців. Жінки, які бажали вступити до цього навчального закладу, мали представити не тільки довідки встановленого зразка, але й свідоцтво про закінчення гімназії або іншого середнього навчального закладу. Вік учениць становив від 18 до 30 років, прохання до зарахування подавалося особисто ректору університету. Випускниці інституту отримували звання “повивальної бабки”, можливості отримати звання лікаря ці навчальні заклади не давали [3, с. 346].

Іноді траплялося, що після закриття одного жіночого закладу на його базі виникав інший, принципово новий. Так, приватні вищі жіночі курси Н. Невландт (відкриті 1905 р.) у зв'язку з незадовільною роботою через декілька років майже повністю припинили своє існування. Слухачки медичного факультету цих курсів (створеного у 1908 р.) звернулися з заявою до Харківського медичного товариства про відкриття вищих жіночих медичних курсів, на які б вони могли перевестися [4].

Слід зазначити, що ідея заснування жіночого медичного інституту в Харкові зародилася давно, а заява слухачок курсів стала останнім поштовхом. Справу заснування цього вищого жіночого навчального закладу доручили професору Харківського університету В. Данилевському.

15 серпня 1910 р. Міністерство народної освіти затвердило статут, і 15 листопада розпочалися заняття на трьох курсах. У перший навчальний рік слухачок було 995 [4]. У Харківському жіночому медичному інституті працювали видатні вчені та педагоги: М. Мечников-Разведенков, В. Данилевський (ректор), В. Воробйов, М. Валяшко, Л. Орлов, М. Бокаріус та ін. 5 лютого 1914 р. відбувся перший випуск жінок-лікарів. Цього року навчальний заклад закінчили 242 курсистки, більше половини – з відзнакою. Завдяки високоорганізованій системі навчання, розвинутій навчально-допоміжній базі, наявності солідного професорсько-викладацького складу інститут став відомим не лише в країні, а й за кордоном [4, с. 78].

Жіночий медичний інститут як самостійний навчальний заклад проіснував до 1919 р. За наказом Комісаріату Народної Освіти він був об'єднаний з медичним факультетом Харківського університету. Члени медичного товариства були категорично проти того, щоб жіночий інститут, який перетворився у державний заклад, втратив свої найцінніші внутрішні якості: вільний дух, творчість, незалежність суджень та прагнень до удосконалення. Та спроба оскаржити прийняте рішення не дала позитивного результату, і Харківський жіночий медичний інститут став частиною медичного факультету університету. Зазначимо, що за час свого існування інститут підготував 1500 жінок-лікарів [4, с. 79].

Зауважимо, що інститутська освіта для жінок мала переважно теоретичний характер. Практичні заняття проводилися тільки з дозволу

професорів після закінчення занять у чоловічої частини студентства. Нагальна потреба саме у практичному застосуванні набутих теоретичних знань з'явилася у 1910-х рр. У зв'язку з великою кількістю поранених бійців у лікарнях м. Харкова Медичне товариство у 1914 р. вирішило відкрити тимчасові медичні курси. Їхньою метою було підготувати кваліфікованих працівників з догляду за хворими та пораненими бійцями.

Серед викладачів курсів були відомі лікарі: І. Кравцов (анатомія та фізіологія), С. Кричевський (асептика та десмургія), В. Фавр (інфекційні хвороби), О. Іванов (догляд за хворими), О. Рабинович (фармакологія). У своїх лекціях викладачі використовували наочні засоби, проводили колоквиуми за темами занять. Серед активних помічників та організаторів курсів був студент медичного факультету університету Є. Пієтт, який проводив для курсисток додаткові заняття з основ учення про клітини та тканину, демонстрував моделі з анатомії людини, органів людського тіла та інше.

Курси були розраховані на чотиритижневий термін навчання. Заняття проводилися кожного дня, крім неділі. Лекції чергувалися з практичними заняттями у лікарнях міста, де кожна курсистка була закріплена за певним лікарем або фельдшером. Усього на курси було прийнято 380 жінок, та лише 180 осіб мали змогу відвідувати практичні заняття у лікарнях, інші залишалися слухачками теоретичних курсів [5, с. 47]. На жаль, кількість практиканток у лікарнях була доволі обмеженою. Найбільше дівчат змогла прийняти Міська Олександрівська лікарня – 75 осіб, а лікарня Ради З'їзду Гірнопромисловців – усього 15 [5, с. 47].

Майже 70 % слухачок мали вищу або середню освіту (курс гімназії), 30 % – закінчили прогімназію або навчалися вдома. За віком 60 % склали дівчата від 19 до 25 років, 30 % – від 25 до 30 років і лише 10 % – від 30 до 40 років [5, с. 46].

Робочий день курсисток розпочинався о 9 годині ранку, до 14 – 14.30 години велися практичні заняття у лікарнях, а з 18 до 20 години – теоретичні заняття – лекції. Кожна жінка повинна була провести декілька нічних чергувань у лікарні, але деякі дівчата перевищували цю норму (від 8 до 15 чергувань).

Відвідування лекцій, практичних занять суворо перевірялося. Тому тільки 75 % курсисток змогли успішно пройти практичний курс. 25 % слухачок було відраховано з причини великої кількості пропусків занять, а також недостатньої фізичної та психічної підготовки та з інших причин.

Загалом перший випуск курсисток налічував 180 дівчат, які успішно витримали іспити та отримали свідоцтво про закінчення курсів. Повний теоретичний курс прослухало 10 осіб, але іспитів вони не склали та свідоцтва не отримали.

Зазначимо, що серед курсисток були жінки з заможних родин, дружини лікарів, вчительки, акушерки та інші. Майже всі були росіянками, але серед них були й іноземки.

Курси не давали ніяких прав своїм випускницям щодо отримання посад лікарів, фельдшерів та ін. Вони мали на меті підготовку медичних сестер для догляду за пораненими. Але на численні прохання курсисток та за результатами складених екзаменів було вирішено надати їм можливість отримати звання сестер Червоного Хреста [5, с. 44]. Звичайно, для цього треба було прослухати додатковий курс.

Своє існування курси припинили у 1917 – 1919 рр. Медичні курси, так само як і Медичний жіночий інститут, було злито з медичним факультетом Харківського університету.

Таким чином, розглянувши діяльність жіночих медичних курсів, ми з'ясували, що їх поява на початку ХХ ст. була зумовлена не тільки військовими діями, але й демократичними перетвореннями у суспільстві. Жіноча праця, зокрема й медична, почала високо цінуватися як фахівцями, так і простими мешканцями країни. Медична діяльність поряд з педагогічною стала першою сферою людської діяльності, де жіночі здібності було оцінено не тільки прогресивно налаштованими колами, але й суспільством взагалі.

Література:

1. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1952. – 704 с. **2. Лихачева Е.** Материалы для истории женского образования в России (1856 – 1880) / Е. Лихачева. – Санкт-Петербург, 1901. – 649 с. **3. Харьковский** календарь на 1897 год. – Х., 1897. – С. 346. **4. Павлова В. В.** Вища жіноча освіта на Слобожанщині в другій половині ХІХ – на початку ХХ століття: зб. наук. праць: історичні науки / В. В. Павлова. – Х., 1999. – С. 73 – 80. **5. Отчет** о деятельности Харьковского медицинского общества за 1914 год. – Х., 1916. – С. 41 – 75.

Рижкова М. С. Харківські жіночі медичні курси на тлі розвитку жіночої освіти (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.).

У статті подано характеристику жіночих медичних навчальних закладів Харківської губернії, що існували за рахунок приватної ініціативи та відкривалися на хвилі суспільних перетворень та прогресивних поглядів громадськості. Детально розглянуто діяльність жіночих медичних курсів у м. Харкові.

Ключові слова: громадська думка, жіноча медична освіта, жіночі медичні курси, Медичний жіночий інститут.

Рыжкова М. С. Харьковские женские медицинские курсы на фоне развития женского образования (вторая половина XIX – начало XX ст.).

В статье дана характеристика женских медицинских учебных заведений Харьковской губернии, которые существовали за счет частной инициативы и открывались на волне социальных преобразований и прогрессивных взглядов общественности. Детально рассмотрено деятельность женских медицинских курсов в г. Харькове.

Ключевые слова: общественное мнение, женское медицинское образование, женские медицинские курсы, Медицинский женский институт.

Ryzhkova M. S. Kharkiv female medical courses against the background of the development of female education (the second half of the XIXth – beginning of the XXth century).

The article gives characteristics of female medical educational institution of Kharkiv province, which existed only on private initiative and were established in time of social transformation and the community's progressive views. It is considered with activity of female medical courses in Kharkiv.

Key words: public opinion, female medical education, female medical courses, Medical female institution.

УДК 371.21 (477) "18"

С. О. Рукасова

ОРГАНІЗАЦІЯ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ СЕРЕДНІХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ У 50-Х РОКАХ XIX СТ.

Аналіз історико-педагогічної літератури, архівних матеріалів, документів дозволяє засвідчити, що організація контролю навчальних досягнень учнів була надзвичайно актуальною дидактичною проблемою другої половини XIX ст., про що свідчать інтенсивні пошуки визначення його сутності, функції, видів, форм і методів, вимог до реалізації, розробки критеріїв оцінювання навчальних досягнень (Н. Волкова, С. Золотухіна, В. Крисько, Ч. Куписевич, І. Підласний, М. Фіцула та ін.).

Одним із ефективних шляхів розвитку теорії та поліпшення організації контролю є звернення до накопиченого у вітчизняній педагогічній думці досвіду з означеної проблеми перевірки, оцінки та обліку навчальних досягнень учнів. У цьому контексті певні аспекти досліджуваної проблеми відображено в працях історико-педагогічного спрямування А. Віденко, О. Горчакової, О. Пташного, І. Репко, О. Тишин та ін. Ними доведено доцільність наукових пошуків у напрямі організації

контролю знань учнів, а також розкрито теоретичні підходи і досвід організації контролю в педагогічній спадщині видатних вітчизняних педагогів.

Метою статті є наукове узагальнення досвіду організації контролю навчальних досягнень учнів середніх закладів освіти в Україні у 50-х роках XIX ст.

Наочне уявлення про зміст і форми поточного контролю в середині XIX століття дає аналіз звітних документів про роботу середніх навчальних закладів. Він свідчить про те, що залежно від предмета цей контроль здійснював викладач через перевірку правильності розв'язання задач та знань відповідних правил, точності як усних так і письмових прикладів, глибини засвоєння матеріалу під час відповідей біля дошки та креслення різноманітних карт, а також за допомогою диктантів та ін. [1, с. 403].

У старших класах особливу увагу було приділено творам, написаним на самостійно обрані учнями чи призначені вчителем теми. З середини 40-х років у деяких навчальних округах були запроваджені спеціальні “літературні бесіди”, що проводились один-два рази на місяць, але передбачали повсякденну підготовчу роботу. Під час самих бесід учні у присутності викладача, директора чи інспектора гімназії читали свої роботи; в обговоренні творів брав участь весь клас і два спеціально призначені рецензенти, які заздалегідь знайомилися з представленою роботою й готували письмові відгуки про неї. По завершенні дискусії викладач підбирав підсумок, обґрунтовуючи справедливість чи несправедливість зроблених зауважень, пропонуючи власний аналіз і даючи оцінку виконаній роботі. Кращі з творів педагогічна рада представляла попечителю навчального округу, а прізвища учнів, роботи яких були схвально оцінені ним, заносила до спеціального гімназичного альбому [2, с. 93 – 94].

Аналіз історико-педагогічної літератури, офіційних документів того часу показує, що в багатьох випадках методиці проведення уроку, зокрема й організації поточного контролю, були притаманні й суттєві недоліки. Наприклад, зазначалося, що “вчителі, особливо в молодших класах, обмежуються на уроках видачею за підручником домашніх завдань і їх вислуховуванням”; у навчальному процесі переважали “...іспитовий характер навчання над власне викладацьким, ...опитування над повчанням”; констатувалося, що “здебільшого час у нас проходить у розповіді самого вчителя. Учні в цей час залишаються статистами”; саме викладання часто “обмежувалося дослівним зазубрюванням кепського підручника”, а викладач під час опитування “клав перед своїми очима підручник і ... ретельно слідкував з рядка в рядок за правильністю й узгодженістю відповіді” з його текстом [3, с. 387].

До документів, у яких реєстрували результати поточного контролю, передусім належав класний журнал, де поряд з позначками про відсутніх на кожному уроці вчитель ставив оцінки опитаним учням.

Знання, вміння, навички оцінювали балами від 1 до 5, що були встановлені й для перехідних та випускних іспитів, проте в деяких гімназіях використовувалась й оцінка “0” [4, с. 708].

До середини XIX століття належать і перші спроби впровадження щоденників. Так, у цей час вони були введені у Симферопольській гімназії “з метою повідомлення батьків або родичів про успіхи й поведінку учнів”; але “досвід незабаром засвідчив, що вони не виконують свого призначення, як по неохайному і навіть сумнівному з боку дітей пред’явленню їх батькам, так і неможливості перевірки, що підписи зроблені дійсно батьками”. У зв’язку з цим надалі, замість таких спеціальних зошитів, стали використовувати “загальну книгу, у яку вписуються як щомісячні оцінки учнів, так і зауваження про їхню поведінку, і книга ця у всякий час видається за вимогою батьків [5, с. 77].

Відповідно до статуту, засобом періодичного контролю були докладні за визначеною формою, звіти про здібності, старанність, успіхи й поведінку кожного учня, які щомісячно подавали директору та інспектору гімназії всі викладачі. підкреслимо, що під “успіхами” розуміли рівень знань учня за минулий місяць.

Але, як свідчить практика роботи середніх навчальних закладів, форми періодичного контролю на початку другої половини XIX століття були дещо ширшими. Однією з них стали репетиції, правила проведення яких залежно від навчального округу могли регламентувати його керівництво, установлюватися педагогічними радами гімназій або навіть бути в компетенції самих викладачів.

Іншою формою періодичної перевірки ґрунтовності засвоєння знань були письмові роботи з певних предметів, зазвичай досить змістовні, які час від часу (один або декілька разів на рік) виконували учні. Наприклад, у §§ 30 і 33 “Порадника викладачам російської мови і словесності в гімназіях С.-Петербурзького навчального округу” про них було сказано: “Учні кожного з чотирьох вищих класів зобов’язані подати по одній перекладній статті протягом року кожному з учителів мов, а вчителі зобов’язані, прочитавши їх, пояснити учням їхні помилки щодо правильності перекладу. Кожний учень 7-го класу зобов’язаний подати вчителю історії один історичний твір ... Час від часу учні повинні писати твори на задані теми в самому класі” [6, с. 103].

У гімназіях Одеського навчального округу для більш правильної і всебічної оцінки знань учнів і ступеня їх розвитку всі учні раз на рік виконували письмові відповіді з кожного предмета; при цьому передбачалося, що питання пропонується одне для всіх учнів у класі, ... і учні тут же, упродовж годинного уроку, пишуть свою відповідь [7, с. 220].

До періодичного контролю слід віднести й інспекторські перевірки, які час від часу проводили попечителі навчальних округів, їхні помічники, окружні інспектори, члени губернських рад у підлеглих їм навчальних закладах.

Основними документами для реєстрації результатів періодичного контролю в середніх навчальних закладах були відомості вчителів і свідоцтва гімназистів; у них у вигляді середнього балу відзначали успіхи й поведінку кожного учня за певний період навчання.

Як свідчить проведене дослідження, у 50-ті роки XIX ст. ускладнилися вимоги щодо здійснення поточного контролю: головними критерієм оцінки досягнутих результатів учнів середніх закладів освіти визнавали якість засвоєння вивченого матеріалу, при цьому меншому контролю підлягали домашні завдання письмові вправи, читання книжок тощо.

Література:

1. Шмид Е. К. История средних учебных заведений в России / Е. К. Шмид // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1877 – 1878. – С. 189 – 200. – 684 с. **2. Правила** для литературных бесед в гимназиях С.-Петербургского учебного округа // А. Воронов Историко-статистическое обозрение учебных заведений С.-Петербургского учебного округа с 1829 по 1853 год: Приложения / А. Воронов. – СПб. : Тип. Я. Трея, 1854. – С. 93 – 94. **3. Беллярминов Н.** Настоящее преподавание всеобщей истории в гимназиях и план изменения его / Н. Беллярминов // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1877 – 1878. – Ч. 117, отд. 3. – С. 384 – 407. **4. Авсеенко В.** Школьные годы. Отрывки из воспоминаний (1852 – 1863) / В. Авсеенко // Исторический вестник. – 1881. – Т. 4. – С. 707 – 734. **5. Историческая** записка о действиях и состоянии Симферопольской гимназии в 50-летний период существования её // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1863. – Ч. 119, отд. 6. – С. 82. **6. Наставление** преподавателям русского языка и словесности в гимназиях С.-Петербургского учебного округа // А. Воронов Историко-статистическое обозрение учебных заведений С.-Петербургского учебного округа с 1829 по 1853 год: Приложения / А. Воронов. – СПб. : Тип. Я. Трея, 1854. – С. 98 – 106. **7. Протоколы** педагогического съезда директоров и учителей, происходившего в Одессе с 2-го по 14-е июля 1864 года // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1864. – Ч. 124. Особые приложения. – С. 1 – 224.

Рукасова С. О. Організація контролю навчальних досягнень учнів середніх закладів освіти у 50-х роках XIX ст.

Аналіз історико-педагогічної літератури, архівних документів дозволяє засвідчув, що 50-ті роки XIX століття характеризуються формуванням та становленням системи контролю навчальних досягнень учнів середніх закладів освіти.

Ключові слова: бал, щоденник, класний журнал, репетиції контроль.

Рукасова С. А. Организация контроля учебных достижений учеников средних учебных заведений образования 50-е годы XIX ст.

Анализ историко-педагогической литературы, архивных документов показал, что 50-е годы XIX столетия характеризуются формированием и становлением системы контроля учебных достижений учеников средних учебных заведений образования.

Ключевые слова: балл, дневник, классный журнал, репетиции, контроль.

Rukasova S. A. Organization of control of educational achievements of students of middle educational establishments of education 50th of the XIX item.

Analysis of istoriko-pedagogicheskoy literature, archived documents rotined that 50th of the XIX century was characterized forming and becoming of the checking of educational achievements of students of middle educational establishments of education system.

Key words: ball, diary, class magazine, rehearsals, control.

УДК 37.04

Л. Т. Рябовол

**РОЗВИТОК ТА СТАНОВЛЕННЯ
ШКІЛЬНОЇ ПРАВОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ
(XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)**

У зв'язку з розбудовою в Україні громадянського суспільства й правової держави правова освіта набуває особливої актуальності. Це пояснюється тим, що активну й відповідальну участь у процесах демократизації суспільного життя можуть брати лише освічені в правовому сенсі особи, компетентні у праві громадяни. Головну роль у їх формуванні відіграє середня школа, в якій у процесі навчання правознавства мають бути створені умови, сприятливі для розвитку правового мислення, правової свідомості та правової культури учнівської молоді, що передбачає поєднання правових знань із внутрішньою позицією особистості, розвиток у неї здатності й готовності керуватися набутими знаннями у процесі організації власного життя та діяльності. Доцільність запровадження правової освіти у загальноосвітню школу обґрунтовується передусім тим, що саме молоді громадяни, за умови озброєння знаннями про свої права і свободи, способи їх реалізації та захисту, механізми правомірної поведінки, можуть і повинні стати тією силою, під впливом якої демократичні положення національного законодавства будуть не тільки декларуватися, а й втілюватися в життя. Вироблення оптимальної моделі шкільної правової освіти передбачає

звернення до історико-педагогічного досвіду, врахування недоліків та використання найкращих теоретико-методичних надбань у цій галузі.

Науковий інтерес дослідників притягували переважно різні аспекти правового виховання. Так, І. Криштак, визначаючи роль школи у правовому вихованні старшокласників у др. п. XX ст., та А. Стаканков, досліджуючи теорію і практику правового виховання в історії вітчизняної педагогічної думки др. п. XIX – початку XX ст., опосередковано вказали і на шкільну правову освіту та її розвиток у відповідні періоди. Еволюція шкільної правової освіти України у др. п. XIX – XX ст. та джерельна база дослідження цієї проблеми була предметом вивчення А. Гуз. Розвиток шкільної правової освіти у період, починаючи з 1991 р., дослідив Б. Андрусишин. І. Козінцев здійснив аналіз стану шкільної правової освіти, зокрема, охарактеризував навчальні курси, які утворювали її систему впродовж першого десятиріччя XXI ст., вказав на окремі недоліки та необхідність їх усунення. Проте, комплексного дослідження проблеми становлення шкільної правової освіти в Україні з визначенням етапів її розвитку у період з початку XX до початку XXI ст. не зроблено, що й обумовило обрання теми та мету нашої наукової статті.

Мета статті полягає у визначенні та характеристиці етапів розвитку шкільної правової освіти в Україні у період з початку XX до початку XXI ст.; обґрунтуванні актуалізації правової освіти в незалежній Україні, з'ясуванні специфічного змісту сучасного етапу становлення правової освіти у школі.

Шкільна правова освіта в Україні пройшла непростий шлях розвитку. Її сучасна структура почала формуватися в складних умовах перших років існування нашої держави як суверенної. Після розпаду СРСР 1991 р. перед українським суспільством постала проблема створення нової правової системи, системи права і законодавства, що, на думку Б. Андрусишина, безпосередньо вимагало переопрацювання теоретичної бази навчання правознавства. Першочерговим завданням була розробка навчально-методичного забезпечення, ознайомлення учнів з оновленою нормативно-правовою базою [1, с. 4].

Ускладнення у процесі становлення шкільної правової освіти в незалежній Україні підсилювалися прогалинами в організації державою роботи у відповідному напрямку у попередні часи. Так, до 70-х рр. XX ст. в СРСР правовій освіті практично не приділялося уваги. Цей напрям, як стверджує А. Гуз, розвивався у зв'язку з необхідністю забезпечення народного господарства фахівцями-юристами із середньою та вищою освітою. Про навчання правознавства в школі не йшлося, очевидно, насамперед тому, що тоталітарна система, яка зміцнювалася у той час, не була зацікавлена в поширенні правових знань [2, с. 7].

У результаті проведеного дослідження розвитку і становлення шкільної правової освіти в Україні ми визначили етапи даного процесу.

Початок *першого етапу* – 1924 р. – 1936 р. – пов'язується із

затвердженням другим з'їздом Рад СРСР першої Радянської Конституції 1924 р., у зв'язку з чим Народний комісаріат освіти отримав доручення ввести у всіх школах та навчальних закладах вивчення основних положень Конституції, її роз'яснення та тлумачення.

Другий етап – 1937 р. – 1975 р. – характеризується введенням у навчальні плани, починаючи з 1937/1938 н. р., “Конституції СРСР”, а пізніше “Конституції УРСР”, що детермінувалося прийняттям Конституції Радянського Союзу 1936 р. У курсі вивчалися положення Основного Закону та загальні поняття про державу, право і законодавство СРСР (України) [3, с. 489]. Перед учителями, котрі його викладали, стояли такі завдання: забезпечити всіх учнів знаннями основного закону; виховувати на уроках свідомих членів суспільства, активних будівельників держави. Недоліком курсу, на думку І. Криштак, було те, що він охоплював лише основи конституційного ладу країни, не даючи розуміння всього комплексу правових відносин [4, с. 2].

У процесі навчання курсу планувалося використання міжпредметних зв'язків з історією СРСР та суспільствознавством. На позитивну оцінку заслуговує те, що передбачалася робота учнів не лише з текстом підручника, але й Основного Закону, інших нормативно-правових актів. Учителям рекомендувалося підкріплювати теоретичний матеріал фактичним; використовувати засоби наочності (схеми побудови системи державних органів, таблиці, діаграми), а також порівняння, співставлення даних тощо. Негативне ж ставлення до останньої рекомендації зумовлюється самим змістовним наповненням тогочасних порівнянь, наприклад, для того, щоб яскраво й переконливо засвідчити переваги соціалізму, радянський соціалістичний суспільний та державний устрій протиставлявся буржуазному, окремі факти, наведені вчителем, мали засвідчувати успіхи соціалістичних країн [5, с. 555].

Третій етап – 1976 р. – 1990 р., так само, як і два попередні, пов'язується з прийняттям нової Конституції СРСР, проте, на відміну від них, відзначається запровадженням у середню школу нового правознавчого предмета – “Основи радянської держави та права”, який вивчався у 8-ому класі до 1986/1987 та у 9-ому до 1991/1992 н. р. Не дивлячись на те, що предмет спрямовувався лише на ознайомлення учнів із соціалістичним способом життя та господарювання й не був покликаний формувати правові знання й уміння, він уводив підлітка у світ суспільних відносин та правового регулювання, отже, його включення до навчального плану відіграло велику роль у процесі розвитку шкільної правової освіти. Значення предмета опосередковувалося його метою, яка полягала у вихованні в молоді почуття поваги до закону й законності. Курс сприяв підготовці учнів до самостійного трудового життя, мав профілактичне значення щодо попередження вчинення правопорушень неповнолітніми [6, с. 261 – 262]. Зміст було побудовано з таким розрахунком, вказує І. Криштак, щоб в учнів формувалося правильне уявлення про радянський суспільний лад,

систему радянської демократії, механізм Радянської держави, основні галузі радянського права і засоби забезпечення законності та правопорядку. Відповідно, передбачалося послідовне викладення елементарних відомостей про державу та право, соціалістичну законність, про такі галузі права, як конституційне, адміністративне, трудове, колгоспне, цивільне, сімейне, кримінальне, а також про органи, які забезпечують законність і правопорядок у суспільстві [4, с. 3].

Аналізуючи навчальні плани того часу спостерігаємо посилену увагу розробників планів до предметів суспільно-гуманітарного циклу, що підтверджується відповідним розподілом навчальних годин. Так, на українську і російську мови та літератури, історію, суспільствознавство, основи Радянської держави і права, іноземну мову, економічну географію, відводилося 46 % усього навчального часу, проте, якщо визначити частку кожного предмета у даному циклі, стає очевидним, що частка правознавства є найменшою й складає приблизно 0,7 % [7, с. 105 – 106].

Четвертий етап – 1991 р. – 1994 р. – знаменується початком становлення системи шкільної правової освіти незалежної України. Активну участь у поширенні правової освіти, формуванні нового змісту правознавства як науки і навчальної дисципліни брала Спілка юристів України, створена 1991 р. Істотну допомогу МОН України у підготовці юридичних кадрів і становленні правової освіти надавала Українська Асоціація викладачів права, утворена 1989 р. У контексті сприяння розвитку й становленню шкільної правової освіти увагу слід акцентувати також на діяльність Української правничої фундації, яка виникла 1992 р.

1991 р. фахівцями Інституту держави і права ім. В. М. Корецького НАН України та Української асоціації викладачів права було розроблено два проекти програми з шкільного курсу правознавства, хоча у самому 1991 р. навчання правознавства ще відбувалося за програмою з “Основ радянської держави і права”. Нові програми запроваджено у навчальний процес, починаючи з 1992 р. Було також розроблено проекти програм таких курсів, як: “Основи держави і права України” та “Основи української держави і права” для 9-го класу загальноосвітніх шкіл [8; 9].

П'ятий етап – 1995 р. – 1999 р. Особливим у процесі розвитку і становлення шкільної правової освіти став 1995 р., коли Кабінетом Міністрів України прийнято Програму правової освіти населення й закладено основи безперервної правової освіти та визначено місце й роль школи у її реалізації. Значення Програми для розвитку шкільної правової освіти полягає у тому, що у загальноосвітніх навчальних закладах було запроваджено курс “Основи правознавства” як обов'язковий до викладання в обсязі 34 навчальних годин. Його зміст спрямовувався на формування в учнів необхідних знань і навичок для активної, свідомої участі в процесі життя та діяльності суспільства й держави. Програми з курсу, розроблені українськими вченими, послідовно систематизували обсяг матеріалу, необхідного учням, чим обумовлювалася структура;

тематика підбиралася так, щоб її можна було опанувати протягом відведеного часу. Основна увага зверталася не на вивчення текстів нормативно-правових актів, які змінюються, а на опанування базових принципів і положень юридичної науки [1, с. 5].

1995 р. започатковано курс “Права людини” для факультативного навчання у 10-11-ому класах загальноосвітніх навчальних закладів, та поглибленого вивчення у школах, класах, ліцеях, гімназіях гуманітарного (юридичного) профілю. Курс як логічне продовження “Основ правознавства” був покликаний поглибити знання учнів про права людини і громадянина, розвивати в людині зі шкільного віку почуття гідності, усвідомлення своїх прав, взаємозв’язок реалізації прав людини із суспільною системою, в якій вона живе, знання про захист прав людини, його механізми [10, с. 2].

Прийняття 1996 р. Конституції України зумовило активізацію діяльності держави у сфері поширення правових знань серед широких верств населення. До навчальних планів включено новий правознавчий курс – “Конституція України”, а на вивчення “Основ правознавства” обсяг навчальних годин збільшено до 68. Програма курсу “Конституція України”, розроблена О. Наровлянським та І. Усенко, була розрахована на використання у 1996/1997 і 1997/1998 н. р. для корекції знань учнів десятого-одинадцятого класів, які вже вивчали основи конституційного права на старій нормативній базі [11, с. 265 – 268]. Як бачимо, у середній загальноосвітній школі сформувався блок правознавчих курсів: “Основи правознавства”, “Права людини”, “Конституція України”. Проте, вже з 1998/1999 н. р., вивчається лише один з них – “Основи правознавства” у 9-ому класі в обсязі 51 година на рік. Навіть за умови визначення його статусу як загальнообов’язкового, цього було недостатньо для досягнення мети шкільної правової освіти на порозі ХХІ ст.

1998 р. експериментально запроваджується курс “Практичне право” та активізується робота з методично-дидактичного забезпечення навчання правознавства у школах, ліцеях, гімназіях з поглибленим його вивченням.

Шостий етап – 2000 р. – 2008 р. Важливим актом, який відіграв роль каталізатора у процесі розвитку правової освіти, став Указ Президента України 2001 р. “Про Національну Програму правової освіти населення”. Мета документу – підвищення загального рівня правової культури та вдосконалення системи правової освіти населення, набуття громадянами необхідного рівня правових знань, формування у них поваги до права. Серед завдань Програми розвитку юридичної освіти на період до 2005 р., що також була прийнята у цей час, вказувалося на необхідність розроблення нового змісту правознавчих дисциплін, які викладаються у загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладах, створення нового покоління підручників, навчально-методичних посібників, дидактичних, інформаційних засобів навчання. У зв’язку з прийняттям вказаних документів, а також Концепції загальної

середньої освіти (12-річна школа), Національної доктрини розвитку освіти, Концепції профільного навчання у старшій школі на МОН України, Міністерство юстиції, АПН, Інститут педагогіки, Інститут держави і права імені В. М. Корецького НАН України покладалася розробка нових навчальних програм правової освіти для загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів. 2001 р. розроблено нову програму курсу “Основи правознавства”, що стала вдосконаленим варіантом попередніх насамперед в аспекті адаптації змісту до вікових особливостей учнів. “Практичне право” викладалося в Україні як курс за вибором для учнів 8-го класу, причому з кожним роком кількість навчальних закладів, які обирали цей предмет для вивчення, значно збільшувалася.

Сьомий етап починається 2009 р. й триває. Він пов’язується з виробленням принципово нових підходів до організації та здійснення шкільної правової освіти в Україні, що детермінується передусім переходом до функціонування старшої школи як профільної. Відтак, з 2009/2010 н. р. у загальноосвітніх навчальних закладах введено “Правознавство. Практичний курс”, який, починаючи з 2010/2011 н. р., набуває статусу обов’язкового й вивчається у 9-ому класі. Новий курс, вказує О. Пометун, стає важливою складовою системи правової освіти учнів загальноосвітньої школи. Його програма частково “розвантажує” базовий і профільний курси правознавства в старшій школі, допомагаючи не тільки засвоєнню учнями певних базових понять, а й формуванню в них інтересу до правознавства як науки, до права як системи норм, поваги до закону та прагнення до правомірної моделі поведінки. Він стає складовою допрофільної підготовки учнів не тільки до власне юридичного профілю, а в цілому до вибору ними суспільно-гуманітарного напрямку навчання у профільній школі. Саме тому одне з головних завдань курсу – зацікавити учнів правознавством, озброїти їх уміннями діяти у життєвих ситуаціях відповідно до вимог законів. Одночасно, ознайомлюючи учнів з основами права як сфери наукового пізнання і життя суспільства, предмет має підготувати їх до сприйняття більш серйозного правознавчого курсу у 10-ому класі. Враховуючи вікові особливості дев’ятикласників, курс має на меті поінформувати їх про ті положення законодавства, з якими підлітки стикаються у повсякденному житті, виробити навички правомірної поведінки, практичного застосування норм права, що стосуються неповнолітніх. Курс вирішує проблему підвищення рівня практичного спрямування шкільного правознавства [12, с. 7].

У старшій школі базовим є курс “Правознавство”, що має на меті формування системного уявлення в учнів про державу та право як основні засоби впорядкування суспільних відносин та вміння використовувати їх у практичному житті. На вивчення правознавства рівня стандарт/академічний відводиться 35 годин на рік. Чинною є програма авторів І. Котюка та Н. Палійчук. У профільних (профільний

рівень) 10-11-ому класах (суспільно-гуманітарний напрям, правовий профіль) курс “Правознавство” вивчається поглиблено, 105 годин на рік. Відповідно до навчальної програми авторів С. Ратушняка та Т. Ремех, він спрямовується на формування в учнів розуміння права як відкритої системи, що базується на невід’ємності суспільства від держави, законів від повсякденного життя. Право представлене елементом цілісного світу, що складається з понять, переживань і практичних дій. Курс спрямований на розвиток правової і громадянської компетентності, відповідних ціннісних орієнтирів, умінь, навичок школярів. Для учнів гімназій, ліцеїв і профільних класів з поглибленим вивченням правознавства у 2010/2011 н. р. рекомендовано дві програми: одна – автора І. Котюка, друга – О. Наровлянського та І. Усенка [13].

Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що упродовж ХХ ст. в Україні відбувався розвиток шкільної правової освіти, проте, активізувався він, починаючи з 1991 р., у зв’язку з тими змінами, які відбувалися в українському суспільстві й державі. Нами визначено його етапи. Перший етап – 1924 р. – 1936 р. – у школах введено вивчення основних положень Конституції, її роз’яснення та тлумачення. Другий етап – 1937 р. – 1975 р. – характеризується введенням у навчальні плани, починаючи з 1937/1938 н. р., “Конституції СРСР” (“Конституції УРСР”), у зв’язку із прийняттям Конституції Радянського Союзу 1936 р. Третій етап – 1976 р. – 1990 р. також пов’язується з прийняттям нової Конституції СРСР, проте, відзначається запровадженням у середню школу нового предмета – “Основи радянської держави та права”. Четвертий етап – 1991 р. – 1994 р. – початок становлення шкільної правової освіти незалежної України. Актуалізація шкільної правової освіти у цей час детермінується розбудовою в Україні громадянського суспільства й соціальної, правової держави. П’ятий етап – 1995 р. – 1999 р. Шостий – 2000 р. – 2008 р. Нами встановлено, що у період з 1991 до 2008 р., у середній загальноосвітній школі сформувався блок правознавчих курсів: “Практичне право” у 8-ому класі, “Основи правознавства” в 9-ому класі, “Правознавство” у 10-11 класах шкіл (класів), гімназій, ліцеїв з поглибленим вивченням правознавства, “Права людини” в 11-ому класі. Зазначимо, що загальнообов’язковим серед них був лише курс “Основи правознавства”, який виконував роль фундамента системи шкільної правової освіти й спрямовувався на формування в учнів необхідних знань і навичок для активної та свідомої участі в житті та діяльності суспільства й держави. Курси “Практичне право” та “Права людини” викладалися за рахунок годин варіативної складової навчального плану середньої загальноосвітньої школи.

Сьомий етап починається 2009 р. й пов’язується з виробленням принципово нових підходів до організації шкільної правової освіти в Україні. 2009/2010 н. р. у загальноосвітніх закладах введено “Правознавство. Практичний курс”, який, починаючи з 2010/2011 н. р., набуває статусу обов’язкового й вивчається у 9-ому класі. Новий курс

стає важливою складовою системи правової освіти учнів загальноосвітньої школи та складовою допрофільної підготовки, вирішує проблему підвищення рівня практичного спрямування шкільного правознавства. У старшій школі базовим є курс “Правознавство”, що має на меті формування системного уявлення в учнів про державу та право як основні засоби впорядкування суспільних відносин та вміння використовувати їх у практичному житті. У профільних 10-11-ому класах (суспільно-гуманітарний напрям, правовий профіль) курс “Правознавство” вивчається поглиблено.

Подальшого дослідження потребує сучасний етап становлення шкільної правової освіти в Україні, а саме: конкретизація її мети та завдань, характеристика змісту, організаційних форм та методів навчання й контролю.

Література:

- 1. Андрусишин Б.** Становлення та розвиток шкільної правової освіти / Б. Андрусишин // Юридичний журнал. – 2007. – № 4. – С. 3 – 15.
- 2. Гуз А. М.** Еволюція шкільної правової освіти України у другій половині XIX – XX ст. / [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті : www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/
- 3. Педагогическая** енциклопедия в четырех томах. Том второй [Текст] / И. А. Каиров (глав. ред.), Ф. Н. Петров (глав. ред.), Е. И. Афанасенко, А. И. Богомолов, Н. К. Гончаров, Б. П. Есипов, Ф. Ф. Королев (зам глав. ред.) и др. – М. : Издательство : Советская энциклопедия, 1965. – 911 с.
- 4. Криштак І. В.** Роль школи у правовому вихованні старшокласників у другій половині XX століття [Текст] / І. В. Криштак // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків : Харківська державна академія дизайну і мистецтв, 2006. – № 12. – С. 84 – 87.
- 5. Педагогический** словарь : в 2 т. Том первый [Текст] / И. А. Каиров (глав. ред.), Н. К. Гончаров (зам глав. ред.), Н. Д. Казьмин, Ф. Ф. Королев, А. И. Маркушевич, А. А. Смирнов. – М. : Изд-во Академии Педагогических наук РСФСР, 1960. – 775 с.
- 6. Ильина Т. А.** Педагогика : курс лекций. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов [Текст] / Т. А. Ильина. – М. : Просвещение, 1984. – 496 с.
- 7. Педагогіка :** підручник для студентів педагогічних інститутів та університетів [Текст] / за ред. М. Д. Ярмаченка – К. : Вища школа, 1986. – 543 с.
- 8. Програма** з основ радянської держави і права / Міністерство освіти і науки України [Текст] // Інформаційний збірник Міністерства народної освіти УРСР. – 1991. – № 15 – 16. – С. 51 – 59.
- 9. Про навчальні** програми в 1991/1992 навчальному році для масових загальноосвітніх шкіл та СПТУ, шкіл з поглибленим вивченням окремих предметів, ліцеїв, гімназій [Текст] // Інформаційний збірник Міністерства народної освіти УРСР. – 1991. – № 17 – 18. – С. 60 – 61.
- 10. Денисов В. Н.** Програма курсу “Права людини” для учнів середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів [Текст] / В. Н. Денисов, П. М. Рабінович, В. С. Семенов,

І. Б. Усенко, Л. Г. Заблоцька // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1995. – № 19. – С. 2 – 25. **11. Конституція** України і основи правознавства в школі : книга для вчителя [Текст] / за ред. І. Б. Усенка. – К. : Український центр правових студій, 1999. – 354 с. **12. Правознавство.** Практичний курс : метод. посіб. для вчителів загальноосвіт. шк., які викладають курс у 9-ому кл. [Текст] / О. Пометун, Т. Ремех, Л. Пилипчатіна; за ред. О. І. Пометун. – К. : Логос, 2009. – 176 с. **13. Інструктивно-методичні рекомендації** щодо вивчення базових навчальних дисциплін у 2010 – 2011 н.р. Предмети суспільно-гуманітарного спрямування // Лист МОН від 21.08.2010 № 1/9-580 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до листа : http://www.mon.gov.ua/education/average/metod_rek.

Рябовол Л. Т. Розвиток та становлення шкільної правової освіти в Україні (XX – початок XXI століття).

У статті визначено етапи розвитку та становлення шкільної правової освіти упродовж окресленого періоду; основна увага приділяється характеристиці шкільної правової освіти в незалежній Україні з 1991 р.; вказано на особливості сучасного етапу, який починається 2009 р. й пов'язується з виробленням принципово нових підходів до організації та здійснення шкільної правової освіти в Україні, що детермінується переходом до функціонування старшої школи як профільної.

Ключові слова: шкільна правова освіта, етапи розвитку та становлення, правознавчий курс.

Рябовол Л. Т. Развитие и становление школьного правового образования в Украине (XX – начало XXI столетия).

В статье определены этапы развития и становления школьного правового образования в указанный период; основное внимание уделяется характеристике школьного правового образования в независимой Украине с 1991 г.; указаны особенности современного этапа, который начинается в 2009 г. и связывается с разработкой принципиально новых подходов к организации школьного правового образования в Украине, что обусловлено переходом к функционированию старшей школы как профильной.

Ключевые слова: школьное правовое образование, этапы развития и становления, правовой курс.

Ryabovol L. T. The development and establishment of a school legal education in Ukraine (XX – early XXI century).

The article outlines the stages in the development and establishment of a school legal education within defined period; focuses on the characteristics of school legal education in independent Ukraine in 1991; indicated on the features of the present stage, which starts 2009 and is associated with the

elaboration of innovative approaches to organizing and implementing school legal education in Ukraine, which is determined by the transition to functioning as a high school profile.

Key words: school legal education, stages of development and formation, legal course.

УДК 37.018.3.091.4:377(477.54)“192”

А. В. Ткаченко

ПРОФЕСІЙНО-ОСВІТНЄ ОТОЧЕННЯ ХАРКІВСЬКОЇ ТРУДОВОЇ КОЛОНІЇ ІМЕНІ М. ГОРЬКОГО

У макаренкознавстві давно укорінена думка про ту велику роль, яку надавав А. С. Макаренко у сконструйованій ним виховній системі колонії імені М. Горького орієнтації вихованців на вищі форми професійної освіти. Відомо, які великі зусилля він докладав, послідовно і цілеспрямовано реалізуючи всі суб'єктивні та об'єктивні можливості для збудування їх професійної перспективи. Педагог використовував прагнення підлітків до отримання вищої професійної освіти і відповідну, організовану у колонії підготовку як потужний виховний засіб. Тобто суто “професійна” складова індивідуального розвитку вихованців виступала як загальний виховуючий імпульс для всього колективу. Прагнення і підготовку вихованців до отримання вищої професійної освіти слід розглядати в контексті форм апробації відкритого Макаренком принципу “перспективних ліній”.

Не зважаючи на важливість піднятої проблеми, до цього часу в науці предметно не аналізувався спектр сприятливих і обмежуючих факторів, що ззовні істотно впливали на загальну ефективність професіоналізації випускників Харківської колонії імені Горького.

Факти, пов'язані з практикою організації вступу вихованців горьківської колонії до середніх професійних та вищих освітніх закладів, з різною мірою повноти і документальності відображені майже у всіх біографіях педагога-письменника і історичних нарисах про очолюваний ним заклад: Є. Балабановича (1963), М. Ніжинського (1958, 1967, 1976), М. Павлової (1963), А. Фролова (1976) тощо. Лише початок нового століття відзначений публікаціями ґрунтовних збірників архівних документів, які ілюструють наполегливі і іноді драматичні спроби А. С. Макаренка забезпечити кращим із колоністів гарантоване місце на робфаках харківських і київських вишів (О. Єрмак, І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, Н. Тарасевич, А. Ткаченко, Г. Хілліг).

Разом з тим, в останній час глибоко вивчається історія розвитку вітчизняної робітничої професійної освіти 20-х років минулого століття. Саме цій темі присвятили глибокі аналітичні розвідки українські вчені:

О. Аніщенко (інновації у професійній підготовці робітничих кадрів у 20-х роках ХХ ст.), С. Бутівченко (зміст і форми управління середніми професійними навчальними закладами України в 1917 – 1941 рр.), Н. Михайловська (науково-методичне забезпечення діяльності професійно-технічних навчальних закладів України у 1921 – 1929 рр.) та інші.

При відносно повному висвітленні “робфаківської” теми в історії горьківської колонії полтавського періоду, аналогічні факти “курязького” часу залишаються майже не дослідженими.

З огляду на ту принципову важливість для розуміння загальнопрофесійного контексту виховної практики А. С. Макаренка, що являє собою висвітлення системи неперервної професійної освіти, яку він намагався створити засобами внутрішніх і зовнішніх освітніх можливостей керованих ним закладів, ми спробували дослідити професійно-освітнє середовище, у якому розвивалася Харківська трудова колонія імені М. Горького.

За умов непристосованості загальнодержавної практики працевлаштування і патронату випускників інтернатних закладів до цілей соціального виховання, великі сподівання щодо визначення і організації професійної перспективи своїх колоністів А. С. Макаренко міг покладати лише на середні і вищі професійні навчальні заклади. Те, що у колонії імені М. Горького існувала “велика тяга” вихованців до робфаків і ФЗУ, фіксували навіть її інспекторські перевірки [1]. Разом з цим можливість отримати у колонії відповідну теоретичну підготовку, яка дозволила б витримати конкурсні випробування при вступі до професійного навчального закладу, була далеко не єдиною важливою обставиною успішної професійної освіти. Суттєвими передумовами професійного самовизначення вихованців Макаренка виступали близькість і характер відповідних освітніх установ, спеціалізація, наповнюваність і правила прийому до них, наявність соціальних гарантій для даної категорії вступників тощо.

Провідним фактором розвитку тогочасної професійної освіти, збільшення її масштабів виступали індустріалізація і технічне переоснащення української промисловості, що на кінець 1920-х рр. визнавалися пріоритетними напрямками державного розвитку. За планом 1-ї п’ятирічки передбачалося збільшення промислової продукції України на 94 %, капіталовкладення складали 2169 млн. крб., з яких 60 % – на переобладнання й поширення існуючих підприємств і 40 % – на збудування нових. Ці темпи розвитку промисловості потребували втягнення близько 130,000 нових робітників, або збільшення наявної їх кількості на початок п’ятирічки на 29 %. Що ж стосується кваліфікованих робітників, то їх кількість до кінця п’ятирічки мала збільшитися на 74.000 осіб, не враховуючи компенсації щорічного природного зменшення чисельності робітників на таку ж приблизно кількість (наведені дані про кваліфіковану робочу силу не враховують

транспорту – А. Т.). Під впливом указаної тенденції відбувався значний приріст наборів до всіх видів професійних навчальних закладів. Красномовною в цьому відношенні є динаміка кількості учнів шкіл фабрично-заводського учнівства (ФЗУ) України, представлена у таблиці 1 [2].

Таблиця 1.

Кількість учнів ФЗУ України у 1927 р. (по роках навчання)

Галузева належність	Роки навчання				Разом
	1-й	2-й	3-й	4-й	
Школи ФЗУ в промисловості	8,169	6,304	3,423	983	18,879
Школи ФЗУ на транспорті	1,962	1,866	1,021	880	5,729
Разом	10,131	8,170	4,444	1,863	24,608

Таким чином, якщо у 1923 р. було прийнято лише біля двох тисяч учнів (враховуючі і щорічний відсів), то результати набору 1926 р. говорять про п'ятикратне зростання їх кількості. Значне збільшення числа абітурієнтів по харківських професійних і вищих навчальних закладах у 1927 р., спонукало навіть додатковий прийом. Всього ж тоді було зараховано: до робфаків – 667 чол. (у 1926 р. лише 517 чол.), до технікумів – 421 чол., до вишів – 1675 чол. [3].

З огляду на умови свого попереднього життя та навчальну ефективність шкіл інтернатних закладів колишні безпритульні в першу чергу поповнювали лави учнів професійних шкіл і ФЗУ і в значно меншій мірі ставали студентами технікумів, робфаків та вишів. Для порівняння: у 1928 р. за планами харківської окружної інспектури народної освіти (ОІНО) до ФЗУ мали вступити 250 вихованців дитбудинків, у той час як до робфаків і ВНЗ лише 20 осіб [4].

Що стосується випускників колонії ім. Горького, яка забезпечувала 7-річне навчання, то більшість з них цілком могла сподіватися на учнівство саме у професійно-технічних школах, оскільки вступ до них, за встановленими правилами, міг бути лише на базі 7-річної шкільної освіти, тоді як для ФЗУ цілком достатньо було 4-річної підготовки [5].

Підтримка вступу випускників інтернатів до профшкіл, кустарних шкіл і ФЗУ здійснювалася на найвищому рівні: у липні 1927 р. президія ВУЦВК ухвалила виділити для них із коштів Центральної комісії допомоги дітям (ЦКДД) 1500 стипендій і забронювати по цих установах певну кількість місць [6]. У той же час виключно великі можливості для отримання освіти надавав столичний харківський регіон. Ріст кількості закладів професійної освіти Харківщини і їх контингенту у 1924 – 1926 рр. проілюстровано у таблиці 2 [7].

Таблиця 2.

Порівняльна кількість закладів професійної освіти Харківщини та їх контингенту у 1924 – 1925 та 1925 – 1926 навчальних роках

Установи мережі професійної освіти	1924 – 1925 н.р.		1925 – 1926 н.р.	
	Установ	Учнів	Установ	Учнів
Індустріально-технічні профшколи	8	1140	11	1420
Сільськогосподарські профшколи	4	460	5	560
Медичні профшколи	5	480	5	583
Торгівельно-промислові профшколи	4	1275	4	1607
Художні профшколи	2	552	2	891
Школи ФЗУ	22	2411	30	4300
Всього	45	6318	57	9361

Як бачимо, загальне збільшення установ професійної освіти і числа їх учнів відбувалося в першу чергу за рахунок закладів індустріального спрямування: спільна кількість індустріально-технічних профшкіл і шкіл ФЗУ зросла на 36 %, число учнів у них – на 61 %, у той же час кількість інших закладів майже не збільшилася, а число учнів зросло лише на 31 %.

Більшість шкіл ФЗУ (26 із 30) і індустріально-технічних профшкіл (6 із 11) знаходилися у безпосередній близькості до горьківської колонії – у самому Харкові [8], що дозволяло не втрачати зв'язок із нею, отримувати матеріальну і моральну підтримку, навіть залишати за собою можливість мати житло на перших кроках у самостійне життя. Останнє підтверджують матеріали обслідування колонії у червні 1927 р.: у ній продовжували мешкати декілька учнів ФЗУ [1].

Харківські ФЗУ давали доволі широкі можливості молоді для професійного самовизначення: вона могла кваліфікуватися по 13 галузях, перелік яких з показником кількості учнів по кожній, представлений у таблиці 3 [5].

Таблиця 3.

Галузева спеціалізація шкіл ФЗУ Харківського округу на 1925 – 1926 навчальний рік

Галузь	Кількість шкіл	Кількість учнів
Металообробна	8	1540
Транспортна	4	480
Кравецька	3	391
Текстильна	2	305
Харчосмакова	3	265
Поліграфічна	1	259

Радянське будівництво	1	230
Сільськогосподарська	1	150
Шкіряна	1	99
Будівельна	1	95
Хімічна	2	88
Цукрова	1	57
Деревообробна	1	22

Проте, незважаючи на ріст мережі і наповнюваності закладів середньої технічної освіти Харківщини, вони не могли задовольнити відповідний попит молоді. На початку серпня 1927 р. газета “Комуніст” констатувала: до будівельної профшколи на 70 вакансій уже надійшло понад 200 заяв, до електромеханічної, на 110 вакансій – 400 заяв, до 4-ї хімічної, на 40 вакансій – 182 заяви [9].

З доповіді ОІНО про стан народної освіти регіону у 1925 – 1926 навчальному році відомо, що у ці роки відбувалося і якісне поліпшення навчального процесу у вказаних закладах – робилася загальна установка на краще задоволення потреб промисловості, втілювалися нові методи навчання. Для засвоєння практичних навичок створювалися навчальні цехи, майстерні, учнівські виробничі бригади, які охоплювали всіх учнів. Як правило, вводилася триместрова система, контролювався вчасний початок і кінець занять, майже по всіх школах ФЗУ вживався лабораторний метод навчання і Дальтон-план. У той же час бракувало устаткування навчальних цехів і майстерень [10]. Подальше поширення мережі робітничої освіти намічалось за декількома напрямками: збільшення числа індустріально-технічних профшкіл Харкова по санітарно-будівельній, модельній, авто-авіаційній та електрозварювальній спеціальностях; відкриття нових профшкіл, збільшення наповнюваності шкіл ФЗУ у зв'язку з ростом промислових підприємств [11].

Масовість фабрично-заводського учнівства помітно покращувала загальну статистику влаштування колишніх безпритульних. За даними харківської окружної комісії допомоги дітям (ОКДД) у 1927 р. через посередництво харківської ОІНО учнями ФЗУ стали біля 200 вихованців дитячих колоній [12].

Не дивлячись на значні зусилля центральної і місцевої влади, радянських і освітніх органів, проблема середньої професійної освіти випускників дитячих інтернатних закладів Харківщини так і не була задовільним чином вирішена протягом 20-х років, що був вимушений у 1931 році констатувати наступник А. С. Макаренка на посаді завідуючого дитячими інтернатними закладами Харківського округу М. Сухарев. Єдиними вдалими прикладами у цьому відношенні були сільськогосподарські школи по підготовці агротехніків, створені на базі великих господарств (до 500 дес. землі) двох найпотужніших дитячих містечок округу – Охтирського і Богодухівського. З огляду на

невпорядкованість “навчальної постановки” дитячих колоній і містечок, на початку 30-х років ОІНО вимушене було приступити до розробки положення про реорганізацію їх майстерень у кустарно-ремісничі школи, “з тим розрахунком, щоб дати вихованцю закінчену професію” [13].

Отримавши лише 7-річну освіту, вихованець дитячої колонії фактично не міг розраховувати на вступ безпосередньо до ВНЗ. Хоча ще у 1927 р. на Всеросійській нараді завідуючих дитячих установ, як повідомляла про це на президії ОКДД одна із делегаток наради від Харкова С. Зайчик, декларувалася потреба “відкрити при дитустановах 9-ти річки, щоб діти мали змогу попадати в інститути” [14], реальних кроків у цьому напрямку не робилося.

Найвищим рівнем закладу професійної освіти, до якого міг потрапити випускник Харківської трудової колонії імені М. Горького, як і іншої аналогічної установи того часу, був робітничо-селянський факультет. Робфаки (або: робітфаки, робсельфаки) в Україні створювалися при вишах або технікумах відповідно до декрету РНК РРФСР від 17 вересня 1920 р. як спеціальні навчальні заклади для осіб, що прагнули вступити до вищої школи, але не мали відповідного рівня підготовки. На 1925 р. існували 33 українські робфаки із загальним числом студентів 7,5 тис. чоловік. Головними вимогами до вступників були 16 – 30-річний вік, належність виключно до класу робітників чи селян, наявність відряджень або направлень підприємств, профспілкових, партійних і радянських органів. З 1921 – 1922 навчального року був встановлений на денних робфаках 3-річний, на вечірніх – 4-річний навчальний термін [15]. За положенням, прийнятим колегією НКО у жовтні 1927 р., на денні робфаки приймалися особи з виробничим стажем не менше 3 років, на вечірні – не менше 2 років [16]. Стипендія, що виплачувалася студентам робфаків, забезпечення гуртожитком і реальна перспектива отримання вищої освіти робили вступ до них найоптимальнішою формою організації професійного майбутнього для випускника інтернатного дитячого закладу. За це говорить і той факт, що на конкурсних випробуваннях при вступу до вишів, робфаківці виявляли кращу підготовку, ніж випускники профшкіл [17].

1927 р. безпрецедентний наплив абітурієнтів спостерігався і до робфаків: на 1730 місць було подано понад 3000 заяв [18]. Незалежно від цього для випускників інтернатних закладів на харківських робітничих факультетах бронювалося 5 % місць [19].

Однак, як свідчать факти, число цих місць не завжди задовольняло попит з боку вихованців колоній. У серпні 1927 р., наприклад, на засіданні окружної комісії з проведення місячника допомоги дітям стосовно участі осередків товариства “Друзі дітей” було ухвалено: “Дати завдання Т-ву ДД закінчити роботу що до одержання поверх броні місць на робфаках, на що просити підтримки НКО, а на стипендії підліткам з дитустанов призначити кошти з сум, зібраних по місячнику” [20]. Чотири дні потому, 16 серпня, окружне правління товариства звернулося до

Головпрофобру НКО з проханням дозволити влаштувати на робфаки харківських медичного, сільськогосподарського, ветеринарного і інших інститутів декількох вихованців дитустанов понад нормою за рахунок стипендій товариства. При цьому повідомлялося про принципову згоду правлінь вказаних інститутів [21]. Паралельно аналогічне звернення було направлено і до ОІНО, у якому підтверджувалося зобов'язання прийняти на себе виплату стипендій прийнятими підлітками протягом усього часу їх навчання на робфаках [22]. Невдовзі “Комуніст” писав: НКО повідомив на місця, що він не заперечує проти прийому і понад встановленої норми, з тим лише, щоб інспектури народвіти взяли на себе обов'язки повного матеріального забезпечення цих вихованців стипендіями та житлом на весь час навчання [19].

Очевидно саме на таких умовах були направлені до робфаків випускники і горьківської колонії. У останній декаді серпня 1927 р. окрправління товариства “Друзі дітей” звернулося до Харківського технологічного інституту (ХТІ): “Згідно складених умов з Наркомпросом, Окрправління Т-ва ДД направляє наступних підлітків до В/робфаку”. У наведеному переліку зазначені сім горьківців: Федір Антоненко, Сергій Глянцев, Іван Боруцький, Іван Котов, Федір Трофімов, Микола Іванов, Володимир Лотоцький. Товариство просило допустити указаних вихованців до іспиту [23].

Але технологічним інститутом не обмежувалася група абітурієнтів колонії 1927 р. Архіви зберегли ще декілька прізвищ: 23 серпня колонія імені Горького направила до ОКДД лист, підписаний за секретаря педагогічної ради майбутньою відомою українською письменницею Оксаною Іваненко, у якому повідомляла повний список своїх вступників. Окрім зазначених вище семи, вказувалися і троє вихованців, що направлялися до робфаку Харківського медичного інституту: Іван Сопін, Зінаїда Кальницька і Любов Тереніна [24].

Про успішність профорієнтаційної роботи колонії імені Горького говорить такий факт: серед 13 абітурієнтів, прийнятих до робфаку ХТІ у 1927 р., сім були підготовлені силами саме її педагогічного колективу [25].

Загальна тенденція до інтенсивного розвитку вітчизняної економіки у другій половині 20-х рр. минулого століття і збільшення у зв'язку з цим обсягів державного замовлення на підготовку кваліфікованих працівників, у першу чергу виробничих професій, створювало, безперечно, надзвичайно позитивний суспільний фон для професійного розвитку вихованців Харківської трудової колонії імені М. Горького. Відповідні виховні цілі педагогічного персоналу колонії, таким чином, забезпечувалися загальним піднесенням широких верств населення, в основі якого лежало прагнення долучитися до справи економічної розбудови молодій держави. Гаряче бажання колоністів-горьківців вступити до професійно-освітніх закладів є підтвердженням цього.

Технічні можливості для адекватного професійного самовизначення і продовження професійної освіти для випускників горьківської колонії підкріплювалися географічною близькістю до столичного Харкова – одного з найпотужніших освітніх центрів СРСР. Семирічна школа колонії і система додаткових занять давали можливість її вихованцям вступати не до ФЗУ, як це було типовим для їх однолітків із інших інтернатів Харківщини, а до більш кваліфікованих освітніх закладів – професійно-технічних шкіл і робфаків.

Ще одним фактором забезпечення професійного майбутнього вихованців Макаренка, позитивне значення якого неможна заперечувати, була державна підтримка і система соціальних гарантій, що являлися одним із напрямків практики ліквідації дитячої безпритульності. Бронювання місць на робфаках і інститут стипендіатів дозволяли колишнім безпритульним уникати необхідності витримувати конкуренцію з постійно зростаючим потоком краще підготовлених випускників міських шкіл.

Література:

1. Державний архів Харківської області (далі – ДАХО). – Ф. Р-408. – Оп. 4. – Спр. 171. – Арк. 13–15 зв. **2. Про** набір до фабзавучів 1927–28 року // Комуніст. – 1927. – 13 серпня. **3. Новий** прийом до харківських вузів // Комуніст. – 1927. – 8 жовтня. **4. ДАХО.** – Ф. Р-1492. – Оп. 1. – Спр. 104. – Арк. 261. **5. ДАХО.** – Ф. Р-408. – Оп. 6. – Спр. 38. – Арк. 19. **6. Безпритульних** – до навчання // Комуніст. – 1927. – 30 липня. **7. ДАХО.** – Ф. Р-408. – Оп. 6. – Спр. 38. – Арк. 18. **8. ДАХО.** – Ф. Р-408. – Оп. 6. – Спр. 38. – Арк. 18–19. **9. Місць** в профшколах не вистачає // Комуніст. – 1927. – 5 серпня. **10. ДАХО.** – Ф. Р-408. – Оп. 6. – Спр. 38. – Арк. 20. **11. ДАХО.** – Ф. Р-408. – Оп. 6. – Спр. 38. – Арк. 22–23. **12. ДАХО.** – Ф. Р-1492. – Оп. 1. – Спр. 104. – Арк. 93. **13. ДАХО.** – Ф. Р-858. – Оп. 1. – Спр. 84. – Арк. 96 зв.–97. **14. ДАХО.** – Ф. Р-1492. – Оп. 1. – Спр. 104. – Арк. 48. **15. Педагогічний** словник / За ред. дійсного чл. АПН України Ярмаченка М. Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – С. 401–402; Робітничо-селянські факультети // Комуніст. – 1927. – 20 жовтня. **16. Кто** приймається в рабфаки // Харьковский пролетарий. – 1927. – 20 октября. **17. 5 років** робфаку Інгоспу. (На урочистому засіданні в Інаргоспі) // Комуніст. – 1928. – 6 березня. **18. Хто** буде вчитися в ВУЗ'ах // Комуніст. – 1927. – 6 вересня. **19. Навчання** вихованців дитбудинків // Комуніст. – 1927. – 27 серпня. **20. ДАХО.** – Ф. Р-1492. – Оп. 1. – Спр. 30. – Арк. 31. **21. ДАХО.** – Ф. Р-1492. – Оп. 1. – Спр. 31. – Арк. 88. **22. ДАХО.** – Ф. Р-1492. – Оп. 1. – Спр. 31. – Арк. 87. **23. ДАХО.** – Ф. Р-1492. – Оп. 1. – Спр. 31. – Арк. 85. **24. ДАХО.** – Ф. Р-1492. – Оп. 1. – Спр. 31. – Арк. 86. **25. Колишні** безпритульні по вузах // Комуніст. – 1927. – 11 грудня.

Ткаченко А. В. Професійно-освітнє оточення Харківської трудової колонії імені М. Горького.

У статті проаналізовано освітні і суспільні умови, що тою чи іншою мірою визначали успішність такого потужного виховного фактору у практиці керованої А. С. Макаренком Харківської трудової колонії імені М. Горького, як перспектива вступу її вихованців у вищі і професійні навчальні заклади. Охарактеризована динаміка мережі навчальних закладів Харківщини 1920-х років минулого століття, плани набору і правила прийому до них.

Ключові слова: А. С. Макаренко, Харківська трудова колонія імені М. Горького, професійна освіта, професійні школи, школи фабрично-заводського учнівства, робітничі факультети.

Ткаченко А. В. Профессионально-образовательное окружение Харьковской трудовой колонии имени М. Горького.

В статье проанализированы образовательные и общественные условия, что в той или иной степени определяли успешность такого мощного воспитательного фактора в практике руководимой А. С. Макаренко Харьковской трудовой колонии имени М. Горького, как перспектива вступления ее воспитанников в высшие и профессиональные учебные заведения. Охарактеризована динамика сети учебных заведений Харьковщины 1920-х годов прошлого века, планы набора и правила приема в них.

Ключевые слова: А. С. Макаренко, Харьковская трудовая колония имени М. Горького, профессиональное образование, профессиональные школы, школы фабрично-заводского ученичества, рабочие факультеты.

Tkachenko A. V. Professional and educational background of Kharkiv labour colony named after M. Gorky.

The author of the article analyses educational and social conditions which determine such powerful educational factor in practice of Kharkiv labour colony (which was run by A. S. Makarenko) as perspective for its pupils being admitted into higher educational establishments. Also the dynamics of the Kharkiv educational establishments in 1920th is characterized. And plans of admission and rules of admission are described.

Key words: A. S. Makarenko, Kharkiv labour colony named after M. Gorky, professional education, schools for pupils from factories and plants, worker's faculties.

УДК 373.2.116:371

В. І. Трубіцина

**ТРАНСФОРМАЦІЯ ПОГЛЯДІВ НА СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ
ДОШКІЛЬНИКІВ У КИТАЇ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.
(ВПЛИВ ПОЛІТИКИ “ОДНА РОДИНА – ОДНА ДИТИНА”)**

Китай – країна з прадавньою історією, що нараховує кілька тисячоліть. У своєму історичному розвитку країна пройшла епоху рабовласництва та феодалізму, зараз будує соціалізм. Ці історичні етапи накладають свій відбиток на китайську сім'ю, котра за цей час пройшла шлях від багатодітної й традиційної, в якій разом жило декілька поколінь, до сучасної, якій властиві багато рис, характерних родинам країн Західної Європи. Деяких трансформацій набули також погляди щодо виховання дітей дошкільного віку, тому що воно, з одного боку, підпорядковане вічним цінностям, а з іншого – конкретним потребам китайського суспільства, які постійно змінюються.

Проблему сімейного виховання в різних аспектах вивчали А. Говорун, О. Демченко, І. Кошлань, З. Мустафаєва, Г. Фінчук, О. Шукалова, З. Янішевська та ін.

Деяким аспектам історичного розвитку Китаю приділяли увагу такі українські науковці як І. Агапітова, В. Гамянін, І. Горобець, В. Кіктенко, І. Кіпцар, С. Нікішенко, В. Седнев, М. Таран, В. Урусов та ін. Питання освіти в Китаї розглядали Л. Калашник, Лі Цзихуа, Лінь Хай, Н. Пазюра, Уюнтена, Цзінь Нань та ін.

Разом з тим, у зв'язку з недостатністю матеріалу з питань виховання дошкільників у Китаї в ХХ ст. у спеціальній вітчизняній літературі, ми, в основному, користувалися китайськими джерелами, що раніше не перекладались російською чи українською мовами, зокрема, роботами китайських вчених Ван Ліжєня, Гуо Фенчжи, Тан Цюньї, Ту Дахуей, Хе Женьфу, Хе Маньци, Хуан Шугуаня, Чжао Чжицюня та ін.

Отже, метою нашого дослідження є виявлення основних тенденцій розвитку та розкриття еволюційної сутності морального виховання дошкільників на традиційних національних цінностях у КНР (друга половина ХХ ст.).

Метою статті ми визначили здійснення аналізу стану сімейного виховання в Китаї в другій половині ХХ ст. та впливу результатів демографічної політики КНР на формування його змісту, що є виключно важливим аспектом нашої наукової роботи.

Аналіз спеціальної літератури [1, с. 3] дає можливість констатувати, що споконвіку в Китаї існував культ дітей. У давнину страшною образою вважалося побажати людині бездітності. Вчення Конфуція заповідало мати велику родину та багато дітей. Особливо цінувалося чоловіче потомство, як необхідний засіб підтримки

генеалогічної лінії та, як вираження синовньої шанобливості батька до своїх предків. Зростання населення розглядалося мислителями й політичним діячами Стародавнього Китаю як показник зростання національної сили, добробуту й процвітання.

Проте спеціалісти [1, с. 4] зазначають, що більш 30 років тому надзвичайно високий приріст населення змушує китайське керівництво ввести політику обмеження народжуваності. В 1978 р. вона вперше законодавчо закріплюється в Конституції КНР. У статті 53 відзначається, що “держава заохочує й надає підтримку плануванню родини”. Наприкінці 1978 р. ЦК КПК ухвалює документ № 69, який проголошує курс “одна родина – одна дитина”.

Планування родини визначено стратегічним завданням у процесі реалізації програми “Чотирьох модернізацій”. Прем’єр Держради КНР Чжао Цзян в 1983 р. говорить: “Стримування збільшення населення – державна політика, фундаментальний стратегічний захід. Ми повинні виступати за пізні шлюби й одnodітні родини, жорстко обмежувати народження другої дитини й категорично припиняти народження третьої” [1, с. 86]. З часом з’являються деякі винятки – це родини з Пекіну, в яких мати й батько – єдині діти, національні меншини (їх у КНР близько 8 %), а також сільські жителі, що мають одну дитину – дівчинку.

Китайські спеціальні джерела [2, 4, 5, 7] констатують, що політика “одна родина – одна дитина” дає свої результати. Багаторічні зусилля, підкріплені суворими адміністративними й економічними санкціями допомагають скоротити природне збільшення населення втриє з 24 до 8 млн. чоловік на рік, а коефіцієнт сумарної народжуваності знизити до 1,8. Планується, що 2033 року населення КНР досягне 1,5 млрд. людей, після чого збільшення його повинно припинитися.

Проте, результати аналізу китайських літературних джерел [1, 3, 5, 6, 7] свідчать, що здійснення політики одnodітної сім’ї як засіб вирішення демографічної проблеми суперечить стійким традиційним китайським уявленням про родину, призводить до конфлікту поколінь, породжує цілий ряд психологічних і соціальних проблем.

Одна з них пов’язана з тим, що в Китаї традиційно перевага надавалась хлопчикам, а народження дівчинки в більшості родин прирівнювалося до нещастя, що в багатьох випадках вважається великою помилкою й сьогодні. Урядові навіть довелося заборонити лікарям інформувати майбутніх батьків про стать дитини, тому що в більшості випадків, якщо повинна була народитися дівчинка, це призводило до переривання вагітності. Зараз на кожні 100 дівчинок народжується 117 хлопчиків.

Сповільнення темпів народжуваності в Китаї прискорило процес старіння нації. Частка людей старше 60 років збільшується, а працездатних – зменшується. Зростаюче соціальне навантаження лягає на плечі покоління, яке, на думку багатьох експертів, найменш для цього

придатне. Тому усе більш актуальною стає проблема виховання дітей в однодітних родин.

Згідно 5-го Всекитайського перепису населення (2000 р.), кількість сімей з однією дитиною становить близько 90 млн., причому більша частина цих сімей проживає в місті. Жорсткі урядові заходи щодо зменшення темпів зростання населення й зліт суспільного добробуту за роки здійснення „чотирьох модернізацій” спричиняють появу в Китаї покоління “маленьких імператорів” – розпещених, егоїстичних дітей і підлітків з однодітних родин.

Згідно з даними досліджень НДІ освіти м. Шанхая [6], проблеми поведінки в суспільстві в дітей дошкільного віку з однодітних сімей виникають на 23 – 40 % частіше, ніж у їхніх однолітків, у яких є брати й сестри. Серед негативних рис найчастіше виділяються егоцентризм, невміння товаришувати, відсутність співчуття й розуміння, радості від допомоги іншим людям, невміння знаходити компроміс.

Науковцями доведено, що з самого народження основні моральні правила, норми поведінки й пристойності прищеплюються дітям у сім'ї, там же закладаються основні риси характеру, початкові життєві установки й цінності. На сучасну китайську сім'ю впливають суперечливі умови: з одного боку, вона базується на традиційних моральних принципах, а з іншого – зазнає постійного сильного тиску з боку сучасних суспільних норм виховання.

Дослідження вчених [3, 5, 6, 7] дають підстави вважати, що сучасне сімейне виховання в Китаї – це не тотальний контроль, а спосіб життя батьків і образ їх думок. Багато батьків пам'ятають про голод у період комунізації села, неможливість мати гарні іграшки й одяг, необхідність займатися непосильною фізичною працею. Тому вкладають усі свої сили й кошти в єдину дитину.

Враховуючи традиційно високий престиж освіти, гостре суперництво за привабливі робочі місця й важливість збереження “обличчя” сім'ї, боротьба за якість і кількість знань у китайському дитячому садку чи школі, батькам дітей ніколи не здається надмірною. Навчання починається у півторарічному віці, коли діти потрапляють у дитячий садок, де вони щодня по кілька годин навчаються письму, лічбі, співу й малюванню.

Багато з китайських дослідників [5, с. 7] вважають, що якщо раніше конфуціанські норми поведінки наказували суворе поводження з дитиною, а діти виховувалися в найглибшій повазі до батьків, то сьогодні єдине чадо, “маленький імператор”, отримує від батьків усе, чого захоче, а тому росте розпеченим і звиклим до опіки численної рідні, нерідко перетворюється на деспота всієї родини.

У той же час у єдиної дитини звужене коло щоденного спілкування з однолітками. Коло її контактів часто обмежується лише батьками, в яких при сьгоднішньому ритмі життя бракує часу на

повноцінне спілкування з дитиною, і це позначається на формуванні її особистості.

Разом з тим розвиваються традиції виховання дітей старшим поколінням і традиції підтримки старих батьків їхніми дорослими дітьми. Пошана до старших була однією з найважливіших соціальних норм у рамках сім'ї, була підкріплена ідеологічно й жорстко контролювалася державою за допомогою законів. Однак швидке економічне зростання сучасного Китаю, прискорення темпів життя призводить до того, що молоде покоління робить ставку на кар'єру й добре оплачувану роботу, швидко засвоюючи західні цінності стосовно старшого покоління й відповідальності перед ним.

Підсумовуючи результати досліджень учених [5, 6, 7], серед помилкових виховних впливів у сучасній китайській родині можна виділити наступні:

- надмірне харчування, яке призводить до дестабілізації роботи шлунково-кишкового тракту, ожирінню, виникненню шкідливих звичок (перебірливості, пристрасті до певної їжі);

- надмірна опіка, яка призводить до несамостійності, ліні, непристосованості й слабкості дитини (згідно даним дослідження китайського вченого Хе Хунбо, серед 40 дітей шестирічного віку вміють самостійно їсти 97 %, ходять у туалет – 78 %, вмиваються, миють руки – 67 %, одягаються – 50 %, збирають іграшки – 45 %, уміють заправляти постіль – 3 %);

- надмірна любов, через яку дитина стає “командувачем” у родині – примхливим і самовільним, адже часто одну дитину балують два, а то й три покоління родичів;

- надмірна турбота, мінімізація контактів із оточуючими, які призводять до замкнутості, боягузтва, відсутності соціального досвіду;

- надмірна горделивість, навіть через мінімальні успіхи, яка приводить до зарозумілості й самозакоханості дитини;

- надмірне “напикання” знаннями, покладення занадто великих сподівань, через що дитина постійно перебуває під сильним психологічним тиском, який може спричинити дві крайності – або безініціативність, або відкритий протест.

В останні роки Міністерством освіти КНР, жіночими організаціями, народними комітетами й медичними установами прикладаються величезні зусилля щодо створення сприятливого середовища для розвитку особистості дитини. Для батьків читаються лекції, проходять виставки, створюється й поширюється відео й аудіопродукція щодо питань виховання й розвитку дитини.

На сучасному етапі китайськими педагогами [5, с. 7] виокремлюються декілька підходів відносно питання виховання єдиної дитини-дошкільника в родині. Вони сьогодні часто висвітлюються в засобах масової інформації, публікуються в спеціальних брошурах для молодих батьків. Основні з них перераховані нижче.

Правильне ставлення батьків до дитини – любити, але не балувати, тому що батьківська любов – це один із засобів виховання, що дає їй можливість рости здоровішою морально, інтелектуально, фізично й естетично.

Для сучасної китайської міської родини характерна активна участь у вихованні дитини обох батьків, а тому, насамперед, вони повинні бути послідовними в своїх вимогах. Цим самим вони добиваються більшої поваги в своїх дітей, а чим вищий авторитет батьків, тим ефективніший виховний вплив.

Відносини в родині повинні будуватися на основі демократії, дружньої єдності й взаємодопомоги. Дитина повинна знати, що вона – єдина, але не особлива, і має рівні права й обов'язки з іншими членами родини. Не потрібно пристосовуватися до дитини, виконувати будь-яку її вимогу, інакше вона стане корисливою, зарозумілою й егоїстичною, не навчиться піклуватися про інших людей і розуміти їх.

Необхідно заохочувати дитину в прагненні до спілкування з іншими дітьми. Соціалізація дитини неможлива шляхом батьківських наставлянь, вона приходить тільки на основі досвіду спілкування з однолітками. Тому батькам настійно рекомендується відвідувати дитячі дошкільні заклади (малят можна віддавати в ясла з тримісячного віку), групи розвитку, дитячі ігрові майданчики.

Потрібно не шкодуючи дитини давати їй можливість зазнавати труднощів. Більшість китайських єдиних дітей розпечені й непристосовані до реального життя. Тому фахівці рекомендують не купувати дітям занадто дорогий одяг і іграшки й не робити цього занадто часто, виховувати дбайливе ставлення до продуктів чужої праці. Необхідно стимулювати дитину до виконання посильної домашньої роботи, прищеплювати навички самообслуговування.

Також батькам слід виховувати в дітях адекватне ставлення до перемог і поразок, критики й самокритики, навчити вчитися в найсильнішого, пручатися невдачам. Таким чином, можна виховати психологічно здоровішу, самостійну особистість.

Таким чином, у другій половині ХХ ст. погляди на виховання дітей у Китаї зазнали найглибших змін. Жорсткість із початку 1970-х рр. заходів щодо контролю над чисельністю населення, початок політики реформ і відкритості, пропаганда соціальної турботи про жінок і дітей поклали початок трансформації поглядів на роль дитини в родині. Поява “маленьких імператорів” є результатом розвитку сучасного світу, відходу від традиційних норм та збільшення впливу західних цінностей.

Таким чином, виключно важливим аспектом досліджуваної проблеми є вивчення стану сімейного виховання в Китаї в другій половині ХХ ст. та впливу результатів демографічної політики КНР на формування його змісту, що є перспективним і необхідним напрямком дослідження і потребує подальшого глибокого вивчення.

Література:

1. **Баженова Е. С.** Население Китая / Е. С. Баженова, А. В. Островский. – М. : Мысль, 1991. – 235 с. 2. **Белая Е. Г.** Модернизационные процессы в современной семье г. Харбина (КНР) / Е. Г. Белая // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 76-1. – С. 53 – 59. 3. **Манухина О.** Трансформация взглядов на рождение и воспитание детей в Китае в период политики реформ и открытости / О. Манухина // Проблемы Дальнего Востока. – 2007. – № 4. – С. 140 – 149. 4. **Народонаселение** и развитие Китая в 21 веке. – Пекин : Пресс-канцелярия при госсовете КНР, 2000. – 48 с. 5. **付增娥。** 求独生子女教育的新 念付增娥 -本章来源 <http://www.teach.suqian.gov.cn/?uid-7463-action-viewspace-itemid-15573> 6. **何 波浅** 独生子女健康人格培 何 波 本章来源 <http://www.cnsece.com/news/201055/n45738379.html> 7. **宋 文。** 独生子女的特点 行教稿 文本章来源 <http://www.sdchild.com/jk/essay/200805/17293.shtml>.

Трубицина В. І. Трансформація поглядів на сімейне виховання дошкільників у Китаї в другій половині ХХ ст. (вплив політики “одна родина – одна дитина”).

У статті розглядається питання сімейного виховання у Китаї в другій половині ХХ ст. та аналізується вплив результатів демографічної політики КНР на формування його змісту.

Ключові слова: сімейне виховання, дошкільне виховання, планування родини, політика “одна родина – одна дитина”, “маленький імператор”.

Трубицына В. И. Трансформация взглядов на семейное воспитание дошкольников в Китае во второй половине ХХ ст. (влияние политики “одна семья – один ребенок”).

В статье рассматривается вопрос семейного воспитания в Китае во второй половине ХХ ст. и анализируется влияние результатов демографической политики КНР на формирование его содержания.

Ключевые слова: моральное воспитание, дошкольное воспитание, планирование семьи, политика “одна семья – один ребенок”, “маленький император”.

Trubitsyna V. I. The transformation of views on family upbringing of preschool children in China in the second half of the XXth century (the influence of the policy “one family-one child”).

The problem of family upbringing in China in the second half of the twentieth century is considered. The influence of the results of the demographic policy of PRC on forming its content is analyzed.

Key words: moral upbringing, preschool education, family planning, policy, “little emperor”.

УДК 37.017 (09)

О. Й. Фізеші

ОСВІТНІ ЗДОБУТКИ СИСТЕМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЗАКАРПАТТЯ В ЧЕХОСЛОВАЦЬКИЙ ПЕРІОД (1919 – 1938 рр.)

Важливою умовою суспільного прогресу України на сучасному етапі є питання про розбудову системи національної освіти, яка повинна спиратися на історичний досвід народу, на традиції національного виховання та навчання. Ґрунтовне вивчення, широке висвітлення й творче використання педагогічної спадщини на практиці забезпечить дотримання принципів єдності, спадкоємності та наступності поколінь у розвитку педагогічної науки. Звернення до першоджерел, які відображають надбання й традиції національної системи виховання в минулому, допоможе осмислити сучасне, віднайти провідні напрями подальшого розвитку української педагогіки.

Актуальність вивчення та об'єктивного аналізу історії національної школи в різних регіонах України визначається багатьма чинниками, серед яких – геополітичні, соціально-економічні, полікультурні та низка інших, які визначали освітні пріоритети та виховні ідеали. В нашому дослідженні ми розглядаємо розвиток освітніх тенденцій Закарпаття, доля якого складалася таким чином, що воно впродовж багатьох століть, маючи вигідне геополітичне становище, постійно зазнавало впливів з боку як західних, так і східних сусідів, що не могло не позначитися на становленні й розвитку освіти краю.

У процесі дослідження нашої проблеми особливого значення набули праці науковців, які розглядали питання з історії освіти й педагогічної думки на західноукраїнських землях та, зокрема, на Закарпатті (А. Вихрущ, В. Гомоннай, А. Ігнат, М. Євтух, Т. Завгородня, М. Кляп, М. Кухта, М. Кляп, М. Левківський, В. Машталер, Г. Розлуцька, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, М. Чепіль та ін.). У контексті нашого дослідження важливими є наукові розвідки закарпатських істориків М. Вегеша, І. Гранчака, П. Худанича, М. Зимомрі, В. Машталера, П.-Р. Магочія та ін., в яких розкрито політичні, соціальні, економічні та культурні передумови розвитку освіти на Закарпатті. Педагогічні твори А. Волошина та О. Маркуша є важливими першоджерелами, які засвідчують рівень розвитку педагогічної науки на Закарпатті означеної доби.

Мета статті полягає у виявленні основних тенденцій розвитку початкової освіти на Закарпатті у період перебування під юрисдикцією

Чехословаччини та їх вплив на формування виховних пріоритетів у вихованні молодших школярів.

Хронологічною межею нашого дослідження є період 1919 – 1938 рр. Протягом останніх місяців 1918 р. в Австро-Угорській імперії відбулися значні політичні та соціальні перетворення. В кінці жовтня, коли почали розпадатися керівні структури Габсбурзької монархії, поляки, українці, чехи, словаки, серби, хорвати та румуни скликали національні ради, щоб визначити політичне майбутнє своїх народів. З листопада 1918 р. по травень 1919 р. русини, що проживали в північно-східних округах Угорщини (нинішнє Закарпаття), також скликали кілька рад, які пропонували різні політичні альтернативи: автономія у складі Угорщини; повна незалежність; союз з Росією, Україною або з новою Чехословацькою державою. “Хоча ці варіанти не відбивали традиційні політичні та культурні вподобання руських лідерів, міжнародна ситуація 1919 р. сприяла тільки одному – союзу з Чехословаччиною [1, с. 51].

Отож, у 1919 р. була укладена Сен-Жерменська угода, за якою Закарпаття було включено до складу Чехословаччини під назвою Підкарпатська Русь.

У складі Чехословаччини Закарпаття мало сприятливіші, ніж у рамках Австро-Угорщини, умови для розвитку економіки, культури, освіти. Про це свідчать дані багатьох дослідників історії Підкарпатської Русі, зокрема В. В. Гомонная, І. М. Гранчака, А. М. Ігната, П. Р. Магочія та ін. Зокрема, у додатку до своєї праці “Формування національної самосвідомості: Підкарпатська Русь 1848 – 1948” (1979), П. Р. Магочій подає таблицю розвитку шкільництва на Підкарпатській Русі [1, с. 206]:

Таблиця 1.

**РОЗВИТОК ШКІЛЬНИЦТВА
НА ПІДКАРПАТСЬКІЙ РУСІ (1920 – 1938)**

Мова навчання	Народні (початкові) школи		
	1920 р.	1931 р.	1938 р.
Руська	321	425	463
Чеська	22	158	188
Мадярська	83	101	117
Інші	49	43	35
Усього	475	727	803

Як видно з таблиці, вже у 1920 р. на Підкарпатській Русі працювало 475 шкіл, причому 321 з них були руськими, тобто такими, навчання в яких проводилося російською, українською або місцевою діалектною мовою. У 1938 р. кількість шкіл зросла до 803. Не можна не помітити, що різко зросла кількість шкіл з чеською мовою навчання, в яких навчалися переважно діти тих чехів, які були надіслані в Підкарпатську Русь для роботи. Це свідчить про те, що все-таки і в нових умовах спостерігалися експансивні настрої офіційної влади, хоча

питання чехізації руського населення урядом Чехословаччини так і не порушувалося. Незважаючи на це, відрадним є й той факт, що абсолютна більшість дітей краю все ж була охоплена навчанням. Якщо у 1920 р. в початкових школах навчалося близько 50 тисяч дітей, а поза школою залишалося 30 % школоповинних, то в 1938 р. за партами сиділо вже більше 150 тис. дітей. А поза школою залишалося близько 8 % дітей [2, с. 61]. На нашу думку, зростання кількості освічених дітей було, передусім, зумовлено тим фактором, що мовою навчання у народних школах залишалася рідна, зрозуміла для молодших учнів.

Важливим з боку реформаторської політики Чехословацького уряду було розуміння ним школи як частини суспільно-народного, державного і людського організму, через що вона повинна виховувати для культурних і моральних цінностей, за якими стоїть народ, держава, людство. Школа зобов'язана вести учнів до дружнього суспільного життя, заснованого на засадах справедливості, терпимості, солідарності, має прищеплювати підростаючому поколінню розуміння того, що від успіху і від добробуту громадян залежить успіх і добробут держави загалом [3, с. 26 – 27]. Про це свідчить також і позиція президента Чехословацької Республіки, чеського педагога-гуманіста – Т. Г. Масарика: “Учіть всіх дітей, чтобы не ганьбилися языком, якому научила їх рідна мамка. Учіть їх, абы всі любилися, як братя. Учіть їх, абы нікому неправды не сказали. Учіть їх, абы были працювитими людьми, бо лінухи дармо живють на світі. Учіть їх, абы ніколи не опилися вином, пивом, або зорілкою, абы сокотили своє здоровля” (“Наш родний край”. – 1925 р. № 7, с. 4) [4, с. 24 – 26]. Знаковим кроком у розвитку освіти Підкарпатської Русі було проведення у 1922 р. шкільної реформи та введення у дію “Малого шкільного закону на Чехах” [5, с. 91 – 96], згідно з яким обов'язковим стало восьмирічне шкільне навчання, збільшення кількості годин на вивчення рідної мови, математики, природознавства, науки про рідний край тощо. Народні школи працювали за навчальними планами, які затверджувалися на окружних учительських конференціях.

Діячі Підкарпатської Русі швидко усвідомили зв'язок між формуванням національної самосвідомості й шкільною освітою. Зокрема, про це свідчить зростання великої кількості періодичних видань, які відігравали особливу роль у формуванні національного ідеалу, виробленні культурно-освітнього стереотипу, серед яких “Подкарпатська Русь” (1926 – 1936) – орган Педагогічного товариства Підкарпатської Русі (головний редактор А. Волошин), присвячений пізнанню рідного краю, педагогічним справам у початковій школі; “Учительський голос” і “Наша школа” – друковані органи народовецького педагогічного товариства “Учительська громада”; “Учитель” (1920 – 1936) – педагогічний журнал Шкільного відділу – реферату – (редактор С. Бочек, пізніше Й. Пешина і Ю. Ревай); “Наш рідний край” (1922 – 1939) – часопис для молоді Підкарпатської Русі (редактор О. Маркуш), “Пчїлка”

(1922 – 1932) – ілюстрований щомісячний журнал для молоді, сім'ї і народу (головний редактор А. Волошин); “Віночок для підкарпатських діточок” (1919 – 1924) – ілюстрована газета для молоді (редактор І. Панькевич, пізніше – Я. Розвода, О. Маркуш). Усі ці періодичні видання були спрямовані на виховання в підростаючого покоління національної гідності, патріотизму, громадянськості, пропагували істинні загальнолюдські цінності [4, с. 15].

Значні успіхи шкільництва Підкарпатської Русі у період 1919 – 1939 рр. відбувалися на фоні демократичної політики уряду Чехословаччини. Але провідна роль у зростанні мережі шкіл належала культурно-освітнім діячам та педагогам краю (О. Маркуш, Ю. Боршош-Кумяцький, Ф. Потушняк, А. Карабелеш, І. Панькевич, В. Пачовський, Й. Бокшай, Ю. Ревай та багато інших), зокрема А. Волошину. Як депутат парламенту Чехословаччини, голова ряду просвітницьких та учительських громадських організацій він постійно турбувався про відкриття нових шкіл, про забезпечення їх навчальними і методичними посібниками, про надання високої кваліфікації учительським кадрам. Він намагався створити школи нового типу, зокрема “хочемо переробити давню книжну школу на нову, діяльну, давню аристократичну, на демократичну, школу формалізму на школу науково-обосновану, на школу правди, на школу поправді практичну і руську” [6, с. 121], – зазначав педагог. Свої педагогічні погляди він висвітлив у наукових працях “Педагогічна психологія” (1930 р., 1932 р.), “Педагогіка і дидактика для учительських семінарій” (1923 р.), “Педагогіка і дидактика” (1924 р., 1935 р.), “Коротка історія педагогіки для учительських семінарій” (1921 р., 1931 р.), “О соціальному вихованню” (1924 р.), “Методика” (1932 р.), “Методика народно-шкільного навчання” (1935 р.) та ін.

Особливо імponує нам спрямованість виховної концепції А. Волошина. Її він вибудовує у таких напрямках, як виховання духовності, високої моралі та народності, трудове, естетичне, фізичне виховання. На виховання особистості впливають усі шкільні навчальні предмети. Зокрема, у своїй праці “Методика народно-шкільного навчання” (1935) А. Волошин виділив два аспекти у вирішенні проблеми вдосконалення навчального процесу: процес навчання, який є основним засобом опанування знаннями, та процес виховання, як необхідний компонент формування особистості. Педагог розробив ряд цінних рекомендацій щодо практичного втілення на кожному уроці основних завдань виховання. Наприклад, одним із важливих засобів національного та духовного виховання є уроки мови та літератури, а відтак і уроки навчання грамоти не втрачають своєї виховної значимості. “В мові, – зазначає А. Волошин, – проявляється ціле духовне життя народу. З материнською мовою дитина перебирає не лише слова, але і спосіб думання, почування і бажання. Це означає духовне сполучення, духовний зв'язок між членами родинного дому і цілого народу” [6, с. 44]. Зміст

підручників повинен бути насичений такими творами, з яких можна було б “черпати моральний світогляд, дозрілої любови до родини, одушевлення до добродійств” [7, с. 58].

У зв'язку із зростанням мережі освітніх закладів на Підкарпатській Русі у 20-их рр. ХХ ст. виникла гостра потреба у створенні нових підручників для шкіл. Укладання підручників було досить важким завданням, у першу чергу це було пов'язано із нерозв'язаністю мовного питання. Відомо, що в 20-30-тих рр. суспільство Закарпаття було поділене на три частини. Одні вважали себе русинами і навчання проводили на одному з діалектів. У 30-х рр. вони перейшли на норми граматики І. Гарайди. Москвофіли вважали русинів частиною “руського народу” і навчання проводили російською мовою. Багато вчителів вважали себе часткою українського народу, називали себе українофілами і послуговувалися граматиною І. Панькевича [1, с. 82 – 85].

А. Волошин займався проблемою розробки букваря для народних шкіл. Адже після О. Духновича, який у 1847 р. підготував для школярів букварик “Книжницю читальную для начинающих”, принципово нових підручників для руських шкіл практично не було. Укладаючи свій буквар, Августин Волошин вивчає досвід складання подібних книг у Галичині, Угорщині, Словаччині, але перш за все він прагне в нових умовах продовжити велику справу О. Духновича.

Відповідно до вимог, які ставив педагог до методики укладання підручників, їх мови та виховного впливу, в 1904 р. в Ужгороді вийшов із друку перший “Буквар”. Але в Будапешті не схвалили текст підручника, бо в букварику вживалися слова “Ужгород” замість офіційної назви “Унгвар” та “Пряшів” замість “Спереш”. Перше видання довелося знищити, а тут же видати друге видання, де вже всі назви давалися в угорській транскрипції. Книжка користувалася великою популярністю і майже щорічно перевидавалася [7, с. 16]. Усього витримала вісім видань (1904, 1908, 1913, 1916, 1919, 1920, 1921, 1924 рр.).

З метою порівняння змін освітніх пріоритетів та виховних орієнтирів у залежності від урядової політики, яка здійснювалася в галузі освіти, ми пропонуємо уривки з двох різних видань букварів А. Волошина, виданих за часів панування різних урядів – Австро-Угорського та Чехословацького.

У виданні азбуки 1908 р. – періоду перебування під Австро-Угорщиною – А. Волошин помістив оповідання “Отчизна”, в якому зазначає:

Наша отчизна – Угорщина.

Ми родилися в Угорщині, она наша родна земля, наша родина
[8, с. 98].

а далі слідує вірш “Угорщина”

*Наша красна Угорщина,
Любезная отчизнина
Заслужила то оть насъ:
Храньме ю на каждый часъ*

[8, с. 99].

Як бачимо, це видання букваря припало на час тотального панування Угорщини на карпатських землях, тому й виховання мало на меті виховати майбутнього громадянина Угорщини. До того ж це видання вийшло рівно через рік після горезвісного наказу графа Альберта Аппоні. Цим наказом учителів зробили державними службовцями, навіть тих, що викладали в церковних школах. Унаслідок цього вчителі змушені були присягати державі у вірності, і закон “зобов’язував розвивати і зміцнювати в душах дітей дух відданості Угорській батьківщині і свідомість приналежності до угорської нації”. Також за цим законом великого значення надавалося зовнішнім оздобам і символам. Усі написи в школах були угорською мовою, герби Угорщини виднілися і зовні, і в середині шкіл, класи прикрашали картини, що зображували історичні події з минулого Угорщини. Дозволялося мати портрети церковних достойників, але будь-які прямі чи непрямі згадки про святих Кирила та Мефодія чи Василя, що вважались покровителями русинів і всієї слов’янської культури в цілому, трактувались як зрада [1, с. 44]. Мабуть, це був один із фактів, який сприяв до звинувачення А. Волошина “зрадником” і “національним перевертнем” дослідниками історії педагогіки Закарпаття за радянських часів. Проте не слід забувати, що вже у назві цього букваря педагог визначає призначення азбуки саме для русинських дітей – “Азбука угро-руського чтенія” (підкреслення наше – Ф.О.).

З настанням перетворень у педагогічній та освітній сфері, які відбулися під час переходу Підкарпатської Русі під юрисдикцію Чехословаччини, вже в азбуках цього періоду А. Волошин вище процитовані рядки змінює в такій редакції:

*Ми родилися и жїєме на Подкарпатской Руси.
Она наша родина... Туй родилися отець и мати,
туй похоронили дідовъ и прадідовъ...*

[9, с. 99].

і вже по-іншому звучить вірш:

*Наша мила родина,
Найкрасша Верховина
Заслужила то оть насъ:
Любим ю на всякій часъ.*

[9, с. 99].

Безперечно що політика, яку веде держава, має вплив на освіту та виховання. Але, попри все, справжній громадянин для А. Волошина – це передусім високоморальна людина. Тому – переважна більшість текстів

спрямована на виховання загальнолюдських моральних цінностей, на яких, відповідно, й базуються громадянські.

Педагогічні традиції А. Волошина продовжував О. І. Маркуш (1891 – 1971). За заслуги перед закарпатським українським народом він одержав визнання заслуженого і видатного педагога і українського письменника. Слід зазначити, що окремої праці, в якій були б висвітлені власні педагогічні погляди О. Маркуша, не було. Про їх виховну спрямованість ми можемо судити значною мірою з його публікацій у педагогічному часописі “Учитель”, зі сторінок редагованого ним часопису для молоді “Наш рідний край”, а також з підручників, які були укладені ним. Зокрема, зміст підручників “Рідне слово” (1923), “Зорниця” (1924), “Новою Європою” (1925), “По рідному краю” (1926), спонукав школярів до отримання знань, сприяв формуванню наукового світогляду, вчив любити народ і Батьківщину.

Багато виховних ідей реалізував О. Маркуш на сторінках журналу “Наш рідний край”. Зокрема, досліджуючи становлення виховного національного ідеалу у пресі Закарпаття в 20-30-их рр. М. І. Кухтою визначено, що цей журнал “ґрунтується на засадах краєзнавства і етнопедагогіки. Народна педагогіка, як складова частина духовної культури народу, виразник народних уявлень про ідеал всебічно розвиненої особистості, людини працелюбної, гуманної, утверджувала найдемократичніші принципи виховання. Усе це знаходить своє відображення в часописі, концепція якого сформульована так: “Учити школярів честувати своє, рідне, спільно працювати для добра народу і для добра держави” (1930, № 1, с. 2). Отже, журнал спрямований на єдність з народом, забезпечував “безпосередню націоналізацію педагогічних засобів виховання” [4, с. 24]. Окрім того, що О. Маркуш був редактором дитячого журналу, він ще був великим порадником учителів. Зокрема, про це свідчать його публікації у педагогічному журналі “Учитель”, в яких він дає цінні методичні поради для вчителів початкових класів з навчання грамоти рідної мови, а відтак і виховання найкращих рис школярів на цих уроках. Наприклад, у статті “О научаню читаня” О. Маркуш зазначає: “Одна з найважливіших задач рідної школи: научити читати-писати. Однак нова школа і новий модерний учитель не може задовольнитися тільки тим, якщо діти навчатся читати і писати. Нова школа має возбудити окреме сеґо любов до книг і до читаня. З нової школи має виходити учень, який знає і буде поза школою обертати книжку і котрий читанем і самообразованем доповнить ті знання, які подала йому школа і які він у житті потребує” [10, с. 33]. Виховання любові до рідної хати, краю є складовим елементом як морального, так і національного виховання. Слід відзначити, що окрім виховання любові до свого рідного краю, педагог вважає за необхідне виховання громадянина своєї держави, що означає синтез національно-патріотичного та громадянського виховання. Це

видно з того, що у букварі О. Маркуша “Зорниця” вміщений портрет президента Чехословаччини Т. Масарика і текст до нього:

Мы Русьни. Мы живеме в Чехословацкой республици, под Карпатами. Мы говориме по руськи. Наш материнський язык є руський.

[11, с. 123].

Розвиток педагогічної думки першої половини ХХ ст., як бачимо, припав на час офіційного перебування Закарпаття під юрисдикцією Чехословаччини, яка одним із пріоритетів розвитку держави вважала реформування системи освіти, забезпечення своїх громадян якісною освітою, врахування регіональних та етнічних особливостей земель, які входили до її складу.

Подальша історія засвідчує, що з кінця 1938 р. по 1944 р., коли один за одним на закарпатських землях правили два уряди: автономний уряд та уряд угорського режиму. Політичні зміни насправді настали, але обидва уряди трималися недовго, а відтак і не могли істотно вплинути на свідомість молоді, яка навчалася у школах. Першим із них був автономний уряд А. Волошина, що проіснував з жовтня 1938 р. до середини березня 1939 р. У справах освіти і культури цей уряд був вочевидь українським. Ще 25 листопада був виданий указ про вживання всіма вчителями, директорами та інспекторами української мови. Але після угорської окупації у березні 1939 р., новий уряд на окупованій території прагнув провадити політику деукраїнізації. Першим кроком у цьому було звільнення всіх учителів, які працювали за уряду А. Волошина, а також закриття україномовних шкіл або переведення їх на угорську мову. Зокрема дані свідчать, що з 430 початкових шкіл 320 перейшло на угорськомовне навчання [1, 109]. Звідси випливає, що спрямованість змісту виховання підростаючого покоління у даний період в першу чергу залежала від політичної обстановки.

Отже, здійснивши огляд основних освітньо-виховних тенденцій, які мали місце в досліджуваній період, ми ще раз підтримали давно відому істину, що зміст освіти виховання залежить від конкретно-історичних умов. Тобто після надання Чехословацьким урядом певної автономії закарпатським землям, спостерігається поживлення в культурно-освітній сфері, що привело до розширення мережі освітніх закладів, удосконалення навчальних планів, появи нових підручників, а найважливіше – формування виховного ідеалу – громадянина з розвинутими християнськими морально-етичними чеснотами, патріотизмом, почуттям відповідального й дбайливого господаря, що втілено в змісті освіти тогочасної школи.

Перспективними напрямками дослідження будуть виявлення освітніх тенденцій розвитку початкової освіти досліджуваного періоду в різних регіонах України, використання досвіду минулого у здійсненні сучасної освітньої політики в умовах врахування регіональних полікультурних особливостей окремих областей нашої держави.

Література:

1. Магочій П. Р. Формування національної самосвідомості: Підкарпатська Русь 1848 – 1948 / П. Р. Магочій ; авториз. переклад з англ. – Ужгород : “Поличка “Карпатського краю”, 1994. – 296 с.
2. Кляп М. І. Педагогічна та освітньо-культурна діяльність Августина Волошина в міжвоєнний період (1919 – 1939) / М. І. Кляп. – Ужгород : Вид-во В. Падяка, 2001. – 152 с.
3. Розпорядження Міністерства Школьного і Народної освіти з дня 6 Мая 1930. Чис.47.4 15-I, котрим упорядковуються нормальні учебні основи для народних шкіл // Урядовий вісник школьного реферату краєвого уряду Подкарпатської Руси. Прилога “Учителя”. – Ужгород, 1930 (Р.Х.). – Ч. 8. – С. 17 – 18.
4. Кухта М. І. Роль педагогічної преси Закарпаття (20-30-ті рр. ХХ ст.) у формуванні виховного національного ідеалу / М. І. Кухта. – Ужгород : “Поличка “Карпатського краю”, 1997. – 52 с.
5. Малий школьний закон на Чехах // Учитель. – 1921. – Ч. 6. – С. 91 – 96.
6. Волошин А. Методика народно-шкільного навчання (На правах рукопису) / А. Волошин. – Ужгород, 1935. – 113 с.
7. Бірчак В. Августин Волошин его життя и діяльність: 3 нагоди 50 літніх уродин и 25 літньої праці / В. Бірчак. – Ужгород : Унію, 1924. – 35 с.
8. Волошин А. Азбука угро-руського и церковно-славянського чтенія. Изд. 2. / А. Волошин. – Унгварь : Унію, 1908. – 112 с.
9. Волошин А. Азбука карпато-руського и церковно-славянського чтенія. Изд. 4. / А. Волошин. – Унгварь : Унію, 1921. – 104 с.
10. Маркуш А. О научованію читанія / А. Маркуш // Учитель. – 1924. – Рочник V. – С. 33 – 40.
11. Маркуш Ол. Зорниця. Перша книжечка до читання для руських дітей / А. Маркуш. – Ужгород : Книгопечатія “Свобода”, 1925. – 128 с.

Фізеші О. Й. Освітні здобутки системи початкової освіти Закарпаття в Чехословацький період (1919 – 1938 рр.).

У статті розглядаються особливості розвитку та становлення початкової освіти Закарпаття у період його перебування під юрисдикцією Чехословаччини (1919 – 1938 рр.). Зокрема, представлена освітня політика, здійснювана в цей період, інновації в сфері початкової освіти, пріоритети у вихованні молодших школярів.

Ключові слова: початкова освіта, виховання, Чехословацький період в історії Закарпаття.

Физеши О. Й. Образовательные достижения системы начальной школы Закарпатья Чехословацкого периода (1919 – 1938 гг.).

В статье рассматриваются особенности развития и становления начального образования Закарпатья в период пребывания под юрисдикцией Чехословакии (1919 – 1938 гг.). В особенности представлена образовательная политика, которая осуществлялась в этот

період, інновації в сфері начального образования, пріоритети в воспитанні младших школьников.

Ключевые слова: начальное образование, воспитание, Чехословацкий период в истории Закарпатья.

Fizeshi O. Y. Educative tendencies of school primers of Czechoslovakian period in the history of Transcarpathia (1919 – 1938).

The article deals with features of the development and establishment of primary education during the tenure of Transcarpathia under the jurisdiction of Czechoslovakia (1919 – 1938). In particular, presented an educational policy, which was implemented during this period of innovation in primary education, the priorities in the education of younger students.

Key words: primary education, education, Czechoslovakian period in the history of Transcarpathia.

УДК 371. 134: 371. 217. 3] (09)“1970”

О. С. Філоненко

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ПІОНЕРСЬКИХ ТАБОРАХ У 70-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

Підхід до виховання громадянина своєї держави як до безперервного процесу змушує всіх причетних до справи виховання молоді глибоко усвідомити сутність виховного процесу, його мету й основні завдання. В зв'язку з цим суттєвого практичного значення набуває питання підготовки майбутніх учителів до виховної роботи в дитячих оздоровчих таборах.

Поглиблене осмислення підходів до підготовки майбутніх учителів до виховної роботи в дитячих оздоровчих таборах за принципами демократизації, гуманізації потребує врахування вітчизняних культурно-історичних, виховних традицій, педагогічного досвіду роботи. Саме тому ретельне вивчення та творче використання надбань минулого в галузі підготовки студентів сприятиме покращенню підготовки майбутніх учителів в сучасних умовах.

За останні роки можна відмітити лише окремі дисертаційні дослідження, які присвячені вивченню професійно-педагогічних та виховних аспектів роботи з дітьми в умовах оздоровчого табору (М. М. Сидоренко, 1988; Л. Є. Пундик, 2000; Г. І. Шутка, 2001; О. П. Яковлева, 2002; Л. А. Іванова, 2005; С. І. Цуприк, 2011).

Методику підготовки студентів до організації дозвілля дітей в оздоровчих таборах розробляли Є. І. Коваленко, В. М. Солова, Л. О. Дубровська, М. І. Хойхін та ін.

Історичним аспектам діяльності ДОТ присвячені роботи сучасних дослідників Г. Ю. Анпілогової, А. В. Гуцол, М. О. Наказного, А. І. Приходько, Г. Ф. Чернишової та ін.

Мета статті – проаналізувати особливості підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів України до виховної роботи в піонерських таборах у 70-х рр. ХХ ст.

Протягом усієї історії Радянської соціалістичної держави важливе місце в системі комуністичного виховання займала робота з дітьми в період літніх шкільних канікул. Провідною формою організації відпочинку та виховної роботи з дітьми та підлітками в літній період став піонерський табір [1, с. 3].

В Українській РСР у 1972 р. працювало 1705 піонерських таборів, у яких відпочивало 1 млн. 350 тис. дітей [2, с. 34]. З кожним роком держава планувала розширення мережі закладів літнього відпочинку дітей і підлітків та збільшення кількості дітей, які відпочивали в них. Відповідно виникала й необхідність у збільшенні контингенту педагогічних кадрів для виховної роботи в канікулярний час.

Одним із основних джерел кадрів для роботи з дітьми в літній період були вищі та середні спеціальні навчальні заклади, особливо педагогічні інститути [3, с. 150].

У січні 1972 р. Колегія Міністерства освіти СРСР ухвалила програму та інструкцію педагогічної практики студентів. Нова програма передбачала неперервність практики та визначала три види педагогічної практики: ознайомчу, літню педагогічну та педагогічну практику в школі.

Літня педагогічна практика – це другий щабель у формуванні професійних якостей учителя в процесі самостійної роботи вожатого або вихователя в піонерських таборах [4, с. 148 – 149].

Інститути направляли студентів на літню педагогічну практику на вимогу органів народної освіти та закладів, які організовували діяльність піонерських таборів [5, с. 220].

У постанові “Про 50-річчя піонерської організації імені В. І. Леніна” ЦК КПРС зобов’язав покращити підготовку вчителів до роботи з піонерами та комсомольцями. Практика в піонерських таборах сприяла успішній підготовці вчителя як майстра піонерської виховної роботи [3, с. 5].

Практика студентів у піонерських таборах проводилась на II курсі за 4-річного терміну навчання та на III курсі за 5-річного терміну навчання, протягом 4 тижнів [6; 7]. Цій практиці передував 16-22 годинний семінар, який проводили кафедри педагогіки, психології та фізичного виховання за програмою затвердженою кафедрами. До проведення семінарів залучались викладачі спеціальних кафедр, а також

спеціалісти з позашкільних дитячих установ. Семінар завершувався колоквіумом [5, с. 220]. Крім семінару проводився також 3-5 денний інструктивний практикум-збір.

Практика студентів у піонерському таборі передбачала:

1) ознайомлення зі складом загону, перевірку рівня готовності дітей до від'їзду в піонерський табір (наявність медичної картки, забезпеченість необхідним одягом і взуттям, предметами особистої гігієни і т. д.);

2) складання плану роботи загону на зміну і на кожен день з урахуванням інтересів та індивідуальних особливостей дітей;

3) роботу з піонерським активом (допомога в плануванні, інструктаж, контроль за виконанням плану та інше);

4) проведення комплексної роботи з піонерами: загонових зборів, лінійок, оглядів, вогнищ, конкурсів, змагань тощо;

5) організацію і проведення туристичних походів, змагань з туристичних навичок і орієнтації на місцевості, підготовку піонерів-інструкторів з туризму і піонерів-значкістів "Юний турист";

6) проведення політінформацій і політбесід, читання газет, організацію воєнізованих ігор, підготовку і здачу норм ГПО, організацію зустрічей з представниками військових частин, ветеранами громадянської та Великої Вітчизняної воєн, знатними людьми району (міста) тощо;

7) відвідування колгоспів, радгоспів, промислових підприємств і організацію там суспільно корисної роботи піонерів;

8) організація натуралістичної роботи: збір експонатів для музею живої і неживої природи, краєзнавчих матеріалів для куточків і виставок, обладнання живого куточку, розбивку квітника, створення "зеленого патруля" для допомоги лісникам тощо;

9) організацію ігор дітей, розучування нових пісень і танців;

10) виконання адміністративних функцій (контроль за додержанням режиму і розпорядку дня в таборі, виконання санітарно-гігієнічних правил і заходів, спрямованих на зміцнення здоров'я та охорону життя дітей, організацію чергування в таборі на постах і ділянках тощо) [8, с. 2 – 3].

У постанові ЦК КПРС "Про заходи щодо подальшого покращення організації відпочинку піонерів і школярів" (1974 р.) ставилося завдання більш активного використання літніх канікул з метою трудового та ідейно-політичного виховання підростаючого покоління, широкого розвитку всебічної фізкультурно-спортивної, екскурсійно-туристичної та оздоровчої роботи серед дітей та підлітків. Вирішенню цих важливих завдань підпорядковувалась і літня практика студентів [3, с. 18].

Підготовка студентів до літньої практики в педагогічних вузах проходила кілька стадій:

Перша стадія мала місце на 1-му та 2-му курсах. Вона визначалась загальнотеоретичною підготовкою та безвідривною педагогічною практикою.

Безвідривна педагогічна практика проводилась на I-II (III) курсах паралельно з вивченням “Вступу до педагогіки”, “Шкільної педагогіки”, “Загальної психології”, “Вікової фізіології і шкільної гігієни”. Практика проводилась у школах, школах-інтернатах, школах і групах подовженого дня, палацах і будинках піонерів, дитячих технічних станціях і станціях юних натуралістів, при клубах тощо. Серед основних завдань цього виду практики було формування у студентів уже з першого року навчання умінь і навичок проведення великої і багатогранної позакласної і позашкільної виховної роботи [5, с. 11].

Другу стадію склали спецкурси та спецсемінари, заняття з фізичної культури, медицини, а також заняття на факультетах громадських професій, школах вожатих, особливо практичні заняття в школі.

Факультети громадських професій (далі ФГП) діяли згідно спеціального положення, затвердженого Міністерством вищої та середньої спеціальної освіти СРСР, ЦК ВЛКСМ та Міністерством культури СРСР 13 липня 1973 року. Головним завданням ФГП було поглиблення, розширення, удосконалення знань та навичок майбутніх учителів у галузі конкретних видів громадської діяльності, оволодіння педагогічними вміннями й навичками з організації виховної роботи.

В досліджуваній період у педагогічних інститутах функціонувало багато відділень ФГП, таких як: мистецтвознавства, бібліотекарів, керівників драматичних гуртків, студій художнього слова, інструкторів зі спорту та туризму та ін. Важливе місце серед них займали відділення піонервожатих [9, с. 45].

Третя стадія – інструктивний табірний збір-семінар. Організація студентського колективу в процесі табірної збору-семінару будувалась таким чином, щоб можна було відтворити структуру піонерського табору. Це сприяло більш ефективній практичній підготовці, засвоєнню необхідного мінімуму знань, умінь і навичок у керівництві піонерським загоном у таборі [3, с. 45].

Великого значення підбору та підготовці кадрів старших та загонових вожатих для роботи в заміських піонерських таборах надавав ЦК ВЛКСМ.

Постановою Бюро ЦК ВЛКСМ від 26 березня 1970 року було прийнято рішення про те, щоб міськкоми, райкоми комсомолу разом із профспілками, органами народної освіти, кафедрами педагогіки вузів, позашкільними закладами ввели в систему підготовки цілорічні курси, семінари, школи піонервожатих. Необхідно було організувати навчання так, щоб в результаті вожаті та вихователі глибоко засвоїли та вміло використовували в своїй роботі рекомендації програми “Орієнтир”, змогли провести піонерський збір, трудовий десант, воєнізовану гру, спартакіаду, похід, керувати гуртком. До від'їзду в табір вожатий

повинен був здати залік з плавання, комплексу громадської оборони, туризму, спортивного суддівства, надання першої медичної допомоги [10, с. 21].

Комітетам комсомолу педагогічних інститутів, університетів було доручено проводити серед студентів необхідну роз'яснювальну роботу та направляти їх для виховної роботи з піонерами та школярами влітку. Робота студентів з дітьми в період літніх канікул розглядалась як одне з найважливіших комсомольських доручень – участь у третьому трудовому семестрі [10, с. 68].

Вивчення архівних матеріалів дозволяє зробити висновок, що виховній діяльності студентів-практикантів у піонерських таборах передувала велика підготовча робота. Так, в Одеському державному педагогічному інституті протягом всього 1973 – 1974 навчального року працювала створена при комітеті комсомолу та кафедрі педагогіки школа піонерських працівників, у якій пройшли 35-годинну теоретичну і практичну підготовку 95 студентів. Для читання лекцій та проведення практичних занять до школи запрошувались викладачі кафедри педагогіки, працівники республіканського піонерського табору “Молода гвардія” та міського палацу піонерів. Значну допомогу надавав ФГП. Тільки в Ізмаїльському педагогічному інституті пройшли навчання понад 200 осіб, в Одеському державному педагогічному інституті 310 осіб [Там само, арк. 53-54].

Участі студентів Полтавського педінституту в організації й проведенні літнього відпочинку піонерів і школярів передував насичений підготовчий період. 290 студентів педінституту формували навички піонерської роботи в школі піонервожатого, яка працювала при ФГП. Однорічна школа піонервожатого працювала згідно плану, який щорічно узгоджувався з обкомом комсомолу та затверджувався на спільному засіданні комітету комсомолу інституту та кафедри педагогіки. До плану включалися теоретичні та практичні заняття. Лекції студентам читали викладачі кафедри педагогіки, комсомольські працівники, методисти Полтавського палацу піонерів, кращі вчителі та піонервожаті. Практичні заняття проводились на базі Полтавського палацу піонерів та шкіл м. Полтави.

По закінченню школи кожен слухач здавав диференційований залік. Школа вожатого охоплювала всіх студентів II курсу таким чином, що практично кожен випускник педінституту отримував громадську професію – професію піонервожатого. В інституті проводилися конкурси на кращого організатора дозвілля дітей. 300 студентів педінституту взяли участь в табірному зборі старших і загонових вожатих [Там само, арк. 56].

У Сумському педагогічному інституті міський комітет ЛКСМ України спільно з кафедрою педагогіки забезпечували роботу школи загонового вожатого. В процесі навчання студенти проходили курс піонерської роботи за 140-годинною програмою. Вони отримували

спеціальність вожатого як другу. Щорічно у квітні проходив 10-денний табірний збір вожатих [Там само, арк. 74].

У Чернігівському педінституті ім. Т. Г. Шевченка комітетом комсомолу спільно з ректоратом, кафедрами педагогіки, психології та фізичного виховання здійснювався комплекс заходів з підготовки студентів до роботи з піонерами та школярами в літніх таборах.

Для студентів II-III курсів усіх факультетів читався 16-годинний спецкурс з методики й практики піонерської роботи. Спецкурс читали провідні викладачі кафедри педагогіки та психології, до практичних занять долучались методисти міського палацу піонерів та школярів, комсомольські працівники, начальники піонерських таборів. По закінченню навчання студенти складали залік, до якого кожен з них готував папку з усіма необхідними матеріалами для роботи з піонерами та школярами в літній період.

При ФГП інституту 6 років діяла школа виховательської майстерності, яка готувала студентів до роботи з піонерами та школярами в літній період (у 1974 році навчання пройшли 439 осіб). При школі діяла секція старших піонервожатих. Щорічно проводився 3-денний табірний інструктивний збір-семінар на базі піонерського табору “Супутник”.

Заключним етапом підготовки студентів до роботи з піонерами та школярами в літній період було традиційне інститутське свято – посвята в піонерські вожаті, яке щороку проводилося 19 травня в день народження Всесоюзної піонерської організації ім. В. І. Леніна. У лютому організовувалася загальноінститутська науково-практична конференція з питань роботи з піонерами, на якій студенти ділилися досвідом роботи піонерського літа 1974 року та передавали естафету вожатим піонерського літа 1975 року [Там само, арк. 93].

Трудовий семестр в педагогічних вузах широко використовувався для формування особистості майбутнього вчителя. Спільна постанова Колегії Міністерства освіти СРСР, Колегії Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти СРСР, Секретаріату ЦК ВЛКСМ, президії ЦК профспілки працівників освіти, вищої школи та наукових установ від 4 липня 1974 року “Про проведення Всесоюзного огляду університетів, педагогічних інститутів і педагогічних училищ на кращу організацію роботи з піонерами та школярами в літній період 1974 – 1975 рр.” створювала для цього нові важливі стимули.

Виконуючи вищеназвану постанову комітети комсомолу, кафедри, студенти ретельно готувались до Всесоюзного огляду.

Дані таблиці 1, зібрані нами з архівних джерел, вказують на велику кількість студентів педагогічних вузів УРСР, які були задіяні в 1975 році в роботі з дітьми в літній період, в тому числі в позаміських піонерських таборах. Проглядається активність студентів у навчанні у школах загонних вожатих та їх участь у табірних інструктивних зборах [Там само, арк. 15-16, 21, 50, 61, 74, 85, 94, 106].

Таблиця 1.

**Підготовка та участь студентів
педвузів у роботі з дітьми влітку 1975 року**

№ з/п	Назва вищого навчального закладу (1975 р.)	Всього студентів денного відділення	З них працювало в літній період	В тому числі в позаміських піонерських таборах	Слухачі шкіл загонних вожатих	Пройшли підготовку на табірних інструктивних зборах
1	Ворошиловградський педагогічний інститут	2764	762	693	787	500
2	Донецький державний університет	5758	380	370	370	370
3	Горлівський педагогічний інститут іноземних мов	692	220	220	250	120
4	Слов'янський педагогічний інститут	1667	320	314	298	314
5	Київський державний університет імені Т.Г. Шевченка	9552	252	161	87	182
6	Київський державний педінститут імені А.М. Горького	3844	584	556	762	108
7	Київський державний педінститут іноземних мов	1545	261	220	283	163
8	Львівський державний університет	6257	1219	245	-	-
9	Дрогобицький педагогічний інститут	1882	428	365	-	-
10	Полтавський педагогічний інститут	1498	440	420	250	-
11	Рівненський державний педагогічний інститут	1696	475	274	-	356
12	Тернопільський педагогічний інститут	1671	340	211	198	185
13	Чернівецький державний університет	4446	1067	437	270	-

“ - ” – архівні дані відсутні.

Переможцем Всесоюзного огляду на кращу організацію роботи з піонерами та школярами в літній період став Донецький державний університет. З метою досягнення ефективності педагогічної роботи влітку при комітеті комсомолу на ФГП функціонувала школа піонерських вожатих “Червоний галстук”, у якій займалось 370 студентів. Планом роботи школи передбачалось: 10 лекцій, 5 практичних занять, проведення конференцій з проблем піонерського руху, диференційований залік.

В процесі теоретичних і практичних занять розглядалися основні питання піонерської роботи, зокрема:

- організація піонерської роботи в літній період;
- принципи, зміст і форми діяльності піонерської організації;
- програма “Орієнтир” у роботі вожатого;
- педагогічна майстерність вожатого;
- загони на марші “Завжди готовий”.

На практичних заняттях студенти розучували пісні, ігри, танці, навчалися проведенню лінійок, оформленню загонових куточків [12, с. 26].

Цікавим є досвід організації цілорічної підготовки вожатих м. Харкова, висвітлений на науково-практичній конференції “Піонерське літо” (1975 р.). Протягом усього навчального року на базі міського Палацу піонерів ім. П. П. Постишева працював університет загонового піонервожатого. Його відвідували студенти Харківського педагогічного інституту. Заняття проходили 2 рази на місяць. Школи вожатих створювались у всіх районах Харківської області при Будинках піонерів.

До програми університетів і шкіл загонового піонервожатого входили лекційні та семінарські заняття. Обов’язковим було ознайомлення майбутніх вожатих піонерів з основними документами партії та комсомолу про піонерську організацію.

Для більшості студентів гарною практикою для закріплення набутих знань була їх одночасна робота вожатими в піонерських загонах шкіл області.

По закінченню навчання в університеті та школах вожатих проводились співбесіди, заліки, захист рефератів. На завершення всієї роботи у святковій атмосфері відбувалась посвята у вожаті, де перед новачками виступали вожаті з великим стажем роботи, ветерани піонерського руху [13, с. 160 – 164].

Вивчені нами матеріали дозволяють зробити висновок, що в 70-х рр. ХХ ст. підготовка студентів до виховної роботи в піонерських таборах здійснювалась спільними, злагодженими зусиллями кафедр педагогіки, психології, фізичного виховання педвузів, комітетами комсомолу, профспілками, відділами народної освіти, позашкільними закладами. Майбутні вчителі крім обов’язкової теоретичної підготовки у вузі мали можливість навчатися вожатській майстерності на факультетах громадських професій, цілорічних курсах, семінарах, школах та

університетах загонових піонервожатих, школах виховательської майстерності. Така підготовча робота, без сумніву, давала можливість студентам на належному рівні організувати дозвілля дітей в піонерських таборах у літній період.

Література:

- 1. Жданова Л. С.** Развитие пионерских лагерей в СССР 1945 – 1975 гг. : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / НИИ ОП АПН СССР / Л. С. Жданова. – М., 1975. – 24 с.
- 2. Профспілки** Української РСР від X до XI з'їзду: [статистичний довідник]. – К., 1972. – 38 с.
- 3. Хойхин М. И.** Студент в стране красных галстуков : учеб. пособие по летней педагогической практике в пионерских лагерях / М. И. Хойхин. – М., 1975. – 154 с.
- 4. Паначин Ф. Г.** Педагогическое образование в СССР. Важнейшие этапы истории и современное состояние / Ф. Г. Паначин. – М. : Педагогика, 1975. – 224 с.
- 5. Педагогічна** практика студентів / за ред. А. Д. Бондаря. – К. : Вища школа, 1972. – 251 с.
- 6. Програма** педагогической практики и типовая инструкция по организации и проведению педагогической практики студентов педагогических институтов / отв. ред. А. И. Пискунов, С. О. Мелик-Нубаров. – М., 1972. – 34 с.
- 7. Программы** педагогических институтов: программа и типовая инструкция по организации и проведению педагогической практики студентов / отв. ред. А. И. Пискунов, С. О. Мелик-Нубаров. – М., 1975. – 19 с.
- 8. Методичні** матеріали до підготовки і проведення літньої педагогічної практики студентів II (III) курсів / укл. Г. І. Штепура, О. П. Марциняк. – Ніжин : НДПІ, 1978. – 37 с.
- 9. Педагогическая** практика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. В. К. Розова. – М. : Просвещение, 1981. – 160 с.
- 10. О летнем** отдыхе пионеров и школьников : документы ЦК ВЛКСМ, 1969 – 1977 гг. – М. : Молодая гвардия, 1978. – 128 с.
- 11. Центральний** Державний Архів Громадських об'єднань України: документи відділів ЦК ЛКСМУ. – Ф. 7. – Оп. 20. – спр. 1224. – Ч. 1.
- 12. Центральний** Державний Архів Громадських об'єднань України: документи відділів ЦК ЛКСМУ. – Ф. 7. – Оп. 20. – спр. 1412. – Ч. 1.
- 13. Пионерское** лето : материалы научно-практической конференции. – М. : Профиздат, 1976. – 199 с.

Філоненко О. С. Особливості підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів України до виховної роботи в піонерських таборах у 70-х роках ХХ століття.

У представленій статті зроблено аналіз підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів України до виховної роботи в піонерських таборах у 70-х роках ХХ століття.

Ключові слова: практика в піонерських таборах, виховна робота, факультет громадських професій, школа загонового вожатого.

Филоненко Е. С. Особенности подготовки студентов высших педагогических учебных заведений Украины к воспитательной деятельности в пионерских лагерях в 70-х годах XX ст.

В представленной статье сделан анализ подготовки студентов высших педагогических учебных заведений к воспитательной работе в пионерских лагерях в 70-х годах XX столетия.

Ключевые слова: практика в пионерских лагерях, воспитательная работа, факультет общественных профессий, школа отрядного вожака.

Filonenko O. S. Peculiarities of preparation of students in higher educational establishments of Ukraine for the educational work in the pioneer camps in the 70-ies.

The analysis of training students from higher educational establishments of Ukraine to the educational work in the pioneer camps in the 70-ies is done in presented paper

Key words: practice in pioneer camps, educational work, faculty of social sciences, the school of squad leader.

УДК [377.035:374](477)“19”

Л. А. Черкашина

**ДОСВІД РОБОТИ ВІТЧИЗНЯНИХ ОСВІТНІХ УСТАНОВ
З ТВАРИННИЦТВА ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ТРУДОВОГО
ВИХОВАННЯ УЧНІВ 5 – 9 КЛАСІВ
(50 – 60-ті рр. XX ст.)**

Конкурентоспроможність на ринку праці повинна забезпечуватися високою якістю загальної освіти учнів, які мають бути здатними до самовизначення, готовими до творчої реалізації своїх потенційних можливостей, здатними до трудової діяльності в умовах ринкових відносин. Окреслені завдання гідно вирішують позашкільні заклади еколого-натуралістичного профілю. У гуртках даного профілю діти мають можливість розкрити свої винахідницькі, раціоналізаторські, дослідницькі здібності, удосконалити свої знання з генетики, селекції, біології, хімії тощо. Школярі, відвідуючи гуртки еколого-натуралістичного профілю, привчаються до праці, залучаються до громадсько корисної праці з урахуванням вікових особливостей [1; 2].

Останнім часом у педагогічній науці посилилась увага до дослідження проблем позашкільної освіти. Найбільш вагомий внесок у розробку теоретичної бази позашкільної та позакласної виховної роботи, проблем соціально-педагогічних засад розвитку позашкільної педагогічної освіти, дослідницької роботи учнів з біології, сільського господарства, екології в позашкільних установах і школах та виховання

пізнавальних інтересів у підлітків у позашкільній роботі зробили В. Берека, О. Биковська, В. Вербицький, Т. Гавлітіна, А. Гуцол, Г. Ковальчук, А. Корнієнко, О. Литовченко, В. Лопатинська, Г. Пустовіт, Т. Сущенко, Л. Тихенко, Т. Цвірова, Т. Шаповалова та ін.

Суттєві зміни в освітній галузі вимагають глибокого і всебічного дослідження проблеми трудового виховання учнів 5 – 9 класів у позашкільних навчальних закладах еколого-натуралістичного профілю в методології, історії, теорії і практиці педагогіки. Звернення до педагогічної спадщини дасть нам можливість узагальнити і систематизувати досвід діяльності гуртків юних натуралістів у позашкільних закладах щодо привчання дітей до праці та виконання громадських доручень, відібрати все цінне і значуще для сучасного розвитку навчання і виховання підростаючого покоління.

Ми ставимо собі за мету зробити аналіз архівних джерел з питань участі гуртків юних натуралістів, а також учнів, вихованців навчальних закладів щодо здійснення допомоги аграрному сектору народного господарства зі збільшення продуктів тваринництва в Україні у 50 – 60 рр. ХХ ст.

Як нам відомо, у післявоєнні роки швидкими темпами відбудовувалися знищені об'єкти народного господарства, тому країна потребувала кваліфікованих робітників. Починаючи з 1959 р., школа повинна була поєднувати навчання з продуктивною працею, займатися підготовкою учнів до трудової діяльності. Позашкільні заклади теж не залишалися осторонь, і в цій нелегкій справі особливу допомогу здійснювали гуртки юних натуралістів і учнівські виробничі бригади, “зелені” і “блакитні” патрулі. Під час практичних робіт учні творчо підходили до вирішення поставлених завдань, проявляли ініціативу, діловитість, допомагали і підтримували товаришів, додержувалися трудової дисципліни.

Враховуючи намагання піонерських і комсомольських колективів щодо надання допомоги державі у розведенні свійських тварин, керівництво країни запроваджувало для них соціалістичні змагання. Тим самим діти включалися до виконання суспільних дорослих обов'язків і залучалися до дослідницької діяльності. Так, у липні 1951 р. Міністерством освіти УРСР спільно з ЦК ЛКСМУ та Укоопспілкою було прийнято рішення про залучення школярів і молоді до розвитку кролівництва. Обласні і районні споживспілки повинні були забезпечити школи, дитячі будинки, позашкільні установи, гуртки юних натуралістів якісним племінним матеріалом, проводити інструктажі щодо догляду, годівлі, належної обробки і здачі до пунктів прийому кролячих шкірок і м'яса. Переможцям були встановлені матеріальні премії: кращим юним кролівникам, колективам за найкращу організацію соціалістичного змагання з розвитку кролівництва – велосипеди, фотоапарати, музичні інструменти, радіоприймачі, спортивний інвентар і культтовари, художня література, путівки до табору юних натуралістів, а також річна

передплата на одну з республіканських газет. За вирощених кролів і здані шкірки діти й учнівські колективи одержували від держави чималі винагороди від 100 до 2000 крб. Крім премій передбачалося нагородити почесними грамотами ЦК ЛКСМУ кращі колективи юних кролівників, молодих кролівників, організаторів з розвитку кролівництва. Було встановлено 10 перших, 30 других, 15 третіх, 25 четвертих, 75 заохочувальних премій для кращих юних кролівників та 3 перші, 10 других, 15 третіх премій для колективів. Укоопспількою на преміювання виділялося 50 тис. крб., а Міністерство освіти УРСР надавало 30 путівок до республіканського табору юних натуралістів. Підведення підсумків вирішено надати до 15 лютого 1952 р. [3, с. 23 – 24]. Списки учнів, нагороджених путівками подано у “Збірнику наказів та розпоряджень” № 15 1952 р.: Волинська, Полтавська, Херсонська область – по 1 учню, Запорізька – 10 учнів [4, с. 9 – 10].

Юннати, учні навчальних установ працювали у колгоспах на птахо-тваринницьких комплексах, де прикладали всі зусилля для збільшення поголів'я і отримання якісної продукції. 2 серпня 1957 р. Міністерством освіти було видано наказ № 328, в якому йшлося про зобов'язання, покладені на обласні і районні відділи народної освіти щодо популяризації умов соціалістичного змагання серед навчальних установ, наданні їм допомоги у створенні пташників, крільчатників, пасік, здійсненні перевірки за ходом заходу, а також підведення підсумків. У документі надано точні вказівки початковим, семирічним і середнім школам, дитячим будинкам, станціям юних натуралістів, палацам і будинкам піонерів, гурткам юннатів, окремим учням, скільки вони повинні виростити кролів, курей, зібрати насіння дикоростучих трав та передати їх колгоспу, допомогти колективним господарствам у вирощуванні телят, ягнят, поросят, збільшити удої молока, заготовити вітамінне сіно, прополювати пасовища. Також вказано, яку методичну допомогу зобов'язані надавати міські та районні станції, гуртки юних натуралістів. Якщо проаналізувати поставлені завдання, то можна відзначити, що до дітей висувалися вимоги, як до дорослих [5, с. 16 – 21].

У 1957 р. видано спільну постанову ЦК ЛКСМУ, Міністерства освіти, Міністерства сільського господарства УРСР і Укоопспілки про проведення у навчальних закладах республіканського змагання з розвитку кролівництва, а в середині червня 1958 р. було підбито його підсумки. Переможцями стали 40 кролеферм шкіл, дитячих будинків і позашкільних установ. Учасників було нагороджено путівками до піонерського табору “Молода гвардія” та республіканського табору юних натуралістів, за найкращі показники колективи освітніх установ отримали грамоти ЦК ЛКСМУ та бібліотеку вартістю 500 крб. [6, с. 4 – 5].

Вбачаючи позитивні моменти в участі дітей у соціалістичному змаганні та наданні країні суттєвої допомоги у збільшенні продовольчої програми 28 березня 1958 р., колегією Міністерства освіти УРСР було

затверджено соціалістичні зобов'язання з суспільно корисної праці учнівської молоді УРСР на честь 40-річчя Комуністичної партії України, 40-річчя ВЛКСМ, Всесоюзного дня юного піонера та Дня молоді. Участь учнівської молоді у суспільно корисній праці стало вседержавною справою, тому розгляду цього питання влада приділяла достатньо уваги на нарадах різного рівня. Керівництво країни було цілком впевнено, що виконуючи посилені суспільні доручення, допомагаючи колгоспам і радгоспам, учні використовують свої знання на практиці, здобувають політехнічну освіту, залучаються до дорослої трудової діяльності [8, с. 21 – 23].

Підтвердженням вищевикладеного слугують аргументи архівної справи № 231, на сторінках якої містяться вказівки станціям юних натуралістів до участі у соціалістичних змаганнях “з суспільно корисної роботи учнівської молоді УРСР на честь 40-річчя Комуністичної партії України, 40-річчя ВЛКСМ, Всесоюзного дня юного піонера та Дня молоді»: «кожен учень повинен виростити не менше 2 кролів, 2 курей, зібрати і передати колгоспу 5 штук яєць”. Усі сільські школи повинні організувати пасіку на 3 – 5 бджолородини, що додатково дасть можливість зібрати 9800 ц. меду [9, арк. 8].

Як нам стало відомо з архівних справ, юні натуралісти активно брали участь не тільки у конкурсах, змагання та інших масових республіканських заходах, а й у виставках всесоюзного значення. Так у 1958 р. республіканська станція юних натуралістів направила до Москви кращих своїх гуртківців, які показали найвищі результати. Відомості про кожного кандидата ВДНГ СРСР заносилися до спеціальної таблиці, у якій відображалися його досягнення, кількісні показники, характеристики, паспорта експонатів тощо. Ми наведемо тільки дані про зоолого-тваринників.

Отже, юннати відвідували гуртки: **зоологічний**, до якого входили – Мудяк Олег [10, арк. 7 – 8], Лисянський Іван [10, арк. 8], Кулинський Петро [10, арк. 9], Клокун Катерина [10, арк. 9], Орел Валентина [10, арк. 9], Нижник Матрона [10, арк. 9 – 10], Хоменко Зінаїда [10, арк. 10], Ткаченко Ніна [10, арк. 10], Кабан Тамара [10, арк. 11]; **птахівників** – Ваховська Ірина [10, арк. 11], Хоменко Тамара [10, арк. 12], Андрієвська Любов [10, арк. 13], Кухаренко Людмила [10, арк. 13 – 14], Журавська Олена [10, арк. 14]; **тваринників** – Соколова Людмила [10, арк. 11] та **кролівників** – Мельник Наталія [10, арк. 12 – 13]. Нижче наведено кількісні показники юннатів зоологічного гуртку.

Аналізуючи представлені дані ми бачимо, що хлопці і дівчата збрали тутового шовкопряду УС₁ х Б₂: Мудяк О. – 69 кг., Кулинський П. – 99,7 кг., Клокун К. – 96 кг., Орел В. – 96 кг., Нижник М. – 91,7 кг., Хоменко З. – 97,3 кг.; тутового шовкопряду УС₁ х Б₁: Ткаченко Н. – 94 кг., Кабан Т. – 94 кг., а дубового шовкопряду Мудяк О., Ткаченко Н., Кабан Т. – коконів по 6,9 грамів кожний. Лисянський І. виростив кроленят породи “Білий велетень” – 20 шт., а Соколова Л. – 10 поросят

по 18 кг. кожний. Мельник Н. від однієї кролематки одержала 22 шт. кроленят породи “Віденський блакитний”. Інші дані ми представимо у табл. 1.

Таблиця 1.

Зведені показники діяльності юннатів кандидатів ВДНГ СРСР

	Прізвище, ім'я юннатів					
	Ваховська І.	Хоменко Т.	Андрієвська Л.	Кухаренко Л.	Журавська О.	Соколова Л.
Перелік видів роботи	1	2	3	4	5	6
Вирощено молодняк птиці до 3-х місячного віку зі 100 % збереженням						
курчат	20	20	30			
курчат “Плімутрок”					21	
індичат “Бронзові широкогруді” “Білі”				18 12		
гусят						20
Вирощено 10 курей						
“Російська біла”		+	+			
Нью-Гемпшир	+					
“Австралари”				+		
“Плімутрок”					+	
Отримано високу яйценосність з 1 куриці за рік(шт.)						
“Російська біла”		203	198			
Нью-Гемпшир	154					
“Австралари”				159		
“Плімутрок”					138	

Як видно з наведених даних, юннати з Республіканської СЮН досягли високих показників у вирощуванні шовкопряду, свійських тварин і птиці.

На перших сторінках архівної справи № 239 міститься загальна інформація про колектив Харківської обласної станції юних натуралістів станом на 1958 р. При станції було створено відділи: ботаніко-рослинницький, який займався садівництвом і квітництвом, зоолого-тваринницький і механізації сільського господарства. Станція мала земельну ділянку площею 5,5 га, кам'яний будинок на 5 кімнат, теплицю, парники, крільчатник, пташник, голубник, вівчарню, вольери для

утримання диких місцевих тварин. Закінчено будівництво великої теплиці зі спеціальною лабораторією для проведення практичних занять.

Зоолого-тваринницький відділ мав такі об'єкти: крільчатник – 100 голів, пасіка – 5 вуликів, пташник – 10 гусей породи “Борківська”, 30 курей районованих порід, 8 індиків, 10 качок, 2 свиней, 2 вівці, голуби, єноти та інші дрібні тварини [11, арк. 2 – 3].

Харківська обласна станція юних натуралістів (СЮН) активно допомагала Чугуївській СШ № 1 в організації крільчатника. За 7 років на кролефермі було вирощено 2070 голів кролів. Повідомлено, що в загонах утримувалося 20 кролематок різних порід. Щороку юні кролівники показували високі результати, ділилися досвідом з іншими школами. При 10 школах і 2 колгоспах району у 1956 р. були крільчатники з загальним поголів'ям 211 штук основного стада. Учні району виростили вдома 16 тис. кролів. Юні кролівники Чугуївської СШ одержали диплом 3 ступеню на обласній с/г виставці, а також були учасниками Всесоюзної сільськогосподарської виставки (ВСГВ), на якій Світлана Євженко нагороджена малою срібною медаллю ВСГВ [11, арк. 4 – 5].

Харківською обласною СЮН надавалася методична допомога щодо організації крільчатників, розведення і утримання у них дрібної свійської тварини школам, дитячим будинкам, позашкільним навчальним закладам і підприємствам м. Харкова, де було створено 218 крільчатників із 1300 маточним поголів'ям; станцією було надано 267 голів молодняка різних порід кролів; протягом року одержано приплоду 15 тис. кроленят, а ще 600 тис. кролів піонери і учні виростили вдома [11, арк. 8 – 9]. Підводячи підсумки діяльності Харківської обласної станції юних натуралістів, автори методичного видання говорять про те, що в гуртках юннатів у дітей виховувалися інтерес і любов до сільськогосподарської праці, а спільні дії сприяли свідомому вибору професії [11, арк. 19].

Архівна справа за № 265 містить дані про досвід роботи Слюсарської семирічної школи Решетилівського району Полтавської області з тваринництва. При закладі було створено навчально-дослідну ділянку (НДД) площею 1,5 га, сад, парники, метеорологічний майданчик, теплицю. Зоологічна частина ділянки складалася із крільчатника, пташника, голубника, 2 вуликів. У живому куточку був акваріум з декоративними рибками, утримувалися папуги, горлиці-реготухи та інші тварини. Організація кролеферми розпочалася з виготовлення дитьми кліток; діти працювали із задоволенням і піднесенням. Після завершення праці у нових клітках з'явилися кролематки, яких принесли з дому учні. У документі також повідомляється про те, що дівчата виявили бажання доглядати за птицею, тому було вирішено створити при школі пташник. Колгосп подарував 35 голів молодняка птиці. На фермі було встановлено чергування, обрано завідувача господарством і комірника [12, арк. 3]. Чіткі дані про дату організації пришкольного гуртку відсутні, але можна зробити припущення, що відбулося це приблизно у 1956 – 1957 н.р.

Відтак, після кропіткої праці у крільчатнику налічувалося 30 кролематок, у пташнику утримувалося 50 голів дорослої птиці і 150 молодняка. Збудовано голубник на 100 голубів. Юннатами укладено щомісячні графіки чергувань, розпорядок дня на фермі, розроблено кормові раціони [12, арк. 4].

Молодші юннати допомагали доглядати за птицею і кролями. У процесі роботи вони набували практичних умінь і навичок з догляду і годівлі тварин. Далі у брошурі “Документи з досвіду роботи Слюсарської семирічної школи з тваринництва” подано план роботи зоотваринної секції на II півріччя 1957/58 н.р. Наведемо тільки витяг з нього стосовно тваринництва [12, арк. 5].

№	Тема	Кількість занять	Календарні строки	Примітки
4.	Науково-дослідна робота на зоотваринницькій базі. Весняні роботи на пасіці. Підготовка точка для встановлення вуликів	1	30/IV	
5.	Догляд за кролями, годівля, вирощування крільчат	2	22/I-30/I	
6.	Добір кращої несучки	1	2/III	
7.	Годівля, догляд і вирощування молодняка птиці	5	20/III-16/V, 19/II-7/V	

Підведенням підсумків роботи юннатів слугувало проведення масового заходу “Свято врожаю”. У результаті спільної роботи учнів і юннатів школи було вирощено 350 кролів, 150 курчат.

Видана у 1967 р. брошура “З досвіду роботи шкіл і позашкільних закладів Української РСР з тваринництва” автор – Макар Данилович Будович містить інформацію про те, що: шефська допомога, надана юними натуралістами колгоспам і радгоспам, тільки за один рік була досить суттєвою. Вони допомогли виростити 15722 телят, 4808 поросят, 5179 овець, 647132 кролів, 116250 голів птиці, гібридної зелені для годування свійських тварин взимку [13, арк. 2].

До складу гуртка юних кролівників, який розпочав свою діяльність у 1961 р. у Доросинівській СШ Рожищенського району Волинської області, входили учні 6 – 7 класів. Гуртківці чергували у крільчатнику, доглядали за тваринами, чистили клітки, міняли підстилки, вели щоденник спостереження, проводили дослід збільшення ваги кролів та зростання поголів'я. Юні натуралісти Новопраської СШ Кіровоградської області за сім років виростили і передали колгоспам до 6 тис. курчат.

Різномісність діяльності юних натуралістів не обмежується тільки роботою у гуртках, вони допомагали колгоспникам на полях, фермах і пташниках, проводили велику суспільно корисну роботу. Юні тваринники Чернігівщини доглядали 490 голів великої рогатої худоби, 600 голів свиней, 180 телят, 2000 свійської птиці.

Гуртківці Бруховицької 8-річної школи Ковельського району Волинської області брали шефство над молодняком у колгоспі "Дружба". Юні натуралісти Пастушак Микола і Осенчук Микола влітку і взимку доглядали за 200 телятами; Онопчук Іван, Степанюк Галина, Пастушак Ніна виростили і відгодували за рік 400 свиней [13, арк. 7].

Отже, проведений нами ретроспективний аналіз діяльності освітніх установ щодо надання допомоги колгоспам і радгоспам у розведенні свійських тварин та збільшення їхньої продуктивності дає підстави зробити висновок про те, що юні натуралісти й учні шкіл у 50 – 60 рр. ХХ ст. надавали народному господарству чималу користь своїми громадськими дорученнями та виконанням посильних трудових обов'язків. Можна засвідчити той факт, що у сільських школах будувалися тваринницькі комплекси, де вихованці доглядали за телятами, кролями, птицею. Деякі заклади започатковували пасіки і займалися вирощуванням тутового шовкопряду. Але, як не було важко, здійснювати посильну допомогу у розбудові країни, вихованці під керівництвом вчителів, керівників гуртків працювали старанно і наполегливо. Докладали чималі зусилля у досягненні найвищих результатів у обраній справі та реалізації державних завдань [7].

На сучасному етапі розвитку суспільства в освітній галузі потребує негайного вирішення питання залучення дітей до посильної суспільно корисної праці, розробки системи профорієнтаційних заходів, впровадження у навчальних закладах підготовки за робітничими професіями, необхідними у певному регіоні. Адже остаточна мета освіти – це підготовка учнів до дорослого життя і трудової діяльності. Праця у поєднанні зі знаннями надає людині можливість жити у суспільстві, приносити йому користь та отримувати за працю винагороду. Доки будуть існувати товарно-грошові взаємини потреба у праці не зникне.

Література:

- 1. Про діяльність** позашкільних закладів України в нових умовах // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – К. : Освіта, 1992. – № 17 – 18. – 64 с.
- 2. Про концепцію** позашкільної освіти та виховання : рішення колегії Міністерства освіти України від 25.12.96 р. № 16/3–8 // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – К. : Освіта, 1997. – № 7. – 32 с.
- 3. Про соціалістичне** змагання молоді та школярів по розвитку кролівництва // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. шк., 1951. – № 13. – 24 с.
- 4. Про підсумки** республіканського змагання молоді і школярів по

розвитку кролівництва в 1951 р. : наказ по Міністерству Освіти УРСР від 26 червня 1952 р. № 481 // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. шк., 1952. – № 15. – 24 с. **5. Про соціалістичне змагання шкіл, дитячих будинків, позашкільних дитячих організацій у допомозі колгоспам і радгоспам у боротьбі за збільшення продуктів тваринництва** : наказ Міністерства освіти Української РСР від 2 серпня 1957 р. № 328 // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. шк., 1957. – № 15. – 28 с. **6. Про підсумки республіканського змагання по розвитку кролівництва** : наказ Міністерства освіти Української РСР від 17 червня 1958 р. № 146-і // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. шк., 1958. – № 16. – 24 с. **7. Рарог Г. П.** Воспитание учащихся в кружке юных натуралистов. Педагогические чтения [книга] / Г. П. Рарог; Академия педагогических наук РСФСР. Институт методов обучения. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 160 с. **8. Соціалістичні зобов'язання по суспільнокорисній праці учнівської молоді УРСР на честь 40-річчя Комуністичної партії України, 40-річчя ВЛКСМ, Всесоюзного дня юного піонера та Дня молоді**: затверджено колегією Міністерства освіти Української РСР від 11 квітня 1958 р. № 67 – 25 // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. шк., 1958. – № 9. – 24 с. **9. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України // ЦДАВО України, ф. 4715, оп. 3, спр. 231, арк. 8.** **10. ЦДАВО України, ф. 4715, оп. 3, спр. 235, арк. 7 – 13.** **11. ЦДАВО України, ф. 4715, оп. 3, спр. 239, арк. 2 – 9, 19.** **12. ЦДАВО України, ф. 4715, оп. 3, спр. 265, арк. 3 – 5.** **13. ЦДАВО України, ф. 4715, оп. 3, спр. 522, арк. 2, 7.**

Черкашина Л. А. Досвід роботи вітчизняних освітніх установ з тваринництва як один із шляхів трудового виховання учнів 5 – 9 класів (50 – 60-ті рр. XX ст.).

Стаття присвячена висвітленню питання участі школярів і вихованців гуртків юних натуралістів 50 – 60-х рр. XX ст. у здійсненні допомоги сільському господарству по зростанню поголів'я тваринництва та збільшенню продуктів харчування на душу населення. Спираючись на архівні джерела та офіційні дані, автор доводить, що діти були включені до виконання соціалістичних зобов'язань і своєю працею допомагали реалізації державних справ. Учні, займаючись у гуртках юних натуралістів, показували свої кращі досягнення на виставках народного господарства. Підсумовуючи викладений матеріал, дослідниця наголошує на тому, що виконання трудових доручень позитивно позначалося на вихованні учнів. Також нею зауважено, що сьогодення вимагає розробки системи дієвих заходів залучення дітей до посильної трудової діяльності.

Ключові слова: трудове виховання, учні 5 – 9 класів, юні натуралісти, заклади освіти, тваринництво.

Черкашина Л. А. Опыт работы отечественных образовательных учреждений по животноводству как один из путей трудового воспитания учащихся 5 – 9 классов (50 – 60-х гг. XX ст.).

Статья посвящена исследованию участия школьников и воспитанников кружков юных натуралистов 50 – 60-х гг. XX ст. в осуществлении помощи сельскому хозяйству в приумножении поголовья животноводства и увеличения продуктов питания на душу населения. Опираясь на архивные источники и официальные данные, автор доказывает, что дети привлекались к участию в соревнованиях и своим трудом помогали в реализации государственных дел. Школьники, занимаясь в кружках юных натуралистов, показывали свои лучшие достижения на выставках народного хозяйства. Подытоживая изложенный материал, исследовательница отмечает, что выполнение трудовых поручений положительно отражалось на их воспитании учащихся. На сегодняшний момент требуется разработать систему радикальных мер привлечения детей к посильной трудовой деятельности.

Ключевые слова: трудовое воспитание, учащиеся 5 – 9 классов, юные натуралисты, образовательные заведения, животноводство.

Cherkashina L. A. The experience of the work of the stock-breeding educational institutions as one of the ways of the working education of the pupils of the 5 – 9th forms (50 – 60s XX c.).

The article is devoted to the questions of the participation of the pupils and pupils clubs of young naturalists of the 50 – 60s XX c. in the work of the agriculture. Basing herself on the contemporary records and official data, the author demonstrates that children were involved to the fulfillment of the socialistic duties and helped the realization of the state affairs. Pupils, who participated in the clubs of young naturalists, demonstrated their best results at the exhibitions of the national economy. Summarizing the material, the author states that the fulfillment of the working missions had good, positive effect on the upbringing of the children. Present time demands the working out of the system of the efficient means of the working education of children.

Key words: the working education, the pupils of the 5 – 9th forms, young naturalist, educational institutions, stock-breeding.

УДК 37(477)(093)

О. М. Шевчук

**КОЛЕГІЯ ПАВЛА ГАЛАГАНА ЯК КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ
ФЕНОМЕН КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ:
ІСТОРИОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ**

Вивчення історії української школи дозволяє констатувати, що ідея заснування приватних навчальних закладів не є новою. Особливу увагу науковців привертає період другої половини ХІХ – початку ХХ століття, який відзначається значним поживленням у колах української інтелігенції, прагненням підвищити освітній рівень народу. У цей час набувають значного поширення приватні навчальні заклади.

Тому звернення до окресленого періоду є досить актуальним у контексті вивчення досвіду діяльності та функціонування цих навчальних закладів, використання плідного доробку та позитивних елементів у практиці сучасної школи.

Історіографічне вивчення становлення та функціонування Київської Колегії Павла Галагана (1871 – 1920 рр.) дозволяє стверджувати, що досліджувана проблема не залишалася поза увагою дослідників та означена доробком кількох генерацій вітчизняних науковців, педагогів, істориків, громадських та культурно-освітніх діячів.

У ході аналізу історико-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми було з'ясовано, що у ній загалом висвітлено такі аспекти, як: історія заснування Колегії Павла Галагана у зв'язку з діяльністю державного й громадського діяча, мецената Г. Галагана; біографію Г. Галагана; історія діяльності Колегії Павла Галагана; біографії, громадську та наукову діяльність викладачів і випускників Колегії; історичний та історико-педагогічний аналіз зрушень, що відбувалися в загальній системі освіти в Україні у зв'язку з культурно-просвітницьким рухом та соціально-економічними, суспільно-політичними змінами, протягом ХІХ – початку ХХ століття загалом і, зокрема, діяльність державних і приватних закладів освіти означеного періоду.

Аналізуючи історичні, історико-педагогічні праці, наукові дослідження, популяризаторські статті, довідкову літературу та ін., ми прийшли до висновку, що історико-педагогічну літературу, в якій висвітлюється наша проблематика, можна диференціювати відповідно до проблемно-тематичного та хронологічного підходів запропонованих Н. Гупан [1]: публікації авторів означеного періоду (кінець ХІХ – початок ХХ століття); публікації радянських дослідників та науковців; праці представників української еміграції; праці сучасних дослідників історії педагогіки.

Однією із перших публікацій, де частково висвітлено діяльність Колегії Павла Галагана є некролог, написаний професором Київського

університету Св. Володимира Ф. Міщенком [2] і присвячений Г. Галагану (1819 – 1888). У ньому було вміщено бібліографічні відомості, подано характеристику життєвого шляху та державно-громадської діяльності мецената. Ф. Міщенком було проаналізовано зовнішні і внутрішні фактори, які вплинули на формування світоглядних позицій Г. Галагана. Також автор висвітлив і діяльність Г. Галагана щодо заснованої останнім Колегії. Ф. Міщенко подав стислі відомості про причини заснування закладу; моральне та матеріальне ставлення піклувальника до заснованої ним Колегії, до вихованців та вихователів; внесок навчально-виховного закладу у поширення освіти серед малозабезпеченого населення.

Більш докладно питання історії заснування та функціонування Колегії розкрив колишній її викладач (1880 – 1882), активний громадський діяч, учений В. Науменко [3], у статті приуроченій 25 річниці з часу заснування Колегії. У ній автор висвітлив перші задуми Г. Галагана щодо заснованої ним школи та детально проаналізував причини, які вплинули на характер установи: навчально-виховний. Адже, зазначав В. Науменко, різний вік, соціальний стан, темперамент юнаків, які вступають у Колегію, вимагає виховного впливу, який без авторитету науки не є можливим. У праці було проаналізовано головні принципи навчально-виховної діяльності Колегії, зроблено стислий аналіз Статуту, звернено увагу на виховну систему закладу (про роль вихователів у вихованні юнаків, їх обов'язки) та здійснено стислий порівняльний аналіз із діяльністю середніх закладів освіти означеного періоду.

Зацікавленість як особою Григорія Павловича Галагана, так і діяльністю створеного ним навчального закладу спостерігалася серед колишніх вихованців Колегії. Вагомий внесок у висвітлення історії становлення Колегії Павла Галагана було зроблено вихованцем, а згодом директором (1893 – 1906) Колегії А. Степовичем у ювілейному звіті присвячено 25-річчю Колегії [4]. Автор проаналізував внесок викладацького складу Колегії в організацію навчально-виховного процесу, відзначив роль керівництва закладу та його вплив на зміни у навчальному та дисциплінарному устрої школи.

Наступні статті А. Степовича “Екатерина Васильевна Галаган” [5], “Лебединский будынок” [6] та “Из первых лет жизни Коллегии Павла Галагана” [7] висвітлюють деякі сторінки із життя Колегії Павла Галагана. У першій з них автор детально розглянув біографію К. Галаган, її громадянську позицію, внесок піклувальниці у розвиток закладу та погляди К. Галаган стосовно виховання та навчання колегіатів. У наступній публікації містяться стислі відомості про Лебединський будинок-музей (який після смерті власників Г. Галагана та його дружини перейшов у власність Колегії), як про пам'ятку південно-руської старовини. Праця А. Степовича “Из первых лет жизни Коллегии Павла Галагана” висвітлює проблему перших років становлення Колегії та містить відомості про характер закладу, атмосферу, яка там панувала.

Автор докладно схарактеризував викладацький склад та розповів про події, які відбувалися у закладі за часів навчання у Колегії.

У праці іншого учня Колегії, а в подальшому її викладача М. Марковського [8] детально проаналізовано біографію, суспільно-громадську та державну діяльність Г. Галагана, висвітлено вплив учителя та наставника Г. Галагана Ф. Чижова на формування громадянських поглядів свого учня. Описуючи історію Колегії Павла Галагана до 1888 року (рік смерті Г. Галагана), автор детально розглянув її діяльність та зміни, які відбувалися у закладі, через призму впливу на неї піклувальника Г. Галагана. М. Марковський досконало висвітлив питання про неоціненний внесок Г. Галагана у розвиток Колегії. Готуючи статтю, автор використав неопубліковані щоденники та кореспонденцію Г. Галагана та К. Галаган.

Окремі аспекти суспільно-громадської діяльності засновника Колегії Г. Галагана знаходимо у праці Ф. Савченка “Заборона українства” [9]. У першому розділі дослідження, присвяченому діяльності Південно-західного відділу Російського географічного товариства в Києві, автор принагідно згадує про участь Г. Галагана у роботі цього товариства. Зацікавлення публікацією Ф. Савченка викликано опублікованою кореспонденцією Г. Галагана з П. Семеновим з приводу роботи Відділу у галузі етнографії та статистики, О. Дондуковим-Корсаковим у справі субсидій для Відділу, П. Чубинським, О. Русовим, М. Юзефовичем, листи до Товариства. Автором було опубліковано цінні архівні документи та листування, що стосуються суспільної діяльності викладачів Колегії П. Житецького та В. Науменка: наприклад, лист куратора Київського учбового округу до Міністра народної освіти з приводу благонадійності викладачів зі сторони українофільських тенденцій.

У радянській історіографії діяльність Колегії спеціально не досліджувалася. Проте певний інтерес до цієї проблеми спостерігався з боку представників української еміграції. У монографії С. Сірополка [10] була перша спроба подати стислий огляд історії освіти та її поширення на українських землях. Автор навів також стислі відомості про історію заснування Колегії Павла Галагана та про відмінності у її діяльність від інших освітніх установ XIX століття.

У праці К. Мощенка [11] про Колегію Павла Галагана лише згадано. Загалом публікація присвячена висвітленню особи Г. Галагана як палкого шанувальника української народної творчості, мови, національної культури та ініціатора й фундатора першої спроби з відновлення в архітектурі стародавнього українського стилю у побудованому ним Лебединському будинку, що став пам'яткою архітектури.

У 1963 році в Мюнхені виходить ґрунтовна публікація “Безсмертні: збірник спогадів про М. Зерова, П. Филиповича, М. Драй-Хмару” [12]. Вона являє собою історичну збірку спогадів кількох авторів.

У праці О. Филиповича “Спомини про брата” детально схарактеризовано життя і творчий шлях вихованця Колегії П. Филиповича та вплив на формування його світогляду викладачів Колегії. Тут же подано стислі відомості про Колегію, її вихованців з якими навчався П. Филипович, викладачів. Публікація О. Драй-Хмари-Ашер “Переглядаючи батьків архів...” є ґрунтовним біографічним нарисом про життя та діяльність поета М. Драй-Хмари. Згадуються друзі та однокласники-колегіати М. Драй-Хмари з якими він підтримував дружні відносини протягом життя. Авторка вказує на вплив колегіатського життя на майбутнього поета, на ґрунтовні знання, які він отримав під час навчання у цьому закладі. У публікаціях Г. Костюка “М. Зеров, П. Филипович, М. Драй-Хмара”, О. Оглоблина “Спогади про Миколу Зерова й Павла Филиповича”, В. Петрова “Михайло Драй-Хмара” містяться спогади про знайомство авторів з цією групою “діячів і творців нашої літератури 20-х років”, подано характеристику особистості поетів [12].

Наприкінці 80-х років ХХ століття серед науковців почав відроджуватися інтерес до ролі приватної ініціативи у вирішенні соціальних та освітньо-культурних проблем розвитку суспільства. Про зростання уваги до історії заснування Колегії Павла Галагана та її функціонування свідчать публікації С. Білоконя [13; 14], в яких було всебічно розглянуто питання щодо організації навчально-виховної діяльності Колегії; внутрішнього розпорядку закладу; про книгозбірню Колегії; звернено увагу на атмосферу українофільства, яка панувала у школі та визначено роль “Школи академіків”, як називає Колегію автор, у формуванні інтелектуальної еліти України.

У монографічному дослідженні В. Плачинди “Павло Гнатович Житецький” [15] на основі опрацювань великої кількості літературних матеріалів та архівних джерел вперше ґрунтовно описана наукова та суспільно-громадська діяльність П. Житецького. Зокрема, автор згадує і про період у біографії ученого, коли останній був учителем Колегії Павла Галагана; про зв’язки П. Житецького та його колегіатського вихованця А. Кримського.

Про Колегію Павла Галагана, зокрема історію створення її книгозбірні, згадувала у своїх публікаціях Є. Колесник [16; 17].

Наприкінці ХХ – початку ХІХ століття посилилась увага сучасних дослідників до педагогіки другої половини ХІХ – першої половини ХХ століття та внеску прогресивної громадськості у розвиток приватної освіти. Серед сучасної історичної та науково-педагогічної літератури висвітлюються питання, присвячені проблемі заснування та функціонування Колегії Павла Галагана; організації її навчально-виховної діяльності; біографії та державно-громадської діяльності засновника Колегії Г. Галагана; життєвому шляху, творчому та науковому доробку її вихованців та викладачів. Серед значної кількості досліджень заслуговують на увагу публікації Н. Бондар та Н. Михайловіної [18], М. Петровського [19; 20; 21], А. Тимошенка [22];

23], В. Даниленка та В. Тригубенка [24], І. Добрянського та В. Постолатій [25], А. Лопухівської [26], Н. Побірченко [27], В. Ковалинського [28], М. Слабошпицького [29], Ю. Хорунжого [30], А. Матвєєва [31], Т. Кропа [32], Л. Гісцової [33], І. Зайченка [34], Г. Болотової [35], В. Перетца [36], О. Прицака [37], С. Гаврилової [38].

Зокрема історіографія діяльності Колегії Павла Галагана представлена загальними працями з історії українського меценатства (В. Ковалинський, М. Слабошпицький, Ю. Хорунжий). У них названі автори описують історію становлення Колегії Павла Галагана, родовід родини Галаганів, суспільно-громадську діяльність Г. Галагана, організацію та принципи навчально-виховної діяльності закладу, викладацький персонал та додають списки вихованців Колегії – найбільш видатних діячів науки та культури.

У публікації В. Ковалинського детально розкрито питання, які стосуються суспільно-громадської та культурної діяльності Г. Галагана. Автор показує вплив наставника Г. Галагана Ф. Чижова на формування громадянських позицій засновника Колегії та висвітлює взаємини Г. Галагана з Т. Шевченком, докладно зупиняється на характеристиці внеску Г. Галагана в українське національне відродження, що полягав у популяризації творчості українського кобзаря Остапа Вересая. У дослідженні розкрито мотиви, які стали приводом для заснування Колегії (смерть Павла Галагана), подано характеристику матеріального стану закладу (кошти, які надав Г. Галагана для функціонування Колегії, матеріально-технічна база закладу), наведено свідчення про український характер закладу, згадано про заснування Товариства колишніх вихованців Колегії Павла Галагана, розкрито внутрішнє життя закладу та організацію навчально-виховного процесу. Автор детально описав важкі останні роки діяльності Колегії у зв'язку з воєнним станом у країні (Перша світова війна, Жовтнева революція 1917 року) до закриття закладу у 1920 році. Також у публікації знаходимо відомості про будівлі Колегії та їх нові функції.

М. Слабошпицький також розглянув основи формування світогляду Г. Галагана, середовище яке оточувало фундатора Колегії, зв'язки останнього з Т. Шевченком, наводить окремі дані з Статуту Колегії, згадує про відомих викладачів (П. Житецький). Але всю працю пронизує висвітлення особи Г. Галагана як мецената, колекціонера творів мистецтва та книг, людини високих демократичних принципів.

У 2001 році виходить книга Ю. Хорунжого “Українські меценати”, у якій, як і в двох попередніх авторів, ідеться про оточення Г. Галагана, його біографію, суспільно-культурну та добродійну діяльність. Детальніше охарактеризовано найбільш відомих викладачів та вихованців Колегії, додано портрети останніх; згадано про мету заснування закладу.

У дослідженні Л. Гісцової ґрунтовно висвітлено родовід родини Галаганів, громадську та етнографічну діяльність Г. Галагана. Публікація містить стислу довідку про засновану ним Колегію у місті Києві.

Доброчинну діяльність, культурні зв'язки Г. Галагана та його мистецькі колекції досліджувала С. Гаврилова.

Ця проблема порушувалась і у дослідженні А. Матвєєва. Крім того, автор більш детально зупинився на питаннях суспільно-громадської культурно-просвітницької діяльності Г. Галагана через висвітлення справ, у яких Г. Галаган брав активну участь: піклування про народну освіту, участь у роботі Слов'янського благодійного комітету та Київського Південно-Західного географічного товариства, матеріальна підтримка організації видання творів українських письменників та ін. Схарактеризовано зв'язки, які підтримував меценат з відомими постатями того часу такими, як Т. Шевченко, М. Лисенко, М. Гоголь, П. Куліш, М. Максимович, Л. Жемчужников та багато інших. Також у публікації автор висвітлив історію заснування Колегії Павла Галагана, подав стисло характеристику внутрішнього розпорядку та діяльності закладу від моменту його заснування до закриття. Звернув увагу на вагому науково-літературну діяльність у закладі.

Діяльність Колегії Павла Галагана розглядається у зв'язку з дослідженнями середньої школи в Україні кінця XIX – початку XX століття, у працях відомих педагогів, психологів, істориків. Специфіку функціонування недержавних закладів України досліджували І. Добрянський та В. Постолатій. Характеристику чоловічих приватних гімназій кінця XIX – початку XX століття автори роблять на прикладі Колегії Павла Галагана. Дослідники стисло репрезентують всі внутрішні сторони діяльності Колегії: навчальну, наукову, виховну, адміністративну, матеріальну. Дослідження містить відомості про бібліотеку Колегії та заснований на честь її 25-річчя музей.

У монографічному дослідженні А. Лопухівської “З історії розвитку гімназій і ліцеїв на Україні” міститься короткий огляд діяльності Колегії. Як і попередні автори, А. Лопухівська подає характеристику чоловічих гімназій Києва кінця XIX століття на прикладі Колегії Павла Галаган, яку авторка називає “найвідомішою” серед інших приватних чоловічих гімназій кінця XIX – початку XX століття. У дослідженні представлено окремі витяги зі Статуту Колегії та звернуто увагу на оцінювання досягнень учнів, на дисциплінарну сторону закладу.

“Школою академіків” називають Колегію Павла Галагана у своїх публікаціях Н. Бондар та Н. Михайловіна, В. Даниленко та В. Тригубенко. Обидві праці містять біографічні відомості про Г. Галагана, відомості про історію заснування та навчально-виховну діяльність Колегії. Характеризуючи матеріально-технічне та методичне забезпечення закладу, автори оперують відомостями зі Статуту Колегії, енциклопедичних видань. Н. Бонадар та Н. Михайловіна характеризують бібліотеку Колегії та вказують на книги, які в ній містилися. У публікації В. Даниленка та В. Тригубенка визначено чинники, які забезпечили Колегії перше місце серед приватних середніх закладів кінця XIX – початку XX століття.

У публікації, присвяченій 130-річниці з дня заснування Колегії Павла Галагана, А. Тимошенко стисло виклав основні моменти з біографії Г. Галагана та здійснив характеристику заснованої ним Колегії та окремих даних зі Статуту Колегії; навів дані про кошти, затрачені Г. Галаганом на існування та функціонування закладу. Звернув увагу на напрями діяльності закладу, матеріально-технічну базу, інформативно-методичне забезпечення.

Значна кількість праць сучасних науковців присвячена відомим викладачам й вихованцям Колегії Павла Галагана та висвітлює вплив Колегії, її викладачів та вихованців-однокласників на формування світоглядних позицій багатьох учених, літературних діячів (М. Петровський, Н. Побірченко, О. Прицак, Г. Костюк, Г. Болотова та ін.).

У публікації М. Петровського всебічно висвітлено літературну діяльність вихованця Колегії письменника В. Грабаря. Автор на основі архівних документів та спогадів В. Грабаря аналізує шкільні роки його у Колегії та робить висновок про вплив колегіатського життя на формування письменника.

У дослідженнях Н. Побірченко представлено ґрунтовний аналіз життя та наукової діяльності викладача Колегії Павла Галагана П. Житецького. У монографії автор висвітлює суспільно-культурну діяльність науковця та його участь у політичному житті суспільства.

Дослідженню суспільно-політичної діяльності науковця П. Житецького присвячена публікація Г. Болотової у якій авторка розкриває зв'язки Г. Галагана та П. Житецького, аналізує вклад останнього в історію заснування Колегії, його роль у навчально-науковій діяльності закладу.

Публікація О. Прицака присвячена висвітленню життєвого та творчого шляху вихованця Колегії академіка А. Кримського й містить відомості про його навчання у Колегії Павла Галагана та окремі дані про структуру закладу. Як зазначає автор, “інтелектуальне дозрівання, а як і відкриття своєї національної приналежності і свідомості, відбулося в Агатангела Юхимовича під час навчання в Колегії ім. Павла Галагана (1885 – 1889)” [37, с. 12].

Діяльність поета, вченого-літератора, критика, історика літератури, вихованця Колегії Павла Галагана П. Филиповича докладно розглядав Г. Костюк.

Дотичними до цієї проблеми є ряд дисертаційних досліджень. Зокрема, громадську та благодійну діяльність засновника Колегії Г. Галагана досліджувала Т. Ткаченко (Громадська та благодійна діяльність Г. П. Галагана, 2003), роль та місце Колегії Павла Галагана в національно-культурному житті України – М. Смольницька (Колегія Павла Галагана в національно-культурному житті України (1871–1920 рр.), 2004).

Окрему групу у дослідженні історіографії заснування, діяльності

та функціонування Колегії Павла Галагана становлять архівні справи та матеріали, представлені фамільним фондом родини Галаганів, матеріалами фонду Колегії Павла Галагана, фондами вихователів та вихованців закладу та ін., які зберігаються у Центральному державному історичному архіві України у м. Києві, Державному архіві м. Києва, Інституті рукописів Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. Окрім статистичних даних (кошти, затрачені на утримання закладу; кількість вихованців у різні роки; списки учителів та вихователів Колегії), архівні матеріали дають можливість дослідити історію створення закладу; зміст та організацію навчально-виховної, адміністративно-господарчої, науково-культурної діяльності у Колегії; простежити за станом виконання навчальних програм відповідно до навчальних планів Міністерства народної освіти для класичних гімназій, та виявити нововведення, які запроваджувалися у Колегії Павла Галагана; життєдіяльність закладу протягом майже півстолітнього його існування.

Отже, історіографічний аналіз досліджуваних історичних та історико-педагогічних джерел дає підстави для висновку, що комплексні дослідження з питання новаторства й традицій у змісті та організації навчально-виховного процесу Колегії Павла Галагана залишилися поза увагу науковців. У науковій літературі представлено лише фрагментарне висвітлення окремих аспектів історії заснування і діяльності Колегії. У зв'язку з цим наше дослідження передбачає висвітлення змісту та організації навчально-виховного процесу з погляду традицій і новаторства у діяльності Колегії Павла Галагана.

Література:

- 1. Гупан Н. М.** Українська історіографія історії педагогіки / Н. М. Гупан. – К. : “А.П.Н.”, 2002. – 224 с.
- 2. Мищенко Ф. Г. П.** Галаган / Ф. Мищенко // Киевская старина. – 1888. – № 11. – С. 3 – 25.
- 3. Науменко В. П.** Коллегия Павла Галагана в Киеве (по поводу 25-летия ее существования) / В. П. Науменко // Киевская старина. – 1896. – № 12. – С. 418 – 433.
- 4. Двадцатипятилетие** Коллегии Павла Галагана в Киеве (1 октября 1871 – 1 октября 1896 года) / под ред. дир. кол. А. И. Степовича. – К., 1896. – 409 с.
- 5. Степович А.** Екатерина Васильевна Галаган / А. Степович. – К., 1896. – 26 с.
- 6. Степович А.** Лебединский будинок / А. Степович // Киевская старина. – 1895. – № 10 – 12. – С. 45 – 49.
- 7. Степович А.** Из первых лет жизни Коллегии Павла Галагана / А. Степович // Ежегодник коллегии Павла Галагана с 1 октября 1900 по 1 октября 1901. – Год 6-й. – К., 1901. – С. 112 – 115.
- 8. Марковський М. М.** Поминка об учредителе Коллегии Павла Галагана / М. М. Марковський // Ежегодник Коллегии Павла Галагана с 1 октября 1912 по 1 октября 1913. Год 18-й. – К., 1916. – С. 8 – 26.
- 9. Савченко Ф.** Заборона українства. 1878 р.: I. Південно-західний відділ Російського географічного товариства в Києві. 2. До історії української

журналістики 1870 р. 3. Емський указ / ВУАН / Ф. Савченко. – Х.; К. : Держвидав України, 1930. – 415 с. **10. Сірополко С.** Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – К. : Наукова думка, 2001. – 912 с. **11. Мощенко К.** Український будинок Григорія Галагана. До нарисів українського народного мистецтва / К. Мощенко. – Мюнхен, 1962. – 47 с. **12. Безсмертні:** збірник спогадів про М. Зерова, П. Филиповича, М. Драй-Хмару / О. Филипович, О. Драй-Хмара-Ашер, О. Оглоблин, В. Петров, Г. Костюк. – Мюнхен, 1963. – 334 с. **13. Білокінь С.** Школа академіків / С. Білокінь // Радянська освіта. – 1982. – № 24. – С. 3. **14. Білокінь С.** Колегія Павла Галагана / Сергій Білокінь // Київ. – 1988. – № 8. – С. 144 – 149. **15. Плачинда В. П.** Павло Гнатович Житецький / В. П. Плачинда. – К. : Наукова думка, 1987. – 208 с. **16. Колесник Е. А.** Книжные коллекции Центральной научной библиотеки Академии наук СССР / Е. А. Колесник. – К. : Наукова думка, 1988. – 115 с. **17. Колесник Є. О.** Бібліотека М. А. Маркевича / Є. О. Колесник // Український історичний журнал. – 1973. – № 1. – С. 108 – 110. **18. Бондар Н.** Школа академіків / Н. Бондар, Н. Михайловіна // Наука і суспільство. – 1993. – № 1. – С. 15 – 18. **19. Петровский М. С.** Городу и миру: Киевские очерки / Мирон Петровский. – К. : Рад. письменник, 1990. – 335 с. **20. Петровський М.** Учень Колегії Павла Галагана / М. Петровський // Вітчизна. – 1990. – № 5. – С. 171 – 178. **21. Петровский М.** Незвичайна колегія українського мецената (Київська колегія Павла Галагана) / М. Петровський // Освіта. – 1996. – 24 квітня. – № 22 – 23. – С. 12. **22. Тимошенко А.** Господарська діяльність Григорія Павловича Галагана / А. Тимошенко // Сіверянський літопис. – 2001. – № 4. – С. 68 – 75. **23. Тимошенко А.** Колегія Павла Галагана (до 130-річчя з дня заснування) / Анатолій Тимошенко // Сіверянський літопис. – 2002. – № 4. – С. 46 – 51. **24. Даниленко В.** “Школа академіків” (Колегія Павла Галагана) / В. Даниленко, В. Тригубенко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2003. – № 5. – С. 60 – 61. **25. Добрянський І. А.** Громадська та приватна ініціатива в розвитку освіти України (кінець ХІХ – початок ХХ століття) / І. А. Добрянський, В. В. Постолатій. – Кіровоград, 1998. – 143 с. **26. Лопухівська А. В.** З історії розвитку гімназій і ліцеїв на Україні : посіб. для вчителів / А. В. Лопухівська. – К., 1994. – 100 с. **27. Побірченко Н. С.** Павло Житецький – український вчений, педагог, громадський діяч / Н. Побірченко. – К. : Педагогічна думка, 1997. – 36 с. **28. Ковалинський В. В.** Меценаты Киева / В. В. Ковалинський. – К. : Кий, 1998. – 523 с. **29. Слабошпицький М.** Українські меценати / М. Слабошпицький. – К., 2001. – 327 с. **30. Хорунжий Ю. М.** Українські меценати: добродійність – наша риса / Ю. М. Хорунжий. – К. : Вид. дім “КМ Академія”, 2001. – 137 с. **31. Матвєєв А.** Родина Галаганів – історичні контрасти / Анатолій Матвєєв // Вітчизна. – 1995. – № 7 – 8. – С. 113 – 119. **32. Кроп Т.** Ювілей школи академіків / Т. Кроп // Київський вісник. – 1996. – № 125. – С. 4. **33. Гісцова Л. З.** Родовий фонд Галаганів

ЦДІАК України / Л. З. Гісцова // Архіви України. – 2000. – № 4 – 6. – С. 39 – 44. **34. Зайченко І. В.** Григорій Галаган і його Колегія / І. В. Зайченко // Педагогіка. – К., 1993. – Вип. 32. – С. 74 – 81. **35. Болотова Г.** “Школа академіків” і Павло Житецький (Про Колегію Павла Галагана) / Галина Болотова // Слово і час. – 1996. – № 10. – С. 55 – 57. **36. Перетц В. М.** Павло Житецький. До ювілею 45-літньої наукової діяльності / В. М. Перетц // Записки Українського наукового товариства в Києві. – 1908. – № 1 – 2. – С. 3 – 38. **37. Прицак О.** Агатангел Кримський / Омелян Прицак // Київська старовина. – 1992. – № 3. – С. 11 – 26. **38. Гаврилова С.** Художник і меценат / С. Гаврилова // Родовід. – 1995. – № 12. – С. 49 – 54.

Шевчук О. М. Колегія Павла Галагана як культурно-освітній феномен кінця XIX – початку XX століття: історіографія проблеми.

У статті розглядається історіографічний огляд проблеми заснування та функціонування навчально-виховного закладу кінця XIX – початку XX століття, Колегії Павла Галагана. Автор висвітлює основні питання, які стосуються аналізу історико-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми.

Ключові слова: Колегія Павла Галагана, Г. Галаган, історіографія, історико-педагогічна література.

Шевчук О. Н. Коллегия Павла Галагана как культурно-образовательный феномен конца XIX – начала XX века: историография проблемы.

В статье рассматривается историографический обзор проблемы основания и функционирования учебно-воспитательного заведения конца XIX – начала XX века, Коллегии Павла Галагана. Автор освещает основные вопросы, которые касаются анализа историко-педагогической литературы по исследуемой проблеме.

Ключевые слова: Коллегия Павла Галагана, Г. Галаган, историография, историко-педагогическая литература.

Shevchuk O. N. Collegium of Pavlo Galagan as the cultural and educational phenomenon of end XIX – to beginning of XX age: historiography of problem.

The article is discussion historiography review of problem of foundation and functioning is presented educational-educate to establishment of end XIX – to beginning of XX age of Collegium of Pavlo Galagan. The author arise the main question, which touch the analysis of historic-pedagogical literature on probed issue.

Key words: Collegium of Pavlo Galagan, G. Galagan, historiography, historic-pedagogical literature.

УДК ІФ.001.2/07

М. А. Шегута

ІСТОРІЯ ФІЛОСОФІЇ В СИСТЕМІ ОСВІТИ: ТРАДИЦІЯ ЯК ДЕТЕРМІНАНТ РОЗВИТКУ ФІЛОСОФСЬКОГО ЗНАННЯ

Історичний процес неможливий без активної передачі досягнень людської культури новим поколінням. Кожне нове явище в суспільстві і мисленні не починається з нуля, а завжди виникає на ґрунті, який створений попереднім розвитком, тобто на основі певних передпоширок, умов виникнення. Тобто закономірність духовного розвитку взагалі, і філософського осягнення дійсності, зокрема, найповніший вираз отримує в *спадкоємності* як однією з найбільш загальних характеристик розвитку і природи, і суспільства, і мислення. Одним із найбільш важливих категоріальних понять спадкоємності і є традиція.

Традиція (лат. *traditio* – передача) – форма передачі соціального досвіду шляхом відтворення цілісних комплексів діяльності, ідеї, звичаї, норми, що передаються з покоління в покоління. Сучасні енциклопедичні словники трактують традицію як “універсальну форму фіксації, закріплення і вибіркового збереження тих чи тих елементів соціокультурного досвіду, а також універсальний механізм його передачі, що забезпечує стійку історико-генетичну спадкоємність в соціокультурних процесах” [1, с. 1088]. Цим самим традиція включає в себе те, що передається (визнаний як важливий і необхідний для нормального функціонування і розвитку соціуму певний обсяг соціокультурної інформації), і те, як здійснюється це передавання. Тобто традиція є способом буття і відтворення елементів соціальної і культурної спадщини, який фіксує стійкість і спадкоємність досвіду поколінь, часів і епох.

Філософський статус терміну “традиція” визначається тим, що він “включає в себе весь комплекс норм поведінки, які мають якусь цінність, форм свідомості та інститутів людського спілкування, характеризуючи зв’язок теперішнього з минулим, точніше, міру залежності сучасного покоління від минулого або прихильності до нього” [2, с. 87].

До речі, проблема традиції і спадкоємності в розвитку культури в цілому, має пряме відношення і до теми сьогоденної нашої науково-практичної конференції. Йдеться про те, що будь-яка інновація стає надбанням культури тільки тоді, коли вбудовується в наявні системи норм і традицій, тобто стереотипи і стандарти генетично похідні від інновації, що має місце в культурі. Такою є й справа з педагогічними, інноваційними технологіями в системі освіти. Йдеться насамперед про *співвідношення традицій та інновацій в культурі*, а також про специфіку способів впровадження інновацій в традицію.

У процесі осягнення істини філософія спирається на розумовий матеріал, накопичений попередниками. Зв'язок між філософськими ученнями минулого і сьогодення здійснюється саме через філософські традиції. Традиція здатна накопичувати вироблені філософією за всю її майже трьохтисячолітню історію цінності, вона є способом акумуляції та трансляції колективного досвіду філософської діяльності, вираженого у певних стереотипах. З іншого боку, традиція є формою неявного знання, тобто знання, яке існує тільки в процесі спілкування між філософськими ученнями, отже в процесі їх діалогу (сьогодні, в умовах інформаційного суспільства, цей феномен отримав назву “віртуального знання”). Живучість філософських учень зумовлена саме континуумом традиції. Для етнографії, соціології, літературознавства, теорії та історії культури поняття традиції є одним з основних, а дослідження феномену традиції в філософії безпосередньо торкається таких важливих і гострих питань сучасності, як ставлення до спадщини минулого, причини звертання до тих досягнень, які були все-таки і в попередню добу, а також причини збереження та реанімації консервативних і навіть реакційних соціально-філософських, політичних учень (наприклад, неофашизм). Вивчення природи традиції має істотне значення для з'ясування історичної детермінації філософських систем, учень, концепцій, проблем...

Усі значні філософські системи виникли в річищі певних теоретичних традицій, в яких накопичувалися в концентрованій формі знання, отримані цілими поколіннями вчених. Філософські традиції входять невід'ємною частиною в ту скарбницю знань, яку називають духовною культурою. Ось чому важливим є завдання дослідження не тільки соціальної детермінованості філософії чи детермінованості її предметом, а й детермінованість філософською традицією.

Філософську традицію можна розглядати як форму здійснення спадкоємності в межах філософського розвитку людства. Під традицією в філософії, на думку І. С. Нарського, слід розуміти відносно стійку сукупність філософських понять і тверджень, які відносяться до онтології, гносеології, естетики, етики та теоретичних основ соціології, або ж сукупність відносно стійких принципів вирішення філософських проблем. Через традицію, як стійку систему зв'язків, філософські вчення та ідеї набувають особливої проникливої спрямованості, вони стають відкритими сучасності та майбутньому.

Діалектичне поєднання традиції з її науковим подоланням складає невід'ємний елемент процесу філософського пізнання, створюючи необхідні умови поступового розвитку філософії. Без розвитку традицій було б тупцювання на місці, безвихідь. “Традиція, – відзначає В. Б. Власова, – є не тільки механізмом успадкування досвіду минулих поколінь, але й специфічним засобом розвитку людської культури і тому має діалектично суперечливий зміст. Вона включає в себе як консервативну стабілізуючу функцію, так і творчість, критику, новаторство...” [3, с. 30]. Власне, не тільки традиція, а й поняття

спадкоємності взагалі імпліцитно містить у собі смисл і історичного зв'язку, і основи розвитку, і критичного аналізу.

Історичний процес розвитку філософії відбувається в діалектичній суперечності між досягнутим рівнем філософського знання та історичною необхідністю його безперервного розвитку. У цьому – сутність спадкоємності: в нерозривній єдності, з одного боку, успадкування, використання накопичених попередніми поколіннями філософських знань, тобто традиції, а з іншого – критичного аналізу та творчої переробки цих знань, тобто новаторства [4, с. 168].

Так складається історична лінія розвитку філософії, так формується наступна філософська традиція. Як і будь-яка наукова теорія, вона завжди соціально-історично детермінована. Водночас і сама традиція є однією з важливих детермінант філософської теорії. З.А.Каменський відзначає, що “зміст кожної філософської ідеї формується і кожен філософський розвиток здійснюється на основі спадкоємності теоретичних передпомилок, які прямо чи непрямо, безпосередньо, в тому числі і згідно з антитезою (“діалектичне заперечення”), здійснює цю спадкоємність.” [5, с. 9].

Традиції завжди проявляються як деякий підсумок розвитку, як суперечлива тенденція до стійкості та повторюваності в розвитку філософської думки. Кожна філософська система є певним шаблоном пізнання, вона не відкидає попередні учення цілком, а включає їх у знятому вигляді, посилюючи їх позитивний зміст. Розвиток філософської думки поряд з моментом заперечення старих, що вже віджили, ідей, концепцій новими передбачає спадкоємність між ними, збереження в новому ученні тих елементів старого, які можуть сприяти подальшому розвитку цього нового учення. Структура тієї чи тієї філософської системи містить у трансформованому вигляді свою власну історію. Філософія як форма суспільної свідомості в своїй еволюції відносно самостійна, тому можна сказати, що в цьому плані вона живе своєю історією, вона є відтворення і розвиток самої себе. Але щоб відтворюватись, їй потрібно – у кожному новому циклі свого буття – повторювати, вирощувати в собі ті проблеми і те мислення, якими жили попередні цикли. Якщо цього не відбувається, то культурна традиція переривається. [6, с. 194].

Без розвитку традиція неминує костеніє, перетворюється в догму, канонізується і врешті-решт гине.

Традиція в розвитку філософії об'єктивно виконує дві основні функції: з одного боку вона стримує розвиток, виключаючи з нього евристичні моменти, з іншого – прискорює розвиток, надаючи йому певної спрямованості. Сталий характер традиції в умовах середньовіччя зумовлює дію переважно саме першої функції. У зв'язку з цим виділяють традиції консервативні, які суперечать новаціям, та традиції, в межах яких відбувається процес виникнення нового. В рамках консервативної традиції формується безперечний *традиціоналізм*, який проявляється в

освяченні текстів – чи то отців церкви, чи то класиків. “Діаматчик, – як слушно наголошує з цього приводу А. Л. Валевський, – жив таїнством вимовленого слова, для нього текст класика був моделлю істинного філософського тексту, істинного втілення діалектики... Проголошене класиком слово не можна було відкинути. Його можна було замовчати, по-своєму проінтерпретувати, повторити вслід за класиком у потрібному для себе конспекті, врешті-решт просто переписати”. [7, с. 51].

Панування традицій, глибока повага до авторитету в філософії європейського середньовіччя в певній мірі зумовили і різкий протест проти традицій в Новий час. Р. Декарт прямо заявив, що він не знайшов у філософії Середньовіччя вірогідних принципів і відмовився дотримуватися загальноприйнятих серед його сучасників положень. Роль Декарта в боротьбі проти традиціоналізму та благоговіння перед авторитетом була настільки значною, що дослідники справедливо говорять про “картезіанську революцію”. Проти церковних авторитетів і застарілої схоластичної традиції виступають мислителі доби Просвітництва. Проти “ідолів печери” виступив Ф. Бекон. Традиції, які склалися в минулому, на думку Бекона, треба відкинути, вони заважають науковому дослідженню.

Своєрідне ставлення до традицій склалося в добу Ренесансу: з одного боку, сильний пафос заперечення середньовічних традицій, насамперед схоластичної філософії, з іншого – палке поклоніння перед тими традиціями, які склалися в античній культурі. Але “дія традицій в актуальному пізнавальному досвіді може і не усвідомлюватися; належність суб’єкта пізнання до світу його культури і вибір певної точки зору, як найкращої дані йому з безумовною очевидністю” [8, с. 157]. Щодо спадщини і традицій Середньовіччя, то до них ренесансні мислителі ставились дійсно негативно. Проти було б неправильно розуміти це надто буквально. Поряд з запереченням багатьох цінностей Середньовіччя гуманісти прямо оголошують отців церкви своїми безпосередніми попередниками нарівні з класичними авторами.

Гуманісти доби Відродження синтезували античність і християнство, прагнучи примирити християнство з античною філософською культурою. Відносно нового світогляду вони провели його *паганізацію* (термін В. В. Соколова) – насичення античними морально-філософськими ідеями. Істинна філософія, – наголошує з цього приводу Л. М. Баткін, – яка, на думку гуманістів, зливається з істинними богослов’ям, повинна привести до загального поєднання античної думки і християнства, арабської та латинської науки, кабали і магії, шляхом виявлення внутрішньої узгодженості між усіма цими тільки зовнішньо несумісними напрямками” [9, с. 14]. Повага гуманістів до традицій античності спонукала становлення нового типу філософського та природничого мислення і досягнення в цьому ренесансного гуманізму справедливо вважають значною духовною революцією.

Філософи Нового часу добре розуміли, що накопичені попередніми поколіннями мислителів знання, незважаючи на їх недосконалість та неповноту, є значним багатством. Ф. Бекон, наприклад, хоч і закликав боятися і прагнути позбавитися ідолів авторитету, все ж змушений був визнати, що прогрес культури треба чекати не від здібності і спритності будь-якої однієї людини, а від послідовної діяльності поколінь. Він часто посилався на Демокріта, а Гасенді навіть написав спеціальний твір про Епікура. Йдеться про те, що між філософією Нового часу та філософією античності, середніх віків і доби Ренесансу був спадкоємний зв'язок. Проте в силу різних чинників спадкоємність у цю епоху прийняла своєрідний і в певній мірі оригінальний характер. Метафізичний метод з його односторонністю, аналітичністю, дає змогу здійснити спадкоємність в розвитку філософської думки Нового часу з попередніми досягненнями в філософії так, що ця спадкоємність нагадує скоріше руйнування досягнутого в минулі часи.

Сьогодні, на самому початку третього тисячоліття, на порядку денному стало необхідним вивчення східної філософії поряд із західного: на цьому групі виникла нова галузь знання – *компаративістика*. І на цьому шляху вже зроблено чимало. Але зроблено не для того, щоб зовсім відмовитися від традиції, це просто неможливо, а щоб краще пізнати, зрозуміти в порівнянні суть філософської рефлексії, краще бачити природу філософії як мудрості, як певної форми суспільної свідомості. Звільнитися від традиції неможливо, бо розуміючи те чи те філософське вчення, ми неминуче включаємося в повну філософську традицію, яка створює, користуючись терміном Г. Гадамера, “герменевтичну арку”, тобто лінію комунікації, яка постійно існує між філософськими епохами. Як зазначає сучасний французький філософ Поль Рікер, “... читання тексту завжди відбувається в межах певної історичної спільності людей, в контексті певної культурної традиції або живої течії думки”. [10, с. 161]. Традиція, отже, є формою зв'язку часової спадкоємності даного філософського учення з попередніми досягненнями в розвитку філософської думки.

Отже, традиції відіграють важливу роль у розвитку філософського знання, насамперед як спосіб передачі культурної спадщини, як форма здійснення спадкоємності між філософськими “формаціями”. Але традиція не просто еволюціонує з минулого, вона видобувається звідти, коли в цьому виникає потреба. “Будучи сучасними, – наголошує з цього приводу Стенлі Роузен, професор Пенсільванського університету (США), – ми водночас зв'язані з традицією, а древність виявляється сучасною в силу причетності до єдності тотожного та іншого. Йдеться про такий рівень, коли час не розділяє, а з'єднує нас” [11, с. 230]. Традиція, будучи формою трансляції і розвитку філософського досвіду, є необхідною передпосилкою історико-філософського пізнання. Будучи формою суб'єктивної пізнавальної діяльності, традиція має також і

об'єктивний, тобто незалежний від історика філософії зміст. Саме з цієї причини Г. Гадамер вважав, що безпередпосилкове мислення – це ілюзія, “фікція раціоналізму”, за його словами, і усунути “передрозуміння” неможливо, бо це неминуче призводить до усунення пізнання взагалі: філософські вчення, концепції, ідеї набувають смислу тільки будучи включеними в певну традицію. Філософія взагалі є культивованою формою рефлексії, яка набула вигляду традиції. В діалозі традицій знаходить вираження історичний саморух філософії. Сповільнюють розвиток, стають часом перешкодою на шляху розвитку філософії (і культури взагалі) тільки застарілі традиції.

Отже, спадщина духовної культури, зокрема філософська спадщина, потребує не меншого, якщо не більшого, бережливого ставлення, ніж спадщина матеріальної культури. Суспільство, свідомо чи неусвідомлено організовано так, що цінність традиції виявляється в цілому значно вищою цінності тимчасового пристосування.

Література:

1. Абушенко В. Л. Традиція / В. Л. Абушенко // Всемирная энциклопедия. Философия. – М. : АСТ, 2001. **2. Толстых В. И.** Традиция / В. И. Толстых // Новая философская энциклопедия : в 4-х т. – Т. 4. – М. : Мысль, 2010. **3. Власова В. Б.** Традиция как социально-философская категория / В. Б. Власова // Философские науки. – 1980. – № 4. **4. Баллер Э. В.** Преэссенциальность как закономерность развития культуры / Э. В. Баллер // Проблемы философии культуры. – М. : Мысль, 1984. **5. Каменский З. А.** Опыт построения системы науки истории философии / З. А. Каменский // Методология и методика преподавания истории философии. – Свердловск : Наука, 1982. **6. Богомолов А. С.** Основы теории историко-философского процесса / А. С. Богомолов, Т. И. Ойзерман. – М. : Мысль, 1983. **7. Валевський А. Л.** Діамант як явище філософської культури / А. Л. Валевський // Філософська і соціологічна думка. – 1992. – № 3. **8. Звиглянич В. А.** Непрерывность познания и непрерывность в развитии категорий / В. А. Звиглянич // Категории философии и категории культуры. – К. : Наукова думка, 1983. **9. Баткин Л. М.** Итальянские гуманисты : стиль мышления / Л. М. Баткин. – М. : Наука, 1978. **10. Кошарний В. Г.** Поль Рікер і герменевтична метаморфоза феноменології / В. Г. Кошарний // Філософська і соціологічна думка. – 1996. – № 7 – 8. **11. Rosen S.** The accents and the moderns: Rethinking modernity / S. Rosen. – New Haven, Z. : Yale Univ press, 1989.

Шегута М. А. Історія філософії в системі освіти: традиція як детермінант філософського знання.

У статті представлено феномен традиції та її роль у розвитку історико-філософського процесу. Розглядається роль традиції та інновації, а також специфіка способів впровадження інновацій в

традицію. Традиція представлена як детермінант розвитку філософського знання. Розглядається також ставлення до традиції в добу європейського середньовіччя, Ренесансу і Нового часу.

Ключові слова: традиція, спадкоємність, філософія, історія філософії, інновації.

Шегута М. А. История философии в системе образования: традиция как детерминант философского знания.

В статье представлен феномен традиции и ее роль в развитии историко-философского процесса. Рассматривается роль традиции и инновации, а также специфика способов введения инноваций в традицию. Традиция представлена в качестве детерминанта развития философского знания. Рассматривается также отношения к феномену традиции в эпоху европейского средневековья, Ренессанса и Нового времени.

Ключевые слова: традиция, преемственность, философия, история философии, инновация.

Sheguta M. A. The history of philosophy in education: a philosophical tradition as a determinant of knowledge.

The paper presents the phenomenon of tradition and its role in the development of the history of philosophy. It is examining the role of tradition and innovation, as well as specific ways of introducing innovation into tradition. Tradition is represented as a determinant of the development of philosophical knowledge. We also consider the relationship to the phenomenon of tradition during the European Middle Ages, Renaissance and modern times.

Key words: tradition, continuity, philosophy, the history of philosophy and innovation.

УДК 37.091.4 Конфуцій

О. М. Шпарик

**МЕТОДИ НАВЧАННЯ Й
ВИХОВАННЯ У СПАДЩИНІ КОНФУЦІЯ**

Об'єктивні потреби суспільного розвитку ставлять перед педагогічною наукою проблеми пошуку нових напрямів, способів, форм та методів виховання та навчання підростаючого покоління. У процесі модернізації системи національної освіти і виховання в Україні постає необхідність збагатити її цінними надбаннями зарубіжних учених, педагогів та просвітницьких діячів. З огляду на це актуальним видається введення до сучасного наукового обігу матеріалів, пов'язаних з

досягненнями китайської освітньої галузі, а саме з педагогічними ідеями видатного давньокитайського мислителя, засновника філософської школи Конфуція (551 – 479 рр. до н. е.), якими донині послуговується китайська педагогіка.

Мета статті – окреслити ключові методи навчання, які застосовував Конфуцій у своїй школі (521 – 479 рр. до н. е.). Вивчення історіографії цього аспекту спадщини Конфуція дає підстави стверджувати, що в українській історико-педагогічній літературі він не висвітлений.

Давньокитайський філософ не залишив спеціально розробленої педагогічної теорії, проте досягнути його погляди на навчально-виховний процес можливо, якщо проаналізувати текст книги “Лунь юй” (“Бесіди та судження”), де “розсіпані” відомості про його педагогічні методи, про його ставлення як учителя і наставника до учнів і учіння, і звичайно про його своєрідні міркування стосовно освіти. Твір “Лунь юй” було створено учнями Конфуція близько 400 року до н. е. Збірник містить транслювані перекази думок Конфуція у вигляді афоризмів і діалогів.

Ставши вчителем, Конфуцій впродовж усієї своєї педагогічної практики виробляв і накопичував різні педагогічні методи для досягнення цілей виховання і навчання молоді. На думку китайських вчених ці методи є “квінтесенцією педагогічної концепції Конфуція, найбільш цінною частиною спадщини, яка і сьогодні відіграє значну роль у розвитку китайської національної освіти” [7, 第 309 页].

Серед основних навчальних методів здійснення навчання за Конфуцієм можна обгрунтовано виокремити наступні: єдність навчання і мислення, або діалектичний метод; диференційований підхід до учнів; метод навчання через зацікавлення школяра; евристичний метод; висновки за аналогією; індуктивний метод викладу знань (від простого до складного); метод навчання на реальних прикладах життя відомих осіб; забезпечення взаємозв'язку теорії та практики; діалогічність або обмін думками; виховання на власному прикладі. Розглянемо кожний з них.

Єдність навчання і мислення, або діалектичний метод. Конфуцій висунув тезу про необхідність взаємозв'язку навчання та мислення. У канонічному творі “Лунь юй” наводяться його слова: “Вчитися і не обмірковувати – марно, розмірковувати і не вчитися – наражатися на небезпеку” [9, 第 25 – 26 页, вислів 2 – 15]. Перше він продемонстрував на власному прикладі: “Я перебував у роздумах цілий день без їжі і цілу ніч без сну. Але це ні до чого не привело. Краще за все – вчитися” [9, 第 284 页, вислів 15 – 31]. Навчання не може заважати мисленню, а навпаки може ще більше його збагатити, поглибити, бо процес мислення тільки допомагає навчанню. Навчання необхідне для отримання знання, мислення – для аналізу питань що постають, зазначав Конфуцій. Завдяки

навчанню знання вдосконалюється, і, таким чином, досягається повне розуміння суті речей. Оскільки розуміння повинно бути ґрунтовним, то для цього потрібно заглиблюватися у предмет вивчення. Справжнє знання, вважав Конфуцій, повинно давати можливість людині відрізнити правду від неправди, порівнювати наявне з добрим та уникати злого.

Диференційований підхід до учнів. Конфуцій ще 2500 років тому у ході навчання враховував індивідуальні особливості учнів. Він звернув увагу на те, що розумові здібності кожної особи різні. Людина може відрізнитися від іншої також рівнем пізнавального інтересу, навчальних можливостей тощо. Кожному індивіду властиві різні рівні рішучості в діях чи пасування перед труднощами, а також особливості щодо добору сфери діяльності, наприклад, одному до вподоби гуманітарні науки, інший виявляє схильність до заняття політикою, а ще інший – військовою справою або комерцією тощо. Конфуцій, як тонкий психолог, підмічав особливості характеру і розумових здібностей своїх учнів і враховував подібне розмаїття у навчально-виховному процесі. У тексті “Лунь юй” описано епізод, де Учитель Кун дає наступну характеристику своїм учням: “Цзі Кан Цзи запитав у Конфуція про його учня Чжун Юна, чи може той займатися державними справами. Учитель відповів: «Ю¹ має рішучий характер. Тому ніщо не стоїть у нього на заваді для того, щоб займатися державними справами». Тоді Цзі Кан Цзи знову запитав: «А як щодо Сі, він зможе займатися?» Учитель відповів: «Сі – толкова людина. Йому теж ніщо не заважає займатися державними справами». «А який Цю? Чи може він займатися державними справами?» – знову запитав Цзі Кан Цзи. Учитель відповів: «Цю – умілий. Тому ніщо не заважає йому зайнятися державними справами»” [9, 第 94 页, вислів 6 – 8].

Конфуцій постійно спостерігав за своїми вихованцями, добре знав їхні інтереси, уважно вивчав специфіку здібностей і схильностей кожного з них, кожен рису їхніх характерів. Це давало йому можливість впроваджувати індивідуальний підхід до виховання та навчання. Наприклад, одного разу учень Цзи Лу запитав у Конфуція чи треба йому негайно використовувати на практиці те, що він почув від Учителя? Конфуцій відповів: “У тебе є батько і старші брати. Навіщо ж тобі негайно використовувати на практиці те, що ти почув?” Цими словами Конфуцій хотів сказати, що Цзи Лу, як шанобливий син і молодший брат, перш ніж щось зробити, повинен попередньо запитати поради у старшої рідні. Однак після того інший учень Жань Ю знову поставив подібне питання. На цей раз Конфуцій відповів: “Використовуй, як тільки почув!” Коли ж його запитали, чому він по-різному відповів на одне й те саме питання, Учитель сказав: “Цю (Жань Ю – прим. О.Ш.) постійно вагається, тому його слід підштовхувати. Ю (Цзи Лу – прим. О.Ш.)

¹ Ю – друге ім’я Чжун Юна.

навпаки, занадто рішучий, тому його слід стримувати” [9, 第 195–196 页, вислів 11-22].

Метод навчання через зацікавлення школяра. Конфуцій вважав, що кожна людина повинна не тільки усвідомлювати важливість навчання, але й навчатися із задоволенням: “У навчанні той, хто пізнає не може зрівнятися з тим, хто любить; а той, хто любить – з тим, хто отримує насолоду” [9, 第 101 页, вислів 6 – 20]. На думку сучасного китайського вченого Куан Яміна, метод, який використовував Конфуцій для підтримання інтересу у своїх учнів до навчання, це – наочні приклади з повсякденного життя. Тобто для того, щоб зацікавити своїх вихованців, він використовував зрозумілі ілюстрації і задіявав образне мислення [7, 第 312 页]. Наприклад, іноді для не дуже кмітливих учнів він любив надавати новим поняттям виразне уявлення, а також ураховував найбільш характерні риси вдачі самих учнів. Так, пояснюючи життєву необхідність дотримуватися принципу золотієї середини, Учитель розіграв сцену бесіди з розумним учнем для того, щоб опосередковано вплинути на недосконалих школярів: “Цзи Гун запитав: «Хто розумніший – Ши чи Шан?» Учитель відповів: «Ши бере через край, а Шан – не дотягує». Цзи Гун сказав: «Значить, Ши краще?» Учитель відповів: «Брати через край так само погано, як і не дотягувати»” [9, 第 192–193 页, вислів 11 – 16].

У тексті “Лунь юй” є чимало прикладів того, як Конфуцій викликав інтерес учнів до теми уроку за допомогою, зокрема, метафоричних порівнянь. Наприклад, добродійність благородного мужа (або у тлумаченні Конфуція – ідеальної особи) і простих людей він порівнював з вітром і травою. “Варто вам забажати добра, і народ стане добрим. Адже добродійність благородного мужа подібна до вітру, тоді як благодійність простих людей – до трави. Трава схиляється у той бік, куди дме вітер” [9, 第 213 页, вислів 12 – 19]. У такий спосіб він пояснював учням як має поводитися благородний муж і як правильно керувати народом і державою.

На думку російського синолога Л. Переломова, часом учням дійсно було дуже важко, Конфуцій вводив абсолютно нові поняття або по-новому трактував вже звичні речі, тому він постійно урізноманітнював форми подачі матеріалу: розповідав притчі, історичні замальовки, ставив питання, іноді парадоксальні, змушував самих учнів пояснювати смисл вивченого [5, с. 138].

Евристичний метод і висновки за аналогією. Конфуцій першим у Китаї використав евристичний метод навчання [11, 第 216 页; 7, 第 312 页]. У 7 главі книжки “Лунь юй” записано його вислів: “Нестаранному – не пояснюй, тому, хто не докладав зусиль при висловлюванні своїх думок –

не висловлюй їх” [9, 第 114 页, вислів 7 – 8]. Відомий коментатор конфуціанських творів китайський мислитель Чжу Сі пояснював це так: для того, щоб навчити учня, не обов’язково вкладати йому знання у голову, тобто, щоб він просто заучував. Необхідно, щоб учень сам одночасно і думав і навчався. А вже після того, як він засвоїть необхідний матеріал, тільки тоді слід продовжувати його наставляти. Більш того, не треба за нього нічого казати, треба дочекатися поки учень сам сформулює і висловить думку, і лише після того підвести його до наступної думки [цит. за 7, 第 312 页].

У ході обговорення деякої теми Конфуцій ніколи не нав’язував своїх думок, навпаки, завжди давав можливість висловитися усім учням і лише у кінці заняття він висловлював власні міркування. Інакше кажучи, великий педагог давав змогу учню протягом усього навчання, від початку і до кінця, виявляти ініціативу, активно ставити питання, обмірковувати їх, шукати і знаходити відповіді, досліджувати суть явища, а сам лише супроводжував учня в його навчанні і виконував функцію фасилітатора, спрямовувача, того, хто підтримував пошук [13, 第 109 页]. Вважаємо, що метою цього методу навчання було прагнення Конфуція активізувати учнів і спонукати їх до вияву ініціативи. Російській дослідник Л. Переломов відмітив, що “своєрідним показником активності учнів Конфуція може слугувати частота згадування імен учнів у бесідах з Конфуцієм. Пальму першості тут тримають Цзи Лу та Цзи Гун – вони 38 разів згадуються в тексті «Лунь юй», далі слідом йде Янь Хуей – 21 згадка, Цзи Чжан – 20, Цзи Ся – 19, Цзи Ю – 16, Цзен-цзи – 14, Цзи Юй – 8, Чжун Гун – 7, Цзи Ці – 5 згадувань тощо” [5, с. 138].

Інший дослідник педагогічної спадщини Конфуція японець Сагекі Каїдзука зазначає: “Метою Учителя було таке спілкування з учнем, у якому той спонтанно формулював питання. Відповідаючи на це питання, Конфуцій лише натякав на принцип вирішення проблеми: від учня очікувалося самостійне розроблення відсутніх деталей відповіді. Поставлену проблему не обговорювали у всіх деталях. Не віталось також повернення для подальшого навчання тих людей, які були не в змозі самостійно знайти розв’язання після підказок та натяків Учителя. Це дійсно було у повному сенсі розвиваюче навчання” [1, с. 207].

С. Каїдзука стверджує, що така методика навчання повністю відрізнялася від педагогічної практики попередників і сучасників Конфуція, які лише намагалися навчити учнів де-чогось з трактатів “Ши цзін” та “Шу цзін”, а тому вона неминуче мала привернути увагу його сучасників. Її визнання і спричинило поступове збільшення кількості учнів Конфуція [1, с. 207 – 208].

У купі з евристичним методом Конфуцій використовував і метод аналогії. Окрім активного осмислення проблеми, вміння робити

послідовні висновки, він учив своїх учнів робити висновки за аналогією. Учитель вимагав від учня “за одним кутом дізнаватися про три інших”. Іншими словами, якщо учню вказано на схід, то він повинен сам визначити, де знаходиться захід, південь та північ, а якщо не зможе, то такого учня, на думку Конфуція, взагалі не слід далі силувати до навчання: “Не навчай того, хто за одним кутом не дізнався про три інших” [9, 第 114 页, вислів 7 – 8].

Індуктивний метод (від близького до далекого, від простого до складного). У творі “Лунь юй” занотовано вислів про те, як Конфуцій навчає своїх учнів: “...Ставтеся дружньо до своїх братів і поширюйте подібні стосунки на державне управління. Бо родина – це теж управління...” [9, 第 29 页, вислів 2 – 21], або “...Якщо благородний муж ставиться щиро до своїх родичів, то і народ потягнеться до гуманності. Якщо благородний муж не полишає старих друзів, то і серед народу немає підлості” [9, 第 134 – 135 页, вислів 8 – 2]. У книзі ще є приклади, де Конфуцій для успішного засвоєння учнями інформації, використовував індуктивний метод – “від близького до далекого”, “від легкого до складного”. Зокрема, на прикладі побудови сімейних стосунків він навчав правил управління державою.

На думку сучасного китайського педагога Хе Кекана індуктивний метод “відповідає повсякденним явищам буття і спонукає людину відчувати справедливість і доцільність виховної вимоги, що сприяє виникненню бажання зробити саме так” [10]. Протягом віків сподвижники Конфуція визнавали, що такий шлях виховання учнів (особливо молодшого віку) є доцільним і зручним у використанні і не викликає відчуття напучувального “теоретизування” чи “насадження” виховних норм [8, 第 152 页].

Метод навчання на реальних життєвих прикладах. Серед педагогічних методів Конфуція було ще одне важливе для педагогіки нововведення, а саме: Конфуцій використовував описи індивідуальних характеристик тогочасних відомих людей і обговорення окремих дій (вчинків) керманців країни для того, щоб дати узагальнюючу характеристику (картину) політичних процесів, що відбувалися за той час. Таким чином, можна стверджувати, що цей спосіб навчання був частковим випадком індуктивного методу.

Оскільки Конфуцій жив у неспокійній у політичному відношенні історичний час, у країні, де у суспільстві постійно відбувалися зміни, він, як колишній політик і вже як вчитель, розумів тогочасні суспільні процеси. Конфуцій давав оцінку багатьом особам, серед яких були правителі, впливові аристократи, державні діячі і навіть його власні учні. А особливо уважно він обговорював тих осіб, які мали заслуги перед суспільством і осіб, які славилися своєю високою мораллю. Водночас мислитель критикував тих, хто гнобив народ, робив неблагородні

вчинки. На цих реальних прикладах Конфуцій пояснював своїм учням як відрізнити добро і зло, спрямовував їх до самовдосконалення за допомогою прикладів життя і дій вірцевих особистостей, ненав'язливо викладав свої погляди на політичні, соціальні і культурні питання у цілому, демонстрував свою позицію, пропагував свої переконання.

Необхідно зазначити, що метод “від часткового до загального” Конфуцій використовував у свій “особливий” спосіб. Російський дослідник І. Семененко з цього приводу зазначає: “На відміну від давньогрецького філософа Сократа, який розбирав часткові випадки і відшукував серед них більш загальні ситуації, Конфуцій шукав загальне у межах конкретного. Він вказував на конкретні ситуації, між якими спостерігалася повна рівноправність. Кожна з таких ситуацій – лише окрема, хоча і суттєва, ознака досліджуваного явища. Але у Конфуція вона є кінцевим і ґрунтовним визначенням” [4, с. 11]. Іншими словами, відбувалося ототожнення частки з цілим, часткового з загальним.

Забезпечення взаємозв'язку теорії та практики. Досліджуючи спадщину Конфуція, китайський історик педагогіки Шень Гуаньцзюнь звертає увагу на те, що серед навчальних методів Учителя був такий як привчання учнів використовувати свої знання на практиці [12, 第 17 页]. “Вчитися і своєчасно використовувати пройдене на практиці – хіба не це є радістю?” – записано в “Лунь юй” [9, 第 2 页, вислів 1 – 1]. Надаючи великого значення освіті в житті людини і держави, Учений підкреслював важливість навчання та наступного осмислення здобутих знань для постійного застосування у повсякденному житті, заохочував людей керуватися здобутим знанням у практичній діяльності: “...коли вивчене не закріплюється (на практиці – прим. О.Ш.) – все це непокоїть мене...” – казав Конфуцій [9, 第 111 页, вислів 7 – 3].

Бажаючи проілюструвати свої міркування щодо важливості зв'язку знань і дії, Учитель наводив таку ситуацію: “Припустимо, знайдеться людина, яка вивчила усі триста віршів з «Книги пісень», але коли їй довірять управління (владу), а вона з ним не впорається? Або якщо її відішлють до сусідньої країни для перемовин, а вона і там не зможе самостійно вирішити проблеми? То яка користь від того, що вона вивчила так багато?” [9, 第 222 – 223 页, вислів 13 – 5]. Конфуцій, ділячись знаннями, завжди привчав учнів і застосовувати їх. А вони “кожного разу робили собі перевірку чи використовують вони у житті те, що вже отримали від свого вчителя” [9, 第 4–5 页, вислів 1 – 4].

Іноді Конфуцій у своєрідний спосіб перевіряв, як учні використовують вивчене. Так, під час подібних перевірок, не тільки питання, але й сама поведінка Учителя могла бути парадоксальною, але все це “входило до його педагогічної лабораторії” [5, с. 76]. Наведемо ілюстрацію з книги “Лунь юй”. Одного разу аристократ Гуншань Боню

влаштував заколот проти правителя у містечку Бі і запросив туди Конфуція. Той схилився до думки, щоб поїхати туди. Учень Цзи Лу був засмучений цим фактом і сказав: “Невже немає куди більше їхати? Чому обов’язково треба їхати до Гуншаня?” Учитель відповів: “Хіба він кличе мене даремно? Якщо мені знайдеться застосування, хіба я не зможу перетворити ці землі на Східне Чжоу²? Але так і не поїхав” [4, с. 423; 9, 第 306–307 页, вислів 17 – 5].

Хоча Конфуцію дуже хотілося отримати державну посаду, однак він не міг не усвідомлювати, що пристаючи до пропозиції Гуншань Бонюя, він публічно зрікається одного з своїх головних принципів – бути добропорядним підданим і не підтримувати заколотників, якими б красивими фразами про встановлення ідеальних порядків вони не прикривалися. Адже своїх учнів він навчав іншого! Водночас у згаданій ситуації мислитель хотів перевірити реакцію учнів, і насамперед їхню здатність мужньо відстоювати засвоєні принципи. Конфуцій вагався, чи можуть вони на догоду йому або із страху перед ним промовчати, показавши безпринципність. Навмисно роблячи учнів співучасниками свого рішення, він перевіряв їхню моральну стійкість, задаючись питанням як вони вчинять в екстремальній ситуації і чи зможуть піти проти Учителя, якщо він сам порушив проповідуваний ним *Дао*. Учні виявили себе з кращого боку: Цзи Лу тактовно, але рішуче засудив наміри Учителя. Конфуцію довелося публічно виправдовуватися перед учнем і показати, що і він може помилятися, але, водночас, що завжди готовий визнати і виправити помилку, особливо якщо на це вкаже учень [5, с. 76 – 77]. Доречно у підсумку навести таку його думку: “Помилка лишається помилкою, якщо вона не була виправлена” [9, 第 283 页, вислів 15 – 30].

Діалогічність або обмін думками. Для благотворного впливу навчання на учня і вчителя Конфуцій заохочував своїх вихованців до взаємного обміну думками, до обговорення питань. Як зазначають китайські дослідники Цай Шанси та Куан Ямін, це було дуже корисно і для школярів і для наставника, бо не тільки підвищувало рівень мислення і знань учнів, а й підвищувало кваліфікацію самого педагога, оскільки для останнього існувала можливість “вчитися навчаючи” [11, 第 217 页; 7, 第 313 页].

У першому розділі твору “Лунь юй” записано діалог між Конфуцієм і його учнем Цзи Гуном, який занурившись у суть уроку, звернувся до Учителя із здивуванням: “Хіба не на це натякають рядки з «Книги пісень»: «Ріжуть і полірують, вирізають і шліфують?» На що

² Конфуцій мав на увазі, що на цих землях він навряд зможе встановити досконале правління, проте обов’язково доб’ється значного покращення справ.

Конфуцій радо відповів: «Си³! З тобою можна вже обговорювати «Книгу пісень»!...» [9, 第 12 – 13, 38 – 39 页, вислів 1 – 15, 3 – 8]. Цей діалог підтверджує те, що між Конфуцієм та його учнями існувала традиція обговорення і обмірковування різних навчальних питань.

Наведемо ще два випадки обміну думками між вчителем та учнями, зафіксованих у “Лунь юй”. Одного разу четверо учнів обговорювали з Учителем як би вони використали свої здібності, досягши слави у Піднебесній [9, 第 198 – 200 页, вислів 11 – 26]. Іншого разу двоє учнів Янь Юань і Цзи Лу розказували один одному про свої бажання [9, 第 86 页, вислів 5 – 26]. Кожен висловлювався з цього приводу. Коли питали у Конфуція, він кожного разу дуже доброзичливо ставився до прохання вихованців висловитися і щиро виказував те, що у нього було на душі. На думку китайських дослідників У Сяофана та Ге Лінся, він уміло застосовував дієвий прийом виховання, коли давав змогу учням порівнювати їхні бажання, думки [13, 第 110 页; 6, 第 31 页].

Конфуцій радо сприймав зауваження від своїх учнів і навпаки, був незадоволений, коли вони могли змовчати і не виказували свого негативного ставлення. Навіть про свого найулюбленішого учня Конфуцій одного разу прикро зауважив: “Від мого учня Янь Хуея нема жодної допомоги. Щоб я не казав, він усім задоволений” [9, 第 185 – 186 页, вислів 11 – 4]. Цей вислів вказує на те, що Янь Хуей ніколи не суперечив Конфуцію, а тому для взаємообміну думок між вчителем та учнем таке спілкування не приносило жодної користі.

Конфуцій не цурався питати поради в учнів. Одного разу, коли він захворів, його учень на ім'я Цзи Лу запропонував звернутися з молитвами до духів. Конфуцій спитав: “А так роблять?” На що учень відповів: “Роблять! У збірці «Молитов» сказано звертатися з молитвою до духів Неба і Землі” [9, 第 130 页, вислів 7 – 35]. І Конфуцій погодився.

На думку китайського вченого Куан Яміна, Конфуцій не мав нічого спільного зі своїми наступниками-вчителями, які виключали можливість доброзичливої критики з боку учнів, встановили культ непохитного авторитету вчителя і керувалися правилом “тільки вчитель завжди правий” [7, 第 314 页].

Виховання на власному прикладі. Власний приклад учителя Конфуцій розглядав як один з важливих та ефективних методів виховання. На думку багатьох дослідників успіх його школі забезпечувала насамперед сила особи її керівника [5; 3; 7; 12]. Російський дослідник В. Клепіков вважає, що власним прикладом Конфуцій “підкреслював важливість керівної ролі педагога у навчально-виховному

³ Си – друге ім'я Цзи Гуна

процесі” [2, с. 78]. Якщо поведінка наставника розходилася з його повчанням, то його власні настанови і поради обезцінюються, через це Конфуцій завжди намагався поводитися як справжній *цзюнь-цзи* (благородний муж), як людина, у якої слово не розходиться з ділом. Вважається, що свої ідеї він завжди втілював у життя, що свідчило про його велику особисту мужність і цілеспрямованість.

Великий Учитель знав як завоювати відданість та довіру своїх учнів – треба було самовіддано служити сповідуваним ідеалам. Власним прикладом він показував, як можна досягти шани та слави не завдяки спадкоємним правам, багатству і лестоцям, а старанністю, чесністю, талантом, любов’ю до навчання, знаннями. Китайці вважають, що Конфуцій першим став навчати найскладнішим, проте найблагороднішим способом – прикладом власної життєдіяльності, хоча для нього це було цілком природно: “Розширювати знання, не вихваляючись перед іншими, старанно вчитися, не відчуваючи втоми, навчати інших, не розчаровуючись – це дається мені без зусиль” – казав Конфуцій [9, 第 110 页, вислів 7 – 2].

У підсумку зазначимо, що Учитель Кун володів багатьма дієвими педагогічними методами, які на той час в Китаї не були традиційними.

Саме своїми вчинками, силою власного прикладу, а не тільки теоретичними судженнями, Конфуцій формував в учнів уміння слідувати сповідуваним ідеалам.

Література:

- 1. Каидзука Сагэки.** Конфуций : первый учитель поднебесной / Сагэки Каидзука ; [пер. с англ. А. Б. Вальдман]. – М. : Центрполиграф, 2003. – 269 с.
- 2. Клепиков В. З.** Конфуций – выдающийся педагог Древнего Китая // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 73 – 80.
- 3. Конфуций** и его школа / сост. и автор предисл. В. В. Малявин // Антология гуманной педагогики. – М. : Издат. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 176 с.
- 4. Конфуций.** Изречения : [пер. с кит.] / Конфуций. – М. : АСТ ХРАНИТЕЛЬ, 2008. – 506 [6] с. – (Классика).
- 5. Переломов Л. С.** Конфуций : “Лунь юй” / Л. С. Переломов. – М. : Восточная литература, 2000. – 588 с.
- 6. 从《论语》看孔子关于教师发展的若干思想 / 葛玲霞著 // 教育探索.** –黑龙江省哈尔滨市: 黑龙江省教育科学研究院出版社, 2007 年第 12 期.–第 31–32 页 (Ге Лінся. Деякі думки Конфуція щодо розвитку педагогічної майстерності у творі “Лунь юй” // Освітні дослідження. – 2007. – № 12. – С. 31 – 32. (китайською мовою)).
- 7. 孔子评传 / 匡亚明著 .** — 南京 : 南京大学出版社 1990.12 (Куан Ямін. Критична біографія Конфуція. – Наньцзін, 1990. – 496 с. (китайською мовою)).
- 8. 孔子论“学” 浅析 / 李娜著 // 作家.** –吉林省长春市: 吉林省作家协会出版社, 2009 年第

2 期。 – 第 152 页 (Лі На. Аналіз трактовки навчання Конфуцієм // Письменник. – 2009. – № 2. – С. 152. (китайською мовою)). **9. 傅佩荣解读论语 / 傅佩荣著.** — 北京 : 线装书局 2006.06 (Фу Пейжун. Тлумачення “Лунь юй”. – Пекін, 2006. – 348 с. (китайською мовою)). **10. 孔子教育思想与教育的四大支柱 / 何克抗著** [Електронний ресурс] (Хе Кекан. Педагогічна ідеологія Конфуція та чотири фундаментальні опори китайської педагогіки. – Режим доступу : <http://www.etc.edu.cn/论著选摘/何克抗/KongZiDeSiXianHeSiDaZhiZhu.htm>, 2003.03 (китайською мовою)). **11. 孔子思想体系 / 蔡尚思著.** — 上海 : 人民出版社 1982.06 (Цай Шанси. Система поглядів Конфуція. – Шанхай, 1982. – 293 с. (китайською мовою)). **12. 中国古代教育和教育思想 / 沈灌群著.** – 武汉: 湖北人民出版社, 1956 (Шень Гуаньцзюнь. Освіта і педагогічна думка у Давньому Китаї. – Ухань, 1956. – 158 с. (китайською мовою)). **13. 试论《论语·侍坐章》中的教学原则和教学方法 / 吴小芳著 // 青海师专学报.** – 青海省西宁市: 青海民族学院出版社, 2007 年 第 4 期。 – 第 109 – 110 页 (У Сяофан. Про педагогічні принципи та методи Конфуція у творі “Лунь юй”, вислів “Шицзо” (11 – 26) // Журнал Цінхайського педагогічного коледжу. – 2007. – № 4. – С. 109 – 110 (китайською мовою)).

Шпарик О. М. Методи навчання й виховання у спадщині Конфуція.

У статті аналізуються педагогічні ідеї давньокитайського філософа Конфуція (551 – 479 рр. до н.е.) та розкриваються його методи навчання та виховання.

Ключові слова: педагогічні методи, виховання, Конфуцій, педагогіка Стародавнього Китаю.

Шпарик О. М. Методы обучения и воспитания в наследии Конфуция.

В статье анализируются педагогические идеи древнекитайского философа Конфуция (551 – 479 гг. до н.е.) и раскрываются его методы воспитания и обучения.

Ключевые слова: педагогические методы, воспитание, Конфуций, педагогика Древнего Китая.

Shparyk O. M. Methods of training and education in the legacy of Confucius.

The pedagogical ideas of the ancient Chinese philosopher Confucius (551 – 479 AD), his methods of education and training are analyzed in the article.

Key words: teaching methods, education, Confucius, education of ancient China.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

УДК 371.134 (045)

О. Г. Брежнєва, Л. В. Чеглакова

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ПІЗНАВАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Головною умовою реалізації державної політики в галузі дошкільної освіти є забезпечення повноцінного особистісно-орієнтованого розвитку дитини-дошкільника, її соціального і духовного зростання, збагачення пізнавальної сфери. Демократичні перетворення в українському суспільстві привели до суттєвих змін і у системі дошкільної освіти. Вони стосуються як організаційної, так і змістової її сторони. Ці зміни передбачають не тільки реорганізацію навчально-виховного процесу, а й вимагають розв'язання проблеми створення у дошкільному навчальному закладі такого освітнього середовища, яке забезпечуватиме індивідуальний розвиток дітей, їхню активність і у найбільшій мірі стимулюватиме активне дитяче пізнання. Необхідність забезпечення такого пізнавального розвитку дошкільників є надзвичайно актуальною. Сьогодні вкрай необхідно привести у відповідність до нових стандартів розвитку дитини підготовку діючих вихователів ДНЗ, сформувати їхню готовність до реалізації завдань креативного, творчого розвитку сучасного дошкільника. Зважаючи на те, що дошкільна освіта сьогодні значно відрізняється від тієї, яка була в нашій країні 10 – 15 років тому, сучасний вихователь повинен вміти працювати в умовах соціуму, котрий стрімко змінюється, розуміти, що тільки високий професіоналізм і творчість, ініціатива допоможе знайти місце і сомореалізуватися в педагогічній професії. Крім того, за свідченням сучасних психологів (І. Бех, О. Л. Кононко, С. О. Ладивір, Т. О. Піроженко та ін.) відбулися суттєві зміни у особистості нинішньої дитини-дошкільника. Сучасні діти не схожі на дітей середини ХХ століття: розширився діапазон відмінностей дітей у мисленні, мовленні, процесах запам'ятовування і переробки інформації. Все це вимагає від вихователів-практиків вміння знаходити нові шляхи щодо стимулювання розвитку дошкільників, індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу.

Отже, у визначеному контексті важливою є методична робота з вихователями на рівні ДНЗ, переорієнтація сучасного вихователя на справжнього фахівця своєї справи, людини ерудованої, з широким кругозором. Розв'язання зазначеного завдання, на нашу думку,

пов'язується із формуванням у вихователів готовності до формування у дітей пізнавального ставлення до дійсності. Практика сьогодні потребує спеціаліста з новою свідомістю, нетрадиційним мисленням, здатного не просто вкласти у маленьку особистість суму знань, а забезпечити розвиток пізнавальної сфери, життєвої компетентності тощо.

Метою даної публікації є аналіз проблеми професійної підготовки вихователя ДНЗ, обґрунтування моделі формування готовності вихователів до забезпечення пізнавального розвитку дітей. У статті представлена характеристика індивідуально-особистісного потенціалу вихователя, розроблена за результатами експериментальної роботи, проведеної на базі експериментального майданчика ДНЗ № 150 м. Маріуполя.

Професійна підготовка в психолого-педагогічній літературі розглядається як придбання фахівцями кваліфікації відповідно до напряму підготовки або спеціальності. Характеризуючи професійну підготовку, вчені акцентують увагу на професійній освіті та професійній компетентності. Змістом *професійної освіти* є система знань, умінь, навичок, які забезпечують виконання відповідних функцій на високому рівні. *Професійна компетентність* розглядається як результат професійної освіти та самоосвіти, характеризується рівнем відповідних знань і умінь, досвідом, індивідуальними здібностями, прагненням до постійного самовдосконалення, творчим ставленням до справи (Б. Гершунский). Професійна компетентність – це здатність фахівця мобілізувати свої знання, вміння, а також узагальнені способи виконання дій (Є. Зеєр). А. Маркова характеризує професійну компетентність як поєднання здібностей (особистісні якості) і готовності (знання, уміння) до професійної діяльності.

Професійна компетентність вихователя дошкільного навчального закладу – це сукупність діяльнісно-рольових і особистісних характеристик педагога, що дозволяють йому на високому рівні формувати у дошкільника основи життєвої позиції як системи ціннісних відносин до природи, рукотворного світу (культури), до людей і самого себе. Важливе місце відводиться формуванню у дошкільника самотворення, розуміння дитячого “Я”, виховання у дитини позитивного ціннісного ставлення до себе.

Професійна компетентність вихователя дитячого садка включає такі вміння: створювати атмосферу життєдіяльності в дитячому саду, наближену до сімейної (особистісне спілкування); забезпечувати різні форми активності дитини (фізична, емоційно-ціннісна, соціально-моральна, пізнавальна, мовленнєва, художня, креативна); використовувати оптимальні для дошкільного віку моделі основних видів діяльності (спілкування, сюжетно-рольова гра, предметно-практична, дослідна та навчальна діяльність). Професійна компетентність вихователя тісно пов'язана з рівнем розвитку у нього **загальних педагогічних здібностей**: *організаторських* – здатність

організовувати і регулювати поведінку дітей, стимулювати їх активність у різних видах діяльності; *сугестивних* – здатність до словесного і емоційно-вольового впливу на дитину; *комунікативних* – готовність легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника і отримувати задоволення від спілкування; *перцептивних* – здатність сприймати і розуміти іншого, педагогічна інтуїція; *емоційної стійкості* – володіння собою, самоконтроль, саморегуляція; *оптимістичного прогнозування* – використання у виховному процесі позитивних якостей вихованця; *креативних* – здатність до творчості, педагогічна мобільність, готовність швидко вирішувати проблемні ситуації.

Проблемі професійної підготовки педагога присвячено багато спеціальних досліджень (Н. Крутецький, Л. Щербаков, В. Сластьонін, В. Логінова, Л. Семушина та ін.). Педагогічну діяльність вчені розглядають як специфічний вид діяльності, як систему, яку на думку Н. Кузьміної, можна представити у вигляді сукупності численних взаємозалежних елементів, спрямованих як результат: суб'єкт педагогічного впливу – педагог; об'єкт педагогічного впливу – дитина; предмет спільної діяльності педагога і дитини; мету виховного процесу; способи педагогічної взаємодії.

Характеризуючи структуру педагогічної діяльності педагога, вчені (В. Логінова, Є. Панько, Л. Поздняк, Л. Семушина, А. Хуторської та ін.) виділяють в ній такі **функції**: *діагностичну*, що дозволяє визначати рівень розвитку вихованців і стан педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі; *конструктивно-організаторську*, спрямовану на організацію педагогічного процесу; *комунікативну*, яка виявляється в стилі взаємин вихователя з дітьми, координуючу, спрямовану на об'єднання та узгодження педагогічних впливів на дитину. Виходячи з перерахованих функцій педагогічної діяльності, Л. Семушина виділяє такі **вміння**: аналітичні, проектувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні, а також вміння, спрямовані на контроль за ходом педагогічного процесу і регулювання його на оцінку отриманих результатів. Одним із завдань у діяльності вихователя є переведення дитини з об'єкта навчально-пізнавального процесу на суб'єкт власної пізнавальної діяльності. Отже, розв'язання виховних та освітніх завдань багато в чому залежить від особистості вихователя як ключової фігури дошкільної освіти. У зв'язку з визначеною тезою логічно проаналізувати особистісну готовність вихователя ДНЗ у контексті пізнавальної активності дитини.

Готовність як інтегрована якість особистості, що полягає у вибірковій спрямованості на педагогічну діяльність взагалі та на формування пізнавальної активності у дітей зокрема, характеризується позитивним ставленням і управляється відповідними потребами і мотивами щодо даної діяльності. **Професійна готовність** вихователя до формування пізнавальної активності у дітей – це його готовність і здатність до виконання завдань у відповідності з метою. Виходячи з цієї

характеристики, можна виділити основні компоненти професійної готовності до формування пізнавальної активності:

1. *Знання* – як результат усвідомленого осмислення проблеми пізнавальної активності, відображені в свідомості майбутнього педагога-вихователя у вигляді уявлень і понять (активність, інтелектуальна активність, пізнавальний інтерес, пізнавальна активність, пізнавальна діяльність та ін.), суджень, теорій і концепцій із проблеми формування пізнавальної активності; базові знання про природу активності, сутнісні характеристики активності як якості особистості, теоретичні основи формування пізнавальної активності у дітей та ін.

2. *Вміння* – сукупність дій вихователя, які співвідносяться із функціями з формування пізнавальної активності.

3. *Навички* – автоматизовані навчальні дії, сформовані в процесі багаторазового повторення. Іншими словами – це підготовленість вихователя до усвідомлених і точних дій.

4. *Індивідуально-особистісний потенціал вихователя* – соціально-психологічні, інтелектуальні, морально-етичні властивості особистості вихователя, які забезпечують високий рівень його педагогічної діяльності, спрямованої на формування пізнавальної активності у дітей.

Характеристика знань. Своєрідність педагогічної діяльності вихователя ДНЗ полягає в тому, що він має справу з дітьми дошкільного віку, а це вимагає від нього не тільки загальних психолого-педагогічних знань, а знань спеціальних, необхідних для організації такого життєвого простору для кожної дитини, який би сприяв активізації її внутрішніх сил та активній суб'єкт-суб'єктній взаємодії. **Знання** включають основні терміни і поняття, які входять у науковий обіг проблеми пізнавальної активності. У свою чергу **вміння** вихователя реалізуються в його діях. Уміння відображають предметно-професійну компетенцію вихователя. Спираючись на дослідження А. К. Маркової, нами були виділені шість груп умінь вихователя, які забезпечують їх компетенцію з формування пізнавальної активності у дошкільників:

1) уміння орієнтуватися на особистість і вік дитини у постановці в формулюванні завдання, стимулювання пізнавальної активності; вміння формулювати і конкретизувати завдання формування компонентів пізнавальної активності у відповідності до етапів навчання дітей;

ця група вмінь спирається на базові підгрупи:

“чому вчити” – “кого вчити” – “як вчити”.

2) вміння використовувати знання з проблеми формування пізнавальної активності, передовий досвід у своїй практичній діяльності; критично оцінювати свої досягнення, бачити помилки і аналізувати їх причини, визначати шляхи їх подолання;

3) уміння, спрямовані на створення позитивного емоційного фону спілкування вихователя з дітьми в процесі різних форм взаємодії:

створити обстановку довіри, володіти засобами вербального і невербального спілкування (рухи рук, тіла; жести, міміка); вміння “децентрації” (поставити себе на місце вихованця); вміння підтримувати рівне ставлення до всіх дітей; слухати і чути дитину, впливати на пізнавальну активність дитини опосередковано через створення умов для її розвитку і стимулювання;

4) вміння проектувати і представляти свій професійний вектор розвитку і вдосконалення у формуванні якостей особистості дитини-дошкільника, що забезпечують активне пізнавальне ставлення дітей до дійсності (зокрема формування пізнавальної активності);

5) вміння діагностувати рівень пізнавальної активності дітей на початку та в кінці навчання; виявляти окремі компоненти пізнавальної активності, оцінювати і коригувати їх розвиток у кожній дитини індивідуально; стимулювати готовність дітей до самовдосконалення та саморозвитку в пізнавальній діяльності.

Характеристика вмінь подана на рисунку 1.

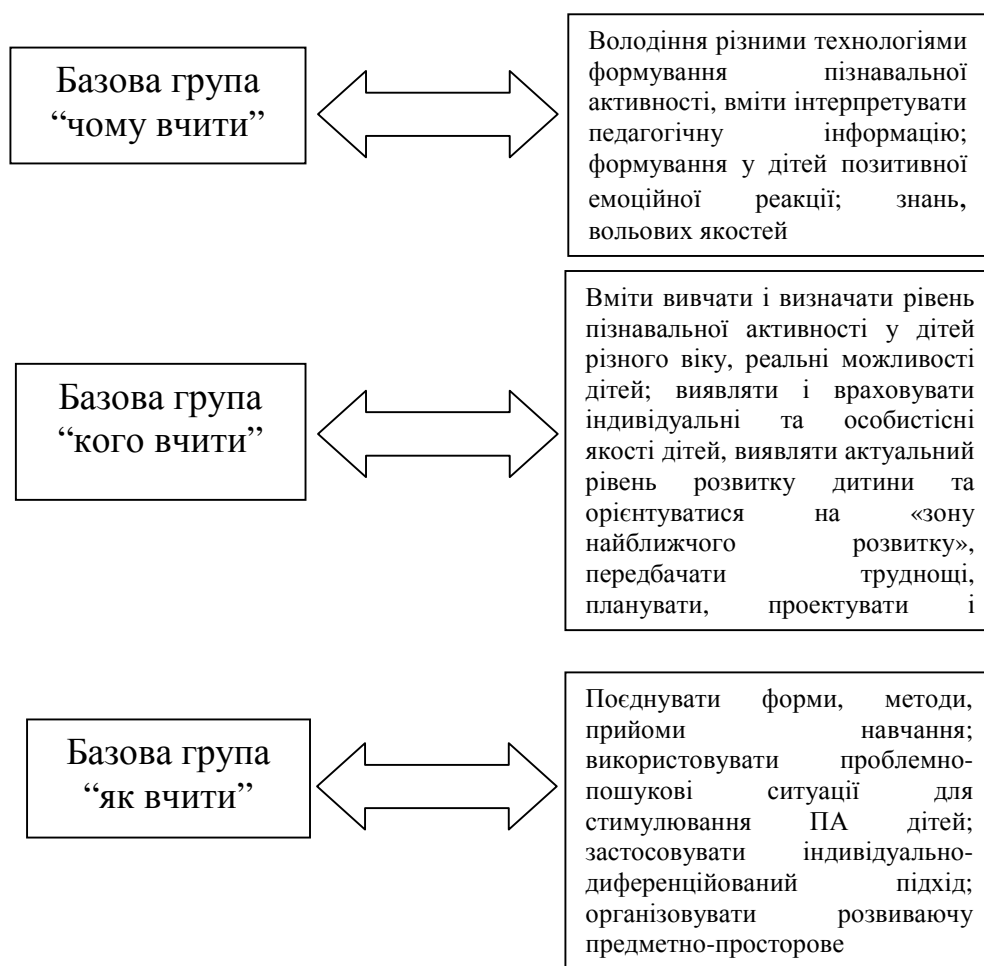


Рис. 1. Характеристика вмінь вихователя за базовими підгрупами

У психологічному контексті **навичка** – це дія, сформована шляхом повторення, яке характеризується ступенем освоєння. Розрізняють навички *перцептивні* (чуттєве відображення властивостей, характеристик знайомого предмета); *інтелектуальні* (автоматизований прийом, спосіб вирішення знайомого завдання); *рухові* (поєднують перцептивні та інтелектуальні, регулюються ними на основі автоматизації). У процесі підготовки вихователя до формування пізнавальної активності утворюються навчальні дії, що мають автоматизований характер. У вихователя навички виявляється у мовленні (оперування термінами, побудова словесних конструкцій), готовності до свідомих і точних дій у проведенні занять і вправ з дітьми, реалізації проблемних ситуацій та ін.

Уміння та навички тісно пов'язані і взаємодіють. Розуміння того, що вміння це підготовленість до свідомих дій, а навичка – це автоматизоване вміння, дозволяє вихователю осмислити шляхи формування навичок. Поступово уміння перетворюються в навички забезпечують готовність вихователя до формування пізнавальної активності у дітей.

Основу індивідуально-особистісного потенціалу вихователя становлять особистісні якості. Численні дослідження (Є. Агудов, А. Гура, Л. Кравченко, В. Морозов, І. Меньяло, В. Кузьміна та ін.) дозволяють уточнити поняття “якість”. *Якість* – філософська категорія, яка визначає окремих бік предмету пізнання, що розглядається як цілісна ознака в процесах порівняння з іншими предметами. Під професійними якостями маються на увазі індивідуальні особливості особистості вихователя, які впливають на ефективність його професійної діяльності. Аналіз досліджень, присвячених проблемі професійних якостей (Є. Клімов, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, І. Ісаєв, А. Щербаков, Н. Левітов та ін.) дає можливість представити їх у вигляді схеми – моделі (рис. 2). При цьому *професійна самостійність* реалізується в здатності вихователя самостійно проектувати і реалізовувати різні дидактичні засоби, форми і методи по формуванню пізнавальної активності дітей. Крім того, ця якість дозволяє педагогу аналізувати і критично оцінювати результати своєї праці і досягнення дітей. *Професійна мобільність* виражається в готовності і здатності гнучко використовувати свої знання, вміння і навички, освоювати нові варіанти і технології, що забезпечують високу пізнавальну активність дітей. Індивідуальність розуміється як здатність до особистого самовираження, неповторності, неординарності, творчого підходу до змістовної і процесуальної сторони процесу формування ПА. *Освітній потенціал* реалізується через інтелектуально-пізнавальні здібності, що дозволяє вихователю осмислювати проблему пізнавальної активності завжди на новому більш високому рівні, виявляти нові характеристики пізнавальної активності і реалізовувати в практиці оригінальні підходи до її формування. *Творчий потенціал* реалізується через творчі здібності. Здатність до співпраці, обміну досвідом, взаємодії

(комунікативний потенціал), світоглядний, духовно-моральний потенціал забезпечує ціннісно-мотиваційну сферу. Всі компоненти існують і розвиваються в тісній єдності і взаємозв'язку. Слід зазначити, що їх розвиток у вихователя відбувається поступово і піддається цілеспрямованому керівництву з боку викладача ВНЗ.

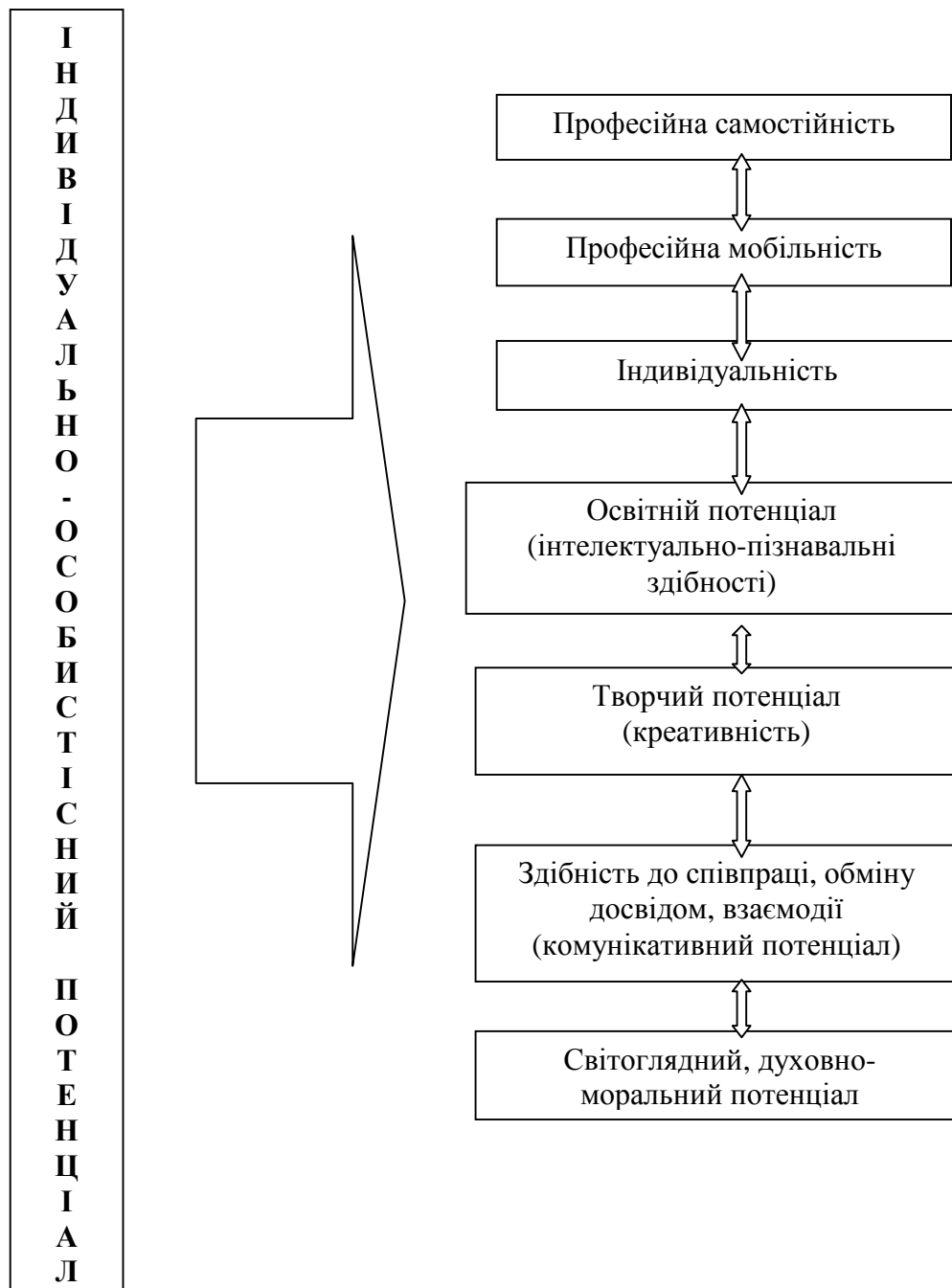


Рис. 2. Модель реалізації індивідуально-особистісного потенціалу вихователя

На основі аналізу змісту готовності вихователя до формування пізнавальної активності у дітей авторами розроблені критерії для визначення рівнів цієї готовності. Характеристика рівнів готовності представлена в таблиці 1.

Таблиця 1.

Характеристика рівнів готовності вихователя до формування пізнавальної активності дітей

Рівні готовності	Змістова характеристика
Високий рівень	передбачає потребу вихователя у здійсненні програми формування пізнавальної активності у дітей, передбачає високий рівень теоретичних знань з проблеми пізнавальної активності; високий рівень розвитку творчих можливостей, знання суті поняття “пізнавальна активність” і вміння самостійно виявляти всі її характерні ознаки у дітей; володіння загально навчальними та дослідницькими вміннями; знання основних форм і методів організації навчально-виховного процесу з формування пізнавальної активності у дітей; досягнення єдності процесуальної та логіко-змістовної сторін у моделюванні навчально-виховного процесу. Усвідомлення важливості пізнавального, особистісно-орієнтованого розвитку дитини. Для цих студентів характерний творчий стиль, креативність у конструюванні та проектуванні, розробці моделі з формування пізнавальної активності дітей.
Достатній рівень	передбачає наявність інтересу до проблеми пізнавальної активності, високого або середнього рівня розвитку творчих можливостей, знання сутності пізнавальної активності без самостійного виявлення всіх її характерних ознак; добре володіння діагностичними методиками. Прагнення до єдності процесуальної та логіко-змістовної сторін у моделюванні навчально-виховного процесу; невміння самостійно конструювати і проектувати, розробляти модель по формуванню пізнавальної активності дітей у зв’язку з недостатньою компетентністю. Для цих студентів характерно розуміння важливості пізнавального, особистісно-орієнтованого розвитку дитини та бажання творчо працювати.

Низький рівень	відрізняє студентів, які виявляють епізодичний інтерес до окремих аспектів проблеми пізнавальної активності; мають середній рівень розвитку творчих можливостей, поверхнево усвідомлюють сутність поняття “пізнавальна активність”, його специфіку та особливості формування. Ініціатива в проектуванні, моделюванні навчально-виховного процесу з формування пізнавальної активності в дітей найчастіше належить викладачеві. Студент допускає помилки, не завжди домагається єдності процесуальної та логіко-змістовної сторін у моделюванні навчально-виховного процесу. Бажання займатися проблемою пізнавальної активності відсутнє.
-----------------------	---

Таким чином, представлена модель готовності вихователя до формування пізнавальної активності у дітей дошкільного віку може стати концептуальною основою для розробки технологій розвитку професійно значимих якостей педагогів в системі дошкільної освіти.

Література:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у світі” / за ред. О. Кононко. – К. : Світич, 2008. – 430 с. **2. Блейхер В. М.** Психологічна діагностика пізнавальної активності і особистості / В. М. Блейхер, Л. Ф. Бурлачук. – К. : Вища школа, 2008. – 142 с. **3. Гура А. І.** Педагогіка вищої школи. Вступ до спеціальності : навч. посіб. / А. І. Гура. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с. **4. Зеер Э. Ф.** Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект, 2003. **5. Подмазін С. І.** Особистісно-орієнтована освіта: соціально-філософське дослідження / С. І. Подмазін. – Запорозжя : Просвіта, 2000. – 250 с. **6. Хуторской А. В.** Современная дидактика : учеб. пособие / А. В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М. : Высшая школа, 2007. – 639 с.

Брежнева О. Г., Чеглакова Л. В. Модель формування професійної готовності вихователів ДНЗ до реалізації завдань пізнавального розвитку дитини.

У статті висвітлюється проблема формування готовності вихователів ДНЗ до забезпечення пізнавального розвитку дитини дошкільного віку в сучасних умовах. У визначеному контексті автори пропонують модель методичної роботи з вихователями на рівні ДНЗ, націлену на переорієнтацію сучасного педагога. Обґрунтовується модель формування готовності вихователів до забезпечення пізнавального

розвитку дошкільників, представлена характеристика індивідуально-особистісного потенціалу вихователя, як результат досвіду певного ДНЗ.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна компетентність, особистісна готовність дошкільних педагогів, пізнавальна активність, рівні готовності, індивідуально-особистісний потенціал вихователя.

Брежнева Е. Г., Чеглакова Л. В. Модель формування професійної готовності вихователів ДУЗ к реалізації задач пізнавального розвитку ребенка.

В статті освещается проблема формування готовності вихователів ДУЗ к забезпеченню пізнавального розвитку ребенка дошкільного віку в сучасних умовах. В вибраному контексті автори пропонують модель методическої роботи з вихователями ДУЗ, нацеленную на переорієнтацію сучасного педагога. Обосновується модель формування готовності вихователів к забезпеченню пізнавального розвитку дошкільників, представлена характеристика індивідуально-личностного потенціала вихователя, як результат опыта работы конкретного ДУЗ.

Ключевые слова: професійна підготовка, професійна компетентність, личностная готовность дошкольных педагогов, познавательная активность, уровни готовности, индивидуально-личностный потенциал воспитателя.

Brezhneva H., Cheglakova L. Model for forming pre-school teachers' professional readiness to realization of tasks for child's cognitive development.

The problem with forming pre-school teachers' readiness for providing cognitive development of pre-school children nowadays is covered in this article. In chosen context authors propose the model of methodical work with pre-school teachers, the aim of which is reorientation of the modern teacher. The model for forming of pre-school teachers' readiness for providing cognitive development of pre-school children has been proven; the characteristics of individual personal potential of the pre-school teacher as a result of definite working experience in a kindergarten is given in this paper.

Key words: professional training, professional competence, personal readiness of pre-school teachers, cognitive activity, levels of readiness, individual personal potential of pre-school teacher.

УДК 378. 011.3: 613 – 051

Т. М. Бугеря

РОЛЬ АКМЕОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я

Відносно нова фундаментальна наука акмеологія, яка вивчає фактори, що сприяють досягненню вершин успіху та найвищої майстерності в будь-якому виді людської діяльності. Акмеологія досліджує стратегії та технології саморуху особистості до вершин продуктивності в кожному з видів творчої роботи.

Акмеологічні концепції розвитку професіонала активно розвивають такі вчені як К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Анісімов, О. Бодальов, Г. Данилова А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, Н. Кухарєв, В. Максимова, А. Маркова, Л. Марищук, С. Пальчевський, М. Рибников, І. Семенов, Ю. Синягін, Є. Сусллова та ін [1 – 6, 11 – 13, 21 – 21].

Акмеологічний підхід знайшов відображення в дисертаційному дослідженні В. Вакуленко, яке присвячено теорії й практиці вищої педагогічної освіти [7]. Предметом акмеології є закономірності розвитку й саморозвитку особистості, самореалізація творчого потенціалу й розвиток творчої готовності до майбутньої фахової діяльності, закономірності навчання професіоналізму в навчальній діяльності, самоосвіта [16 – 19]. А це важливо для формування професійного напрямку й розвитку в професійної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я.

Напрямок підготовки “Здоров'я людини” є поки ще новим в Україні. Тому виявити акмеологічні дослідження з професійної підготовки та становлення майбутніх учителів основ здоров'я у доступній літературі та в інших інформаційних джерелах, нам не вдалося. Відповідно до викладеного вище, нам видається актуальним досліджувати проблему використання досягнень акмеології при підготовці майбутніх майбутніх учителів основ здоров'я.

Дослідження виконане за планом НДР Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Метою дослідження є активне застосування акмеологічних положень при підготовці майбутніх майбутніх учителів основ здоров'я. Методи дослідження містять аналіз науково-методичної літератури.

Уперше поняття акмеології як науки про розвиток зрілих людей було уведено М. Рибниковим ще наприкінці 20-х рр. ХХ-го ст., однак лише через чотири десятиліття академік Б. Ананьєв визначив місце акмеології в системі дисциплін, що досліджують вік і часові фази життя людини як індивіда, побудувавши таку послідовність: ембріологія

людини, морфологія та фізіологія дитини, педіатрія, педагогіка, акмеологія, геронтологія [3].

На думку Б. Ананьєва, акмеологія вивчає людину як індивідуума з його природними властивостями (стать, вік, здоров'я, рівень фізичного розвитку, генетичні передумови розвитку, рівень розвитку інтелекту). У своїх дослідженнях, здійснених із групою сподвижників в (М. Обозов, О. Бодальов) учений дійшов висновку, що в ході розвитку дорослої людини зростає ступінь її навченості при деякому вповільненні швидкості інтелектуально-розумових реакцій. Освіта дорослого допомагає підвищенню життєздатності та життєстійкості, а все це помітно сповільнює інволюційні процеси; основна думка полягає у тому, що освіта є провідним фактором творчого розвитку зрілої людини.

Становлення й акмеологічне просування в будь-якій професії можливі тільки при стійких мотиваційних механізмах, активності особистості в навчанні й удосконалюванні протягом всієї професійної життєдіяльності.

Акмеологія цілеспрямовано й послідовно вивчає феноменологію, закономірності та механізми становлення людини на ступені ранньої, середньої й пізньої дорослості як індивіда, особистості та як суб'єкта діяльності.

Н. Кузьміна зазначає, що “акмеологія – наука про якість творчої діяльності викладачів, які навчають основ професіоналізму у сфері мистецтва, майстерності й творчості засобами освіти в будь-якому виді творчої діяльності; наука про вдосконалення, корекцію й реорганізацію творчої діяльності досвідчених фахівців” [13, с. 30]. Тому зазначимо, що акмеологія вивчає розвиток зрілої особистості.

О. Сергєєв, І. Богданов зазначають, що “акмеологічна стратегія навчання, вдосконалення, корекції і самоорганізації професійної діяльності будується на основі попередньо виявлених і розроблених моделей діяльності, застосування принципу акмеології, акмеології творчої діяльності спеціаліста” [19, с. 147]. На їхню думку, найважливішим чинником досягнення вершин професіоналізму в будь-якому вигляді складної продуктивної діяльності, яка вимагає фахової освіти, треба вважати саме компетентність. Тому формування професійної спрямованості, розвиток здібностей до фахової педагогічної діяльності, стимулювання здобуття фахової компетентності є важливими акмеологічними проблемами при підготовці майбутніх учителів основ здоров'я.

Бакалавр здоров'я людини, вчитель основ здоров'я повинен мати відповідну професійну теоретичну й практичну підготовку, уміти вирішувати різні проблеми й завдання педагогічної діяльності, а тому й вимоги до цих фахівців більш високі (див. рис. 1).

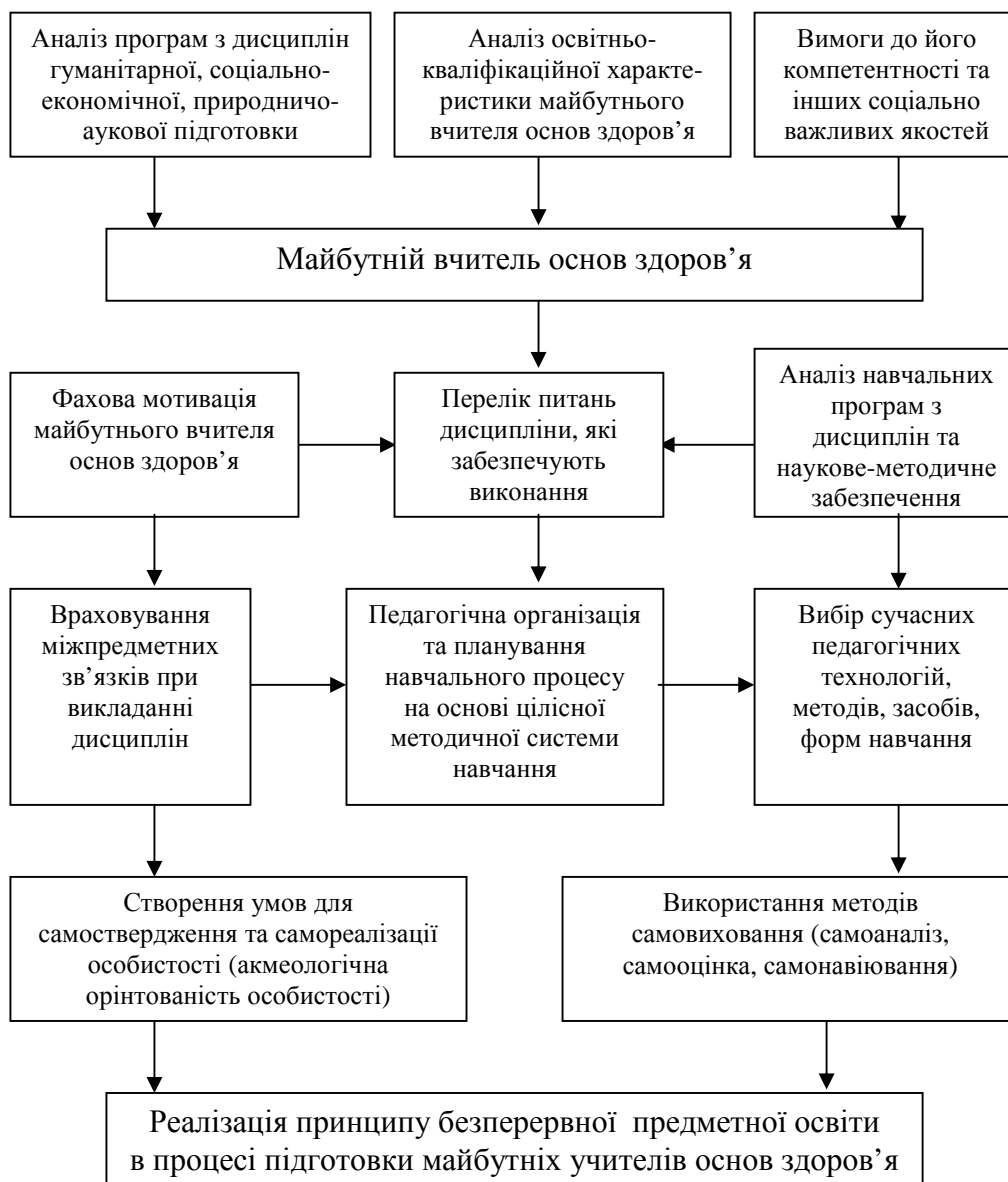


Рис. 1. Реалізація акмеологічного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів основ здоров'я.

Виходячи з моделі спеціаліста майбутнього вчителя основ здоров'я, можна виділити такі етапи щодо реалізації акмеологічного підходу стосовно до вивчення дисциплін гуманітарного, соціально-економічного, природничо-наукового та професійного циклу фахової підготовки:

- аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного випускника вищого навчального закладу (зміст освіти, цілі освітньої та професійної підготовки);

- аналіз навчальних програм дисциплін гуманітарного, соціально-економічного, природничо-наукового та професійного циклу фахової підготовки та наукове-методичне забезпечення дисциплін;

- визначити сучасні вимоги до його компетентності та інших соціально важливих якостей;

- виявити перелік питань із дисциплін, які вивчаються, що забезпечують виконання акмеологічного принципу, тобто необхідні знання та вміння із дисциплін, що вивчаються, які надають можливість майбутньому вчителю основ здоров'я свідомо засвоювати навчальний матеріал. Перелік питань з дисциплін, що вивчаються, повинен бути попередньо узгоджений з фаховою мотивацією та аналізом навчальних програм;

- враховувати міжпредметні зв'язки при викладанні дисциплін, що може сприяти оволодінню системою знань, вмінь щодо організації навчально-виховної, фізкультурно-оздоровчої роботи та спрямовувати на формування в майбутніх учителів основ здоров'я мобільної системи професійно-особистісного розвитку;

- вибір сучасних педагогічних технологій, методів, засобів, форм навчання, що сприяють формуванню професійної спрямованості, розвитку здібностей до фахової діяльності;

- використовувати методи самовиховання (самоаналіз, самооцінка, самонавіювання), що застосовуються у процесі навчання дисциплін гуманітарного, соціально-економічного, природничо-наукового та професійного циклу фахової підготовки та формують прагнення майбутнього вчителя основ здоров'я до самоосвіти, самопізнання для самовдосконалення як фахівця після закінчення вищого навчального закладу;

- створювати необхідні умови для актуалізації в майбутніх учителів основ здоров'я потреби у формуванні готовності до професійної діяльності.

Як зазначає О. Кучерявий, що “створення викладачами необхідних умов для актуалізації у студентів потреби у формуванні готовності до професійної діяльності, усвідомлення (внутрішнього прийняття як самоцінних) ними вимог до фахівця сприяє появі у тих, кого навчають, особистісно прийнятих мотивів самовиховної (самоосвітньої) активності змістовного плану, нових спроб роботи над собою на репродуктивному рівні” [14, с. 47]. Саме активність у професійному самовихованні підвищує рівень інтегральної готовності студента до фахової діяльності” [14].

Активності та свідомості студентів в навчанні можна досягти наступним шляхом:

- створення в майбутніх учителів основ здоров'я позитивного увлечення про майбутню фахову діяльність;

- формування розуміння майбутніми учителями основ здоров'я смислу професійної освіти та інтересу до професійних знань, навичок та вмій в процесі фахової підготовки;

- формування мотивів та на їх основі мотивації творчого самовдосконалення майбутніх учителів основ здоров'я;

- спонукання майбутніх учителів основ здоров'я до правильної оцінки власних дій, виховання, звичок, самоаналізу, самоконтролю та постійної потреби самовдосконалення особистості;

- стимулювання ініціативи та творчості;

- використання отриманих знань, умій та навичок у практичній діяльності.

Дія акмеологічного принципу у процесі навчання майбутніх учителів основ здоров'я спрямована на те, щоб необхідні знання з фундаментальних наук слугували опорою для усвідомленого засвоєння фахових дисциплін, які надають можливість більш глибоко вивчати навчальний матеріал з фахових дисциплін. А це сприяє якісному оволодінню обраною професією.

Реалізація акмеологічного підходу передбачає чітке виділення міждисциплінарних понять на основі аналізу міжпредметних зв'язків, поглиблення та поширення раніше вивчених понять (законів) при викладанні дисциплін на основі принципу послідовності, формування узагальнених знань та вмій на основі мотивації вивчення фахових дисциплін, підвищення зацікавленості до вивчення дисциплін на основі мотивації вивчення предметів спеціальності [19]. На наш погляд, особливо цінною повинна стати акмеологія вдосконалювання, корекції й професійно-педагогічної діяльності в контексті безперервної освіти (самовиховання й самоосвіта, безперервний професійно-особистісний розвиток у системі “довічної” освіти). Цілі безперервної предметної підготовки майбутніх учителів основ здоров'я:

- створення умов для самоствердження та самореалізації особистості (акмеологічна орієнтованість особистості);

- поглиблене вивчення теоретичних і практичних дисциплін навчального плану;

- впровадження інноваційних технологій в навчальний процес.

Як зазначає В. Мартиненко, «ідея довічної освіти – потреба особи, прагнення до пізнання себе й навколишнього світу, освіта “крізь усе життя”» [16, с. 56]. На думку відомого вченого В. Горащука, що “самоосвіта студентів організується не тільки у формі самостійного читання методичної літератури, але і як знайомство з конкретним педагогічним досвідом, узагальнення системи роботи окремого вчителя основ здоров'я, розробка конспектів уроків, самостійна розробка окремих тем, самоконтроль” [9]. На наш погляд, важливе значення при підготовці майбутніх учителів основ здоров'я має положення акмеології.

При підготовці майбутніх фахівців напряму “Здоров’я людини” потрібно використовувати положення акмеології, що є важливим для формування професійного напрямку й розвитку творчих здібностей до професійної компетентності. Таким чином, при підготовці майбутніх учителів основ здоров’я необхідно використовувати досягнення акмеології. Подальші дослідження передбачається провести в напрямку вивчення інших проблем підготовки майбутніх учителів основ здоров’я.

Література:

- 1. Абдуллина О. А.** Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 286 с.
- 2. Альбуханова-Славская К. А.** Стратегия жизни / К. А. Альбуханова-Славская. – М. : Изд-во “Мысль”, 1991. – 262 с.
- 3. Ананьев Б. Г.** О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М., 1977. – 380 с.
- 4. Анисимов О. С.** Акмеология мышления / О. С. Анисимов. – М., 1997. – 186 с.
- 5. Бодалев А. А.** Акмеология как учебная и научная дисциплина / А. А. Бодалев. – М. : РАУ, 1993. – С. 18.
- 6. Бодалев А. А.** Вершина развития взрослого человека: характеристика и условия достижения. – М. : Флинта-Наука, 1998. – 165 с.
- 7. Вакуленко В. М.** Акмеологічний підхід у теорії й практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусі, Росії (порівняльний аналіз) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. / В. М. Вакуленко. – Луганськ, 2008. – 562 с.
- 8. Варфоломеева Л. Е.** Акмеологические технологии развития у студентов творческой готовности к предстоящей деятельности / Л. Е. Варфоломеева. – СПб., 2002. – 328 с.
- 9. Горащук В. П.** Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика) : монографія / В. П. Горащук. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 376 с.
- 10. Данилов Н. А.** Акмеология развития ценностных ориентаций и профессионализм преподавателя / Н. А. Данилов // Акмеологические проблемы подготовки преподавателей. – М. : Шуя, 1999. – Вып. 2. – С. 5 – 64.
- 11. Деркач А. А.** Акмеология управления / А. А. Деркач. – М., 2001. – 196 с.
- 12. Деркач А. А.** Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости / А. Деркач, Л. Обран. – М. : РАГС, 1995. – 208 с.
- 13. Кузьмина Н. В.** Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб. : Политехника, 2002. – 189 с.
- 14. Кучерявий О. Г.** Професійне самовиховання у вищій школі / О. Г. Кучерявий. – К. : Освіта України, 2010. – 200 с.
- 15. Максимова В. Н.** Акмеологическая теория в контексте проблемы качества образования / В. Н. Максимова // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 9 – 14.
- 16. Мартиненко В. В.** Проблеми неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання і спорту / В. В. Мартиненко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. / за ред. С. С. Єрмакова. – Х., 2006. – № 3. – С. 56.
- 17. Рак П. С.** Изучение профессиональной направленности

личности педагога / П. С. Рак // Педагогика высш. и сред. спец. шк. – 1990. – № 4. **18. Рахимов А. К.** Педагогическая акмеология : наука о закономерностях достижения профессиональных вершин / А. К. Рахимов. – Уфа, 1999. – 245 с. **19. Сергеев О.** Акмеологічний принцип : його сутність і призначення / О. Сергеев, І. Богданов // Зб. наук. праць. Педагогічні науки. – Херсон, 2000. – Вип. 15. – С. 147 – 153. **20. Сущенко Л. П.** Акмеологічні чинники розвитку професіоналізму фахівця з фізичної реабілітації / Л. П. Сущенко // Непреривна професійна освіта : теорія і практика. – 2005. – № 2. – С. 160 – 166. **21. Хозяинов Г. И.** Акмеология физической культуры и спорта : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. И. Хозяинов, Н. В. Кузьмина, Л. Е. Варфоломеева. – М. : Академия, 2005. – 208 с.

Бугеря Т. М. Роль акмеології в процесі професійної підготовки майбутніх учителів основ здоров'я.

Визначено роль акмеології в процесі професійного розвитку майбутніх учителів основ здоров'я. Розглянуто теоретичні основи формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів основ здоров'я. Обґрунтовано доцільність використання акмеологічного підходу при підготовці майбутніх учителів основ здоров'я.

Ключові слова: акмеологія, професійна підготовка, учитель основ здоров'я.

Бугеря Т. Н. Роль акмеологии в процессе профессиональной подготовки будущих учителей основ здоровья.

Определена роль акмеологии в процессе профессионального развития будущих учителей основ здоровья. Рассмотрены теоретические основы формирования готовности к профессиональной деятельности будущих учителей основ здоровья. Обоснована целесообразность использования акмеологического подхода при подготовке будущих учителей основ здоровья.

Ключевые слова: акмеология, профессиональная подготовка, учитель основ здоровья.

Bugera T. N. A role of akmeology is in the process of bases of health future teachers professional training.

The role of akmeology is certain in the process of bases of health future teachers professional development. Theoretical bases of readiness forming are considered to professional activity of bases of health future teachers. Expediency of the use of akmeological approach is reasonable at bases of health future teachers training.

Key words: akmeology, professional training, bases of health teacher.

УДК 378.147.34

Г. П. Бутенко

**ТЕАТРАЛІЗАЦІЯ В КОНТЕКСТІ ОЦІНЮВАННЯ
НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ЯК КРОК
ДО САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

*Бойтесь быть ученым только для себя.
Я желаю передать другим все, что знаю сам.
Я. А. Коменский.*

Безсумнівно, кожен студент є неповторною особистістю зі своїми власними особливостями та відмінностями, має якісь здібності й нахили, які властиві лише йому. А професія, яку він обрав, являє собою дуже важливий крок у житті, тому що постає завдання правильного вибору професії, де кожен зможе розкритися та досягти більшого, ніж у іншому виді діяльності. А. Дістерверг наголошував, що “нам приємно зустріти справжнього лікаря в людині, яка обрала лікарську професію... І ми, слід сподіватися, будемо радіти і своєрідним особливостям вчителя. Його службова та професійна діяльність накладає на нього певний відбиток, розвивають у ньому певний світогляд та особливе ставлення до людей, роблять із нього своєрідну особистість” [1, с. 311]. Тому, на нашу думку, до педагогічних ВНЗ людина повинна йти не випадково, а тільки якщо в неї є нахил до цього роду діяльності і вона прагне докласти всіх зусиль для оволодіння компетенціями, а також стати активним учасником усіх запропонованих форм навчання й оцінювання.

Істина говорить: “Немає меж вдосконалення”, і тому, з одного боку, студенти, які сприяють створенню творчої атмосфери своєю участю в освітньому просторі, а з іншого – викладач, який підкріплює свої теоретичні знання з предмету практичним запровадженням творчих підходів у навчальний процес, стають тією взаємозалежною єдністю, яка співпрацює в комфортно-позитивному руслі задля самореалізації кожного.

Викладач, який будує свій стиль оцінювання навчальних досягнень студентів на засадах творчого пошуку, пропонує низку методів, і ми дотримуємось думки, що театралізація не стане зайвою в переліку, тим паче цей метод зіграє свою конструктивну роль на шляху до реалізації, з боку викладача, складових педагогічної майстерності, а, з боку студентів, як акторів, причому вагомість саме їх ролі залежить від них самих, наскільки вони прагнуть проявляти й розвивати свій власний потенціал. Таким чином, необхідно з’ясувати, які дослідження існують у цьому напрямку і на що вони спрямовані.

Досліджували напрямок філософії освіти щодо взаємодії учасників навчально-виховного процесу за допомогою театралізації такі

науковці, як: В. Букатов, П. Єршов, В. Ільєов, А. Чететін. Засновник концептуальних та прикладних основ системи виховання актора – К. Станіславський. Учені, що зробили вагомі доробки у вивченні питання застосування інтерактивних технологій в освітньому просторі, – це О. Овчарук, О. Пометун. У контексті розгляду питання набувають актуальності праці з педагогічної майстерності В. Абрамяна, І. Зязюна, В. Харкіна.

На наш погляд, очевидним є той факт, що діяльність викладача необхідно розглядати як постійний процес відточення педагогічної майстерності, а “сутність майстерності – в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей” [2, с. 54], і тому постає питання про шляхи активізації творчого стилю сучасного викладача з тим, щоб студенти мали можливість зануритись в атмосферу креативного пошуку, що призведе до самореалізації особистості. Отже, з огляду на вищесказане, мета статті – вивчення теоретичних основ театралізації в освітньому просторі та з’ясування можливостей застосування в освітньому просторі.

У наш час динаміка соціально-економічних змін, розвиток процесів демократизації громадської свідомості й практики породжують потребу в особистості, здатній до адекватної культурної самоідентифікації, до вільного вибору власної позиції, до активної самореалізації. Саме у ВНЗ продовжується розвиватися самосвідомість особистості, формується культура почуттів, формуються здібності до спілкування, опанування власного тіла, голосу, пластичною виразністю рухів, виховується почуття міри та смак, необхідні людині для успіху в будь-якій сфері діяльності.

І саме театралізація передбачає творчий розвиток не тільки викладача, а також під впливом педагога й самих студентів. Театралізація – інсценування, розігрування по ролях змісту навчального матеріалу [3, с. 344]. Обумовлено це тим, що театральна діяльність передбачає активізацію морально-вольової сфери, висловлювання свого ставлення до тих персонажів, які віддзеркалюють дійсність, здійснення самостійного оцінювання, морально-етичне та естетичне оцінювання. Щодо поведінкової сфери, то, відвідуючи театр, студент опановує правила поведінки в театрі, ідентифікує почуття і вчинки персонажів із власними.

Вивченню феномену імпровізації викладача в навчанні присвячені роботи В. Харкіна. Визначаючи імпровізацію (від лат. “несподіване, непередбачене”) як “ниточки”, накидані під першим враженням, як сценічну гру, не обумовлену твердим драматургічним текстом і не підготовлену на репетиціях, В. Харкін розглядає її як перспективний напрям, як один з ключових компонентів у будь-якій творчості. Дослідник виявляє умови виникнення імпровізації: вона завжди

публічна; як правило, несподівана; її наявність є показником творчості в будь-якій діяльності [4, с. 26].

Ще один з перспективних напрямів роботи у вищій школі – досвід активного навчання, “за допомогою якого можна вирішувати цілу низку завдань, важкодосяжних у традиційному навчанні” (судове слухання, ділові ігри тощо), розроблений А. Вербицьким. Його мета – вчити колективній, розумовій і практичній роботі, формувати соціальні уміння й навички взаємодії і спілкування, індивідуального й спільного ухвалення рішень, виховувати відповідальне ставлення до справи, до соціальних цінностей, учити опануванню методики моделювання.

Проблемою використання рольових ігор, заснованих на принципах театральної педагогіки в процесі навчання іноземним мовам у вищій школі, вивчала Н. Ксенофонтowa. Вона спиралася на ситуаційно-рольові ігри (так звані етюди), розроблені основоположником театральної педагогіки К. Станіславським, який неодноразово підкреслював значення магічного “якби”, яким він вводив своїх студентів в гру, – ефективний збудник внутрішньої творчої активності [5, с. 56].

Перш ніж навчати творчості, треба самому зрозуміти і відчувати творчий стан, де ховаються власні творчі ресурси, знайти, як їх відкривати і поповнювати, і передбачити, які можуть бути результати.

На сьогоднішній день театальною педагогікою розроблена багатюща система вправ і тренінгів, що розвивають увагу, уяву, асоціативне мислення, пам'ять, здібність до дії та інші елементи творчості. Опановуючи їх, педагог відкриває механізми сприйняття, взаємодії, природи творчого процесу.

Ми пропонуємо низку видів театралізованої діяльності, які можна використовувати в роботі зі студентами під час оцінювання навчальних досягнень з будь-якої дисципліни педагогічного циклу (“Історія педагогіки”, “Педагогіка”, “Методика виховної роботи”, “Основи педагогічної майстерності” тощо):

- театралізація, тобто передача авторського або складання власного тексту з певної теми за допомогою вербальних та невербальних засобів виразності, підготовка та показ вистави за ним;

- казки-покази, тобто такі казки, де персонажами є не тільки живі істоти, а й неістоти;

- гра “оживи, картину”, під час якої учасники мають показати свою картину, супроводжуючи “живий” показ коротенькою розповіддю за змістом власного шедеврy;

- творчі ігри та вправи, спрямовані на розвиток уяви й мислення;

- творчі завдання, спрямовані на вдосконалення мовлення;

- розігрування ситуацій;

- мовленнєві вправи (імітаційні та творчі);

- ігри за сюжетами педагогічних творів.

Творчу індивідуальність викладача характеризує передусім потреба в самореалізації, тобто прагнення до більш повної реалізації

свого потенціалу в професійній діяльності [6, с. 59]. Таким чином, творчий стиль професійної діяльності викладача – це своєрідний прояв його особистості в педагогічній діяльності через усталену систему засобів та прийомів, що утворюють особистісну систему дій, що в результаті складатиме своєрідний “почерк” професійної діяльності. Але його професійно-особистісні якості потребують корекції та самовдосконалення, створення довгострокової програми саморозвитку.

На думку багатьох сучасних педагогів, таких як М. Антоненко, Н. Горбунова, Ю. Музиченко, Р. Нагірний, у вирішенні питання щодо творчого стилю особливе місце займає театральна педагогіка. Ефективність застосування театральної педагогіки в професійній підготовці і процесі саморозвитку викладача обумовлена тим, що:

– через специфіку своєї професії педагог постійно знаходиться у взаємодії як з учнями, так і з колегами. Окрім цього, в основі змісту його навчальної дисципліни практично завжди лежить дослідження взаємодії, будь-то взаємодія хімічних елементів, закони фізики, музична драматургія або стосунки героїв літературного твору; вектором інтересу театру завжди була людська суб'єкт-суб'єктна взаємодія, взаємодія людини і світу, а саме їх, в першу чергу, за допомогою гри досліджує театр.

– професія викладача має багато спільного з професіями актора й режисера. Публічність – специфіка педагогічної й акторської професійної ситуації. Як актор, так і викладач впливає на відчуття і розум глядачів-студентів, адресуючись до відчуттів, пам'яті, думки, волі слухача. Заразливність, переконливість, артистизм вчителя, як і актора, можуть забезпечити йому успіх. Як режисер у процесі репетицій, так і викладач повинні мати здатність яскравого емоційно-вольового впливу на акторів або студентів. Викладачу необхідно побудувати логіку навчального процесу так, щоб він був сприйнятий і зрозумілий студентам. Режисер також вибудовує драматургічну логіку майбутнього спектаклю.

Дотримуючись думки, що театралізація під час оцінювання навчальних досягнень студентів являє собою той інструментарій, який надає кожному студенту можливість проявити себе як талановита, оригінальна, інтелектуальна та цілеспрямована особистість, ми застосували театралізацію для студентів 1-го курсу під час занять з дисципліни “Історія педагогіки”. Було поставлено таке завдання: інсценувати фрагмент педагогічної праці В. О. Сухомлинського “Серце віддаю дітям”. А також цей метод було застосовано для студентів 3-го курсу під час занять з дисципліни “Основи педагогічної майстерності”. Завдання полягало в тому, що після вивчення теми “Форми виховання”, необхідно було інсценувати казку.

Очевидним був той факт, що цей метод послужив тим “штрихом”, який створив баланс у застосуванні методів оцінювання навчальних досягнень студентів. Опитування студентів після використання інсценування підтвердило нашу думку щодо позитивної ролі, тому що

вона **сприяє**: формуванню колективу й вміння працювати в колективі завдяки підготовці до групової форми роботи, розвитку лідерських якостей, прояву ініціативи, креативності, індивідуальності, здатності до генерування нових ідей, прагнення до успіху, здатність застосовувати знання на практиці, отже, той “набір” компетентностей, розвиток яких передбачають основні документи й положення Болонського процесу. Формою аналізу такого методу оцінювання було обрано рефлексію. Стало відкриттям те, що студентська молодь має бажання продовжувати застосовувати театралізацію під час семінарських занять, і вони впевнені, що це надає реальну допомогу в самореалізації кожного, а це, в свою чергу, стане опорою в їх майбутній професійній діяльності вчителя.

У процесі дослідження ми дійшли висновку, що контроль знань та умінь студентів можна і потрібно здійснювати через театралізування навчального процесу, де в сумісній творчості відбувається усвідомлення явищ навколишнього світу шляхом занурення і “проживання” в образах, які дають сукупність знань про людину, її призначення і роль у житті суспільства, її ставленні до навколишнього світу, її діяльності, про її думки і відчуття, етичні й естетичні ідеали.

Отже, якщо освітній простір вищого навчального закладу побудований таким чином, то “...він сприяє оптимізації об’єктивного процесу становлення особистості, особистість вибирає ті відносини та зв’язки, котрі відповідають її природі, тотожні їй та «внутрішньовластиві»” [7, с. 90]. Особистість усвідомлює свою індивідуальність, яка в майбутньому набуває статусу творця, проектуючи і здійснюючи свій життєвий шлях.

Література:

- 1. Дистервег А.** Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег // Избр. пед. соч. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.
- 2. Мудрик А. В.** Учитель: мастерство и вдохновение / А. В. Мудрик. – М. : Просвещение, 1986. – 160 с.
- 3. Коджаспиров Г. М.** Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспиров, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : ИКЦ “МарТ”, Ростов н/Д : Издательский центр “МарТ”, 2005. – 448 с.
- 4. Харькин В. П.** Педагогическая импровизация / В. П. Харькин // Народное образование. – 1990. – № 4. – С. 91.
- 5. Станиславский К. С.** Собрание сочинений : в 9-ти т. / К. С. Станиславский. – Т. 3. Работа актёра над собой. – М. : Искусство, 1990. – 508 с.
- 6. Крыжицкий Г. К.** Советы руководителю драматического кружка / Г. К. Крыжицкий. – М. : Искусство, 1955. – 365 с.
- 7. Запесоцкий А. С.** Образование: философия, культурология, политика / А. Запесоцкий. – М. : Наука, 2002. – 456 с.
- 8. Алпатов М. В.** Этюды по всеобщей истории искусств / М. В. Алпатов. – М. : Высшая школа, 1979. – 357 с.
- 9. Рубина Ю. И.** Театральная самодеятельность школьников: основы педагогического руководства / Ю. И. Рубина. – М. : Просвещение, 1983. – 198 с.
- 10. Шестаков В. Л.** От этноса к аффекту / В. Л. Шестаков. – М., 1975. – 260 с.

Бутенко Г. П. Театралізація в контексті оцінювання навчальних досягнень студентів як крок до самореалізації особистості майбутнього вчителя.

У статті розглядається театралізація як форма контролю, яка, з одного боку, стимулює студентів до створення творчої атмосфери завдяки своїй участі в інсценуванні, а з іншого, підкріплює викладача інструментарієм задля практичного запровадження креативних підходів у навчальний процес. Автор пропонує низку видів театральної діяльності, які можна використовувати в роботі зі студентами під час оцінювання навчальних досягнень з будь-якої дисципліни педагогічного циклу, що, в свою чергу, призводить до самореалізації студентів.

Ключові слова: освітній простір, особистість, самореалізація, творчість, театралізація, форма.

Бутенко А. П. Театрализация в контексте оценивания учебных достижений студентов как шаг к самореализации личности будущего учителя.

В статье рассматривается театрализация как форма контроля, которая, с одной стороны, стимулирует студентов к созданию творческой атмосферы благодаря своему участию в инсценировании, а с другой стороны, подкрепляет преподавателя инструментарием для практического использования креативных подходов в учебный процесс. Автор предлагает ряд видов театральной деятельности, которые можно внедрять в работе со студентами во время оценивания учебных достижений по какой-либо дисциплины педагогического цикла, что, в свою очередь, приводит к самореализации студентов.

Ключевые слова: личность, образовательное пространство, самореализация, творчество, театрализация, форма.

Butenko A. P. Dramatization in context of students' achievement assessment as step to self-realization of a future teacher.

The article is devoted to dramatization as a form of assessment, which on the one hand, stimulates students to create an original atmosphere due to participation in staging, and on the other hand, it supports a lecture with tools for practical implementation of creative approaches in teaching. The author gives several types of dramatization which can be used in work with students during assessment of the educational achievement of any discipline from pedagogical cycle, which in its turn leads to self-realization of students.

Key words: creative, dramatization, educational sphere, personality, self-realization, form.

УДК 378.096:373.51

Н. В. Грицькова

**МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ
МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Соціально-економічний розвиток України у новому тисячолітті об'єктивно пов'язаний як з глобалізаційними процесами в економіці та політиці, так і з якісними перетвореннями у культурно-освітній сфері життя суспільства. Він зумовлює трансформацію системи освіти, визначення нових пріоритетів і перспектив розвитку сучасної школи. Відбувається інтенсивний пошук нового в теорії і практиці навчання та виховання, активно впроваджуються нові освітні технології, оригінальні педагогічні ідеї, інформаційні освітні моделі. За роки незалежності в Україні визначено нові пріоритети розвитку освіти, створено відповідну нормативно-правову базу, що регулює діяльність системи освіти та визначає основні напрями її реформування.

Розвиток національної системи середньої освіти в Україні значною мірою зумовлений "...теоретичним осмисленням феномена професіоналізму педагогічних кадрів" [1, с. 5], розвитком їх професійних і особистісних якостей, сформованою громадянською позицією, здатністю до творчої діяльності, високим рівнем соціально-професійної мобільності.

Актуальними для дослідження формування соціально-професійної мобільності майбутнього вчителя є праці, в яких висвітлюються: діагностика педагогічної діяльності, вимірювання ефективності роботи вчителя (Л. І. Даниленко, Г. В. Єльнікова, Н. В. Кузьміна, В. В. Олійник, В. О. Сухомлинський); підвищення професійної кваліфікації вчителя (Б. М. Жебровський, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, В. В. Олійник, С. А. Сисоєва); теоретичні основи управління соціальними системами (В. Г. Афанасьєв); професійна адаптація молодого вчителя (А. В. Василюк, О. Г. Мороз); теорія соціального і педагогічного менеджменту (В. І. Бондар, Ю. А. Конаржевський, В. І. Маслов, М. М. Поташнік, П. І. Третьяков та ін.); основні підходи до конструювання моделей компетентності спеціалістів (В. В. Серов, І. І. Сігов, Є. С. Смірнова); психологічна концепція професійної компетентності вчителя (А. К. Маркова).

Управління розвитком соціально-професійної мобільності майбутнього вчителя – це педагогічно й соціально важлива проблема, яка ускладнюється тим, що навчати молодого вчителя необхідно у процесі його професійної діяльності, і від розв'язання якої залежить цілісний розвиток особистості учнів, якість здобутої ними освіти. Важливим, на

нашу думку, є дослідження моделей формування соціально-професійної мобільності майбутніх педагогів.

Мета цієї статті – теоретично обґрунтувати модель розвитку соціально-професійної мобільності майбутнього вчителя загальноосвітнього навчального закладу.

У дослідженнях Т. О. Бабкіної, Р. Бернса, Л. Ф. Іванової, Т. В. Ковіної, Н. О. Масюкової, Л. М. Мітіної, А. Е. Сімановського, А. П. Шапкіної та інших, знаходимо думку про те, що побудова моделі розвитку спеціаліста пов'язана із створенням у свідомості дослідника образу “ідеального спеціаліста”, який забезпечує ефективну або продуктивну діяльність. Професіограма – це узагальнюючий документ, який з великою точністю враховує якості ідеального вчителя та дає змогу з достатньо високим ступенем достовірності оцінити якість діяльності будь-якого реального вчителя. На думку В. В. Серова та І. І. Сігова, вивчення професії, з точки зору вимог, які пред'явлені до особистості спеціаліста, вказує на перевагу професіограм порівняно з іншою інформацією про професію. Професіографічна інформація змушує людину аналізувати себе, приміряти професію до себе, формувати усвідомлене ставлення до обраного виду діяльності, є своєрідною основою для розробки моделі його підготовки та розвитку соціально-професійної мобільності.

Спираючись на аналіз різних структур компетентностей вчителя, у процесі дослідження нами була розроблена модель розвитку соціально-професійної мобільності майбутнього педагога як інтегрального взаємопов'язаного утворення змістового, діяльнісного та особистісного характеру (Таблиця 1).

Розкриємо сутнісні характеристики кожного компоненту моделі.

Змістовий компонент – директивно-нормативні знання у сфері освіти, що регламентують функціонування і розвиток системи освіти, знання правил внутрішнього трудового розпорядку та статуту школи, знання основ ведення шкільної документації, нормативно-правові документи щодо навчання і виховання учнів, збереження їх здоров'я і життя. Педагогічні знання: знання сучасних досягнень у галузі педагогіки, знання про наявний педагогічний досвід; здатність до цілісного структурованого бачення логіки педагогічного процесу. Знання з теорії та методики навчання (загальнотеоретичні, методичні, організаційно-технологічні). Психологічні знання: знання з педагогічної психології (закономірності формування особистості в онтогенезі, психологія навчання, психологія педагогічної діяльності). Знання з освітнього менеджменту.

Таблиця 1.

Схема моделі соціально-професійної мобільності майбутнього вчителя загальноосвітнього навчального закладу

Назва компонентів	Внутрішня структура компонентів
1	2
Змістовий	Знання: директивно-нормативні, методологічні, загальнотеоретичні, організаційно-технологічні, конкретно-посадові, здатності когнітивного характеру.
Діяльнісний	Пізнавальні навички, практичні навички, здатності, гностичні вміння, діагностико-проективні та аналітичні вміння, конструктивні вміння, управлінські вміння та навички.
Особистісний	Цінності, комунікативні вміння, професійна культура, мотивація, емоції, ставлення до професії, рефлексивно-регулятивні вміння, творчі здібності.

Діяльнісний компонент – внутрішня структура компоненту утворена з умінь, навичок, здатностей та сформованого досвіду майбутнього вчителя й представлена такими сутнісними характеристиками: *уміння*: керувати навчальним процесом, відбирати та ефективно застосовувати методики та методи навчання, засоби навчання, методичні прийоми; вивчати й перетворювати педагогічні ситуації, конкретизувати педагогічні задачі, приймати оптимальні рішення в умовах невизначеності; використовувати професійні знання в нових ситуаціях, адекватно відображати власну педагогічну індивідуальність, самостійно здійснювати перенесення раніше засвоєних знань, умінь, способів діяльності в нові педагогічні ситуації; бачити проблеми з різних рольових позицій; об'єктивно оцінювати навчальні досягнення учнів, дотримуватися трудової та виконавчої дисципліни; *здатності*: бачити особистість учня в цілому; ставити та виконувати педагогічні завдання будь-якого рівня складності від прикладних до методологічних; володіти сучасними педагогічними, інформаційно-комунікаційними технологіями; вводити у нові взаємозв'язки вже знайомий зміст навчального предмета [3, с. 321]; використовувати нові можливості вибору при розв'язанні проблем педагогічної діяльності; здатність швидко змінювати прийоми дій відповідно до нових мінливих умов; співпрацювати (передбачає відкритість педагога і його готовність до будь-яких форм взаємодії); а також сформовані пізнавальні здатності і навички; *наявність досвіду* пізнавальної діяльності, зафіксованої у вигляді її результатів – знань та

здійснення відомих способів діяльності у вигляді умінь і навичок діяльності за зразком [2, с. 151].

Особистісний компонент утворений з низки складників:

– індивідуально-психічний (сформованість професійно-особистісних якостей, які сприяють міжособистісній та рольовій взаємодії вчителя з учнями: рефлексивність, гнучкість, емпатичність, комунікабельність, здатність до співробітництва, емоційна привабливість);

– ціннісний (сформованість емоційно-ціннісних ставлень особистісних орієнтацій, ціннісно-мотиваційної домінанти у педагогічній діяльності, соціально значущі гуманістичні цінності у педагогічній діяльності; знання, навички та уміння користуватися системою цінностей суспільства; розуміння особистості як найвищої цінності суспільства, спрямованість);

– творчий (творче ставлення до своєї професійної діяльності; сформована творча активність; володіння методологією творчої педагогічної діяльності, методиками та технологіями творчої педагогічної діяльності);

– комунікативний (уміння здійснювати обмін думками та займати діалогічну, а не монологічну позицію; гуманістичний характер спілкування з учнями; знання сутності спілкування, видів і його основних характеристик; знання і вміння застосовувати форми, методи й засоби комунікативної взаємодії, технології та прийоми впливу на учнів; наявність сформованих комунікативних умінь);

– рефлексивний (здатність порівнювати, зіставляти з оцінками інших учасників педагогічної взаємодії дає можливість вчителю усвідомлювати те, як він сприймається та оцінюється іншими людьми – учнями, колегами, батьками; здатність до самовизначення в цілях і завданнях педагогічної діяльності; оцінка рівня системності, цілісності власної професійної компетентності);

– соціокультурний (усвідомлення себе носієм національної культури та полікультури; уміння утримувати стійку професійну позицію педагога, який розуміє соціальну значущість своєї професії; забезпечувати умови для реалізації освітніх потреб учнів та їхніх батьків, громадськості);

– емоційно-мотиваційний (емоційна привабливість учителя, емоційна гнучкість, емпатичність, емоційна зрілість).

Як відомо, професійні знання, вміння і навички засвоюються майбутнім учителем в особистісному контексті, а особистісне й професійне, взаємно проникаючи, збагачують композицію індивідуальних професійних якостей і проявів.

Системоутворюючим науковим підходом до розгляду проблеми формування соціально-професійної мобільності вчителя, на наше переконання, є особистісний, адже особистість є визнаною цінністю, і всі компоненти професійної мобільності притаманні тільки особистості,

тому особистісний компонент текстової нормативної моделі є одним із основних. Він наповнений цілою низкою складників, які мають свою внутрішню структуру.

Діяльнісний компонент теж є головним, адже саме через професійну діяльність можна досягти успіхів у кар'єрі.

Висновки дослідження. Проведений аналіз теоретичних здобутків та наукових розвідок дає підстави стверджувати, що розвиток соціально-професійної мобільності майбутнього вчителя – це складний і багатофакторний процес, джерелами якого є суперечності між професійним та індивідуальним в особистості вчителя, а базовим підґрунтям – закономірності процесу становлення фахівця.

Розвиток соціально-професійної мобільності майбутнього вчителя відбувається під час його професійної діяльності у системі взаємодії з іншими суб'єктами навчального закладу і є складовою загального процесу формування професійної “Я-концепції” вчителя.

Зміст компонентів, з яких складається модель формування соціально-професійної мобільності майбутнього вчителя, включає в себе педагогічні завдання для вищих навчальних закладів, що здійснюють професійну підготовку таких спеціалістів.

Успішність моделі можлива при реалізації соціально-професійної мобільності вчителя, яка має прогностичний характер, орієнтує на випереджальний розвиток фахівця, здатного виявити мобільність у складних соціальних умовах та реалізувати себе [4, с. 164].

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо в дослідженні експериментальної перевірки системи формування соціально-професійної мобільності майбутнього вчителя.

Література:

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : “К. І. С.”, 2004. – 112 с. **2. Никитина Н. Н.** Основы профессионально-педагогической деятельности : учеб. пособ. для студентов / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 282 с. **3. Голуб Т. Л.** Науково-дослідницька компонента університетської освіти в світлі Болонського процесу / Т. Л. Голуб // Вища освіта України : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору” / АПН України, Ін-т вищої освіти : [відп. ред. вип. І. П. Маноха]. – К. : Гнозис, 2010. – Додаток 4, том I (19). – 576 с. **4. Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за соціономічним профілем** : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 22 – 23 квіт. 2011 р.) / М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т, каф. практич. психол. та педагог. – Хмельницький : ХНУ, 2011. – 287 с.

Грицькова Н. В. Модель розвитку соціально-професійної мобільності майбутнього вчителя загальноосвітнього навчального закладу.

У статті представлено модель формування соціально-професійної мобільності майбутнього вчителя загальноосвітньої школи. Проаналізовані компоненти моделі та їх складові.

Ключові слова: соціально-професійна мобільність, модель формування мобільності, фахова підготовка спеціалістів.

Грицкова Н. В. Модель развития социально-профессиональной мобильности будущего учителя общеобразовательного учебного заведения.

В статье представлена модель формирования социально-профессиональной мобильности будущего учителя общеобразовательной школы. Проанализированы компоненты модели и их составляющие.

Ключевые слова: социально-профессиональная мобильность, модель формирования мобильности, профессиональная подготовка специалистов.

Gritskova N. V. The model of the development of the future teacher's social and occupational mobility of the general educational institution.

The model of forming of the future teacher's social and occupational mobility of the secondary school is presented in this article. The components of the model and their constituents are analyzed.

Key words: social and occupational mobility, the model of mobility forming, occupational training of the specialists.

УДК 378.147: 796.035 (045)

Є. А. Захаріна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМОК ВИЩОЇ ОСВІТИ

В умовах суспільних трансформацій та реформ освіти проблема професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури залишається актуальною для нашої держави. Оновлення та переорієнтація змісту фізичного виховання в сучасній загальноосвітній школі зумовлює необхідність вирішення багатьох проблем підготовки майбутніх учителів фізичної культури, які повинні бути орієнтованими на виховання здорового підростаючого покоління. Так, формування готовності майбутнього вчителя фізичної культури до створення і

реалізації здоров'язберігаючої діяльності є одним із значущих завдань у професійній педагогіці.

Зниження рівня здоров'я дітей і підлітків має негативний вплив на якість освітніх результатів. У зв'язку з цим, у загальноосвітніх навчальних закладах актуалізована проблема збереження здоров'я дітей і підлітків, орієнтації школярів на ведення здорового способу життя, що спричиняє за собою необхідність професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язберігаючої діяльності, можливої в умовах вищої школи.

Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах розглядали вітчизняні вчені В. І. Завацький, Р. П. Карпюк, О. С. Куц, Л. П. Сущенко, О. В. Тимошенко, Б. М. Шиян, Ю. М. Шкретій та ін. Різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури досліджували І. В. Городницька, О. Ю. Дорошенко, Л. О. Демінська, Л. І. Іванова, О. А. Стасенко.

Сучасні умови освіти зумовлюють потребу в професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури нового профілю. Потрібен певний рівень сформований якостей таких як: соціальна і професійна мобільність, відповідальність, професійна активність і самостійність, креативність, комунікативність і т. д. Розвинення зазначених якостей особистості сприяє універсалізації професійних функцій фахівця.

Н. Д. Фролова та Н. В. Чирвина вказують, що професійна діяльність майбутніх учителів фізичної культури направлена на вивчення і вдосконалення фізичних, психічних і функціональних можливостей людини, принципів активного і здорового способу життя, їх практичну реалізацію засобами фізичної культури і спорту, на формування особистості, прилучення до загальнолюдських цінностей, цінностей фізичної культури і спорту [1, с. 96].

О. П. Гришина зазначає, що розвиток мотивів, які спонукають майбутніх вчителів фізичної культури формувати потребу учнів у здоровому способі життя, зберігати і підтримувати у них здоров'я, стає відправним моментом для оволодіння студентами різних типів наукових знань, реалізація яких у практичній педагогічній діяльності сприяє формуванню в учнів досвіду здорового способу життя [1, с. 42].

В. В. Лобачов указує, що здоров'язберігаюча діяльність в освіті як міждисциплінарний, багатоаспектний і довготривалий процес вимагає спеціальної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до її здійснення [3, с. 11].

У системі підготовки майбутніх учителів фізичної культури з'явилося багато протиріч, серед яких Л. Г. Чернишова виділяє такі: товариство не повною мірою задоволено результатом і якістю роботи навчальних закладів з підготовки фахівців; багато випускників не відповідають своєму статусу, не виправдовують соціальних очікувань, не

можуть вирішити завдання виховання фізично і психічно здорового молодого покоління; очевидний розрив між ступенем підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до роботи в нових соціально-економічних умовах і зростаючими запитами суспільства та реальним стає загроза професійної некомпетентності [6, с. 95].

В освітньому процесі вищих навчальних закладів формуванню готовності до здоров'язберігаючої діяльності майбутніх учителів фізичної культури приділяється недостатня увага, студенти не володіють здоров'язберігаючими технологіями в тому обсязі і на тому рівні, які затребувані сучасною освітньою практикою.

Професійна підготовка майбутнього учителя фізичної культури до впровадження здоров'язбережувальної діяльності у процес фізичного виховання школярів неможлива без цілісного включення студентів в здоров'язберігаючу діяльність на особистому та професійному рівнях через інтеграцію всіх аспектів готовності до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи.

Аналіз наукових і методичних джерел з питань професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури показав, що недостатньо повно розроблено методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи в сучасних умовах.

Метою статті було охарактеризувати особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'язбережувальної діяльності у процес фізичного виховання школярів.

Призначення здоров'язберігаючої діяльності майбутнього учителя фізичної культури полягає в зміцненні і вихованні здоров'я учнів. Функції здоров'язберігаючої діяльності майбутнього учителя фізичної культури полягають у забезпеченні для учнів можливості збереження здоров'я протягом усього періоду навчання в школі, формуванні у нього знань і вмінь організації, забезпечення та здійснення здорового способу життя, навичок їх самостійного використання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та літератури з фізичного виховання і спорту свідчить, що поняття "здоров'язберігаюча діяльність майбутнього учителя фізичної культури" визначається авторами по-різному. Його тлумачать: як процес, спрямований на набуття ним нових педагогічних смислів даної діяльності за рахунок створення студентами умов, що сприяють збагаченню культурно-оздоровчих знань і досвіду, усвідомлення себе суб'єктом здоров'язбереження, прийняття та реалізації цінностей культури здоров'я (С. В. Романова) [5, с. 32]; як інтегративне утворення особистості, що визначає її спрямованість на збереження і розвиток здоров'я учасників педагогічного процесу, яка має складну багаторівневу структуру і реалізується в процесі здоров'язбереження (М. В. Козуб) [2, с. 43].

С. В. Романова зазначає, що організація і здійснення здоров'язберігаючої діяльності майбутніми учителями фізичної культури вимагає від студентів наявності інтегральних якостей: компетентності в області здоров'язбереження, педагогічної рефлексивності, практичної підготовленості до здоров'язберігаючої діяльності [5, с. 137]. Автор вказує, що майбутній учитель фізичної культури є суб'єктом здоров'язберігаючої діяльності, що виявляється: в постійному поповненні, осмисленні та інтеграції знань і досвіду в галузі культури здоров'я і фізичної культури; орієнтованості на збереження та відновлення професійного здоров'я – функціональної, фізичної та технічної підготовленості; самоорганізації здоров'язберігаючої діяльності та підтримці професійного статусу вчителя – прихильника і пропагандиста здорового способу життя; усвідомленої відповідальності за збереження та розвиток здоров'я учасників педагогічної взаємодії; діяльності з формування здорового способу життя та фізичної культури школярів [5, с. 137].

М. В. Козуб вказує, що націленість учасників педагогічного процесу на здоровий спосіб життя досягається за допомогою включення їх в здоров'язберігаючу діяльність [2, с. 46]. Автор визначає критерії рівнів сформованості готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язберігаючої діяльності в школі: пізнавальний інтерес до здоров'я, здорового способу життя, здоров'язберігаючої діяльності педагога, особистісно-значимий зміст застосування знань про здоров'язбереження у професійній діяльності; глибина знань про здоров'я, здоровий спосіб життя школярів і здоров'язберігаючої діяльності вчителя фізичної культури; уміння успішно здійснювати здоров'язберігаючої діяльності в школі (гностичні, проектувальні-конструктивні, організаторські, комунікативні); рефлексивна позиція [2, с. 46].

Л. І. Лубишева зазначає, що завданнями спеціальної підготовки майбутніх фахівців у сфері фізичної культури і спорту повинні стати: формування мотивації та інтересу студентів до нових ідей і освоєння передового досвіду; навчання методам пошуку і відбору інформації про інновації; розвиток здатності перенести інноваційний досвід у власну педагогічну діяльність; формування інтересу і здатності до розробки нововведень; навчання основам науково-дослідницької діяльності, організації та проведення педагогічного експерименту; навчання передачі власного інноваційного досвіду [4, с. 166].

Перед майбутніми учителями фізичної культури стоїть складне завдання щодо активного залучення дітей у фізкультурно-спортивну діяльність, орієнтації їх на свідоме освоєння цінностей фізичної і спортивної культури, формування усвідомленого ставлення школярів до здоров'я, звички систематично займатися обраними видами рухової діяльності.

З метою з'ясування особливостей професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'язбережувальної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах нами було проведено дослідження студентів за спеціально розробленою анкетою. У дослідженні брали участь 130 студентів вищих навчальних закладів, зокрема, 30 студентів Бердянського державного педагогічного університету (БДПУ), 35 студентів Запорізького національного університету (ЗНУ), 40 студентів Інституту здоров'я, спорту і туризму Класичного приватного університету м. Запоріжжя (КПУ), 25 студентів Львівського державного університету фізичної культури (ЛДУФК).

Респондентам було запропоновано кілька варіантів відповідей, з яких вони могли вибрати один або кілька варіантів, які максимально відповідають їх думці. Так, результати відповідей студентів на запитання анкети "Що не дає Вам можливості скласти сценарій та організувати фізкультурно-оздоровчі заходи?" дозволив з'ясувати, що із 130 студентів спостерігається відсутність знань про структуру та зміст фізкультурно-оздоровчих заходів у 39,23 % студентів, відсутність знань про вплив фізкультурно-оздоровчих заходів на показники фізичного розвитку і фізичної підготовленості школярів – 34,62 % опитаних студентів, відсутність знань про критерії оцінювання ефективності фізкультурно-оздоровчого заходу – 45,39 % опитаних студентів, у 26,16 % опитаних відмічається невміння регулювати фізичне навантаження при проведенні фізкультурно-оздоровчих заходів; у 23,08 % студентів – відсутність навчально-методичної літератури щодо організації та проведення фізкультурно-оздоровчих заходів; відсутність бажання – 13,85 % опитаних.

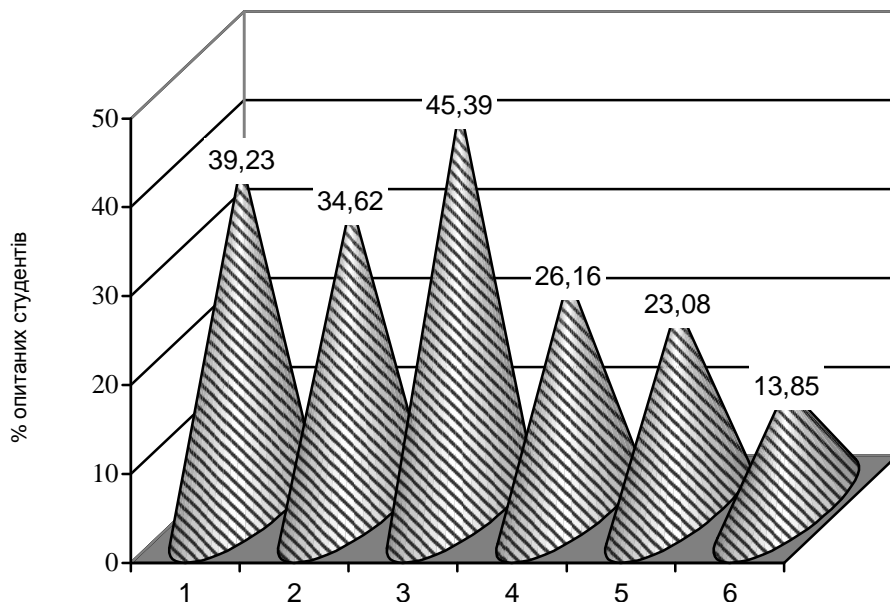


Рис. 1. Результати відповідей студентів про фактори, які не дають можливості скласти сценарій та організувати фізкультурно-оздоровчі

заходи: 1 – відсутність знань про структуру та зміст фізкультурно-оздоровчих заходів; 2 – відсутність знань про вплив фізкультурно-оздоровчих заходів на показники фізичного розвитку і фізичної підготовленості школярів; 3 – відсутність знань про критерії оцінювання ефективності фізкультурно-оздоровчого заходу; 4 – невміння регулювати фізичне навантаження при проведенні фізкультурно-оздоровчих заходів; 5 – відсутність навчально-методичної літератури щодо організації та проведення фізкультурно-оздоровчих заходів; 6 – відсутність бажання (%).

Отже, слід зазначити, що у значній кількості, а саме у 45,39 % студентів відсутні знання про критерії оцінювання ефективності фізкультурно-оздоровчого заходу.

Аналіз відповідей студентів розподілився наступним чином: відсутні знання про структуру та зміст фізкультурно-оздоровчих заходів у 43,3 % опитаних студентів БДПУ, 37,1 % – ЗНУ, 40 % – КПУ, 36 % – ЛДУФК; відсутні знання про вплив фізкультурно-оздоровчих заходів на показники фізичного розвитку і фізичної підготовленості школярів у 34,62 % респондентів БДПУ, 37,1 % – ЗНУ, 40 % – КПУ, 36 % – ЛДУФК; відсутні знання про критерії оцінювання ефективності фізкультурно-оздоровчого заходу у 45,39% опитаних студентів БДПУ, 37,1 % – ЗНУ, 40 % – КПУ, 36 % – ЛДУФК; у 26,16 % опитаних студентів БДПУ, 37,1 % – ЗНУ, 40 % – КПУ, 36 % – ЛДУФК – відмічається невміння регулювати фізичне навантаження при проведенні фізкультурно-оздоровчих заходів; відсутність навчально-методичної літератури щодо організації та проведення фізкультурно-оздоровчих заходів відмічали в своїх відповідях 45,39 % опитаних студентів БДПУ, 37,1 % – ЗНУ, 40 % – КПУ, 36 % – ЛДУФК; відсутність бажання – 45,39 % студентів БДПУ, 37,1 % – ЗНУ, 40 % – КПУ, 36 % – ЛДУФК (табл. 1).

Таблиця 1.

Результати відповідей студентів про фактори які не дають можливості скласти сценарій та організувати фізкультурно-оздоровчі заходи, %

№	Відповіді на запитання	Назва ВНЗ			
		БДПУ	ЗНУ	КПУ	ЛДУФК
1	Відсутність знань про структуру та зміст з фізкультурно-оздоровчих заходів	40,0	37,1	40,0	36,0
2	Відсутність знань про вплив фізкультурно-оздоровчих заходів на показники фізичного розвитку і фізичної підготовленості школярів	36,7	34,3	30,0	40,0

3	Відсутність знань про критерії оцінювання ефективності фізкультурно-оздоровчого заходу	46,7	45,7	45,0	44,0
4	Невміння регулювати фізичне навантаження при проведенні фізкультурно-оздоровчих заходів	24,0	31,4	25,0	28,0
5	Відсутність навчально-методичної літератури щодо організації та проведення фізкультурно-оздоровчих заходів	26,7	20,0	22,5	24,4
6	Відсутність бажання	13,3	14,29	15,0	12,0

Анкетування показало, що найвищий показник серед студентів, у яких відсутні знання про критерії оцінювання ефективності фізкультурно-оздоровчого заходу був зафіксований у студентів КПУ (46,7 %).

Здоров'язберігаюча діяльність майбутнього вчителя фізичної культури спрямована на постійне поповнення, осмислення та інтеграцію знань і досвіду в галузі культури здоров'я і фізичної культури; орієнтована на збереження та відновлення здоров'я; усвідомлення відповідальності за збереження та розвиток здоров'я учасників педагогічної взаємодії; підготовленість до діяльності по формуванню здорового способу життя в процесі позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах.

Отже, професійна підготовка майбутнього учителя фізичної культури до впровадження здоров'язберігаючої діяльності полягає в розробці та впровадженні системи формування готовності майбутнього учителя фізичної культури до здійснення позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи як компонента професійної підготовки студентів до практичної діяльності в рамках педагогічного процесу школи.

Перспективи подальших розвідок полягають у розробці структурних компонентів готовності майбутніх учителів фізичної культури до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах.

Література:

1. Гришина Е. П. Формирование готовности будущего учителя физической культуры к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. П. Гришина. – Самара, 2005. – 228 с. **2. Козуб М. В.** Формирование

профессиональной готовности будущих учителей физической культуры к осуществлению здоровьесберегающей деятельности в школе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М. В. Козуб. – Елец, 2007. – 221 с.

3. Лобачев В. В. Педагогические условия формирования готовности будущих педагогов физической культуры к профессиональной деятельности : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / В. В. Лобачев. – Воронеж : ГУ, 2007. – 24 с.

4. Лубышева Л. И. Методология обновления содержания физического воспитания учащейся молодежи / Л. И. Лубышева // Материалы совместной научно-практической конференции РГАФК, МГАФК и ВНИИФК. – М., 2001. – С. 162 – 166.

5. Романова С. П. Организационно-педагогическое сопровождение здоровьесберегающей деятельности учителя физической культуры : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. П. Романова. – Елец, 2010. – 249 с.

6. Чернышева Л. Г. Модернизация высшего профессионального образования в области физической культуры и спорта / Л. Г. Чернышева // Педагогические науки. – 2006. – № 7. – С. 95 – 97.

7. Чирвина Н. В. Мониторинг отношения школьников к физической культуре / Н. В. Чирвина, Н. Д. Фролова // Тезисы IV Всероссийской научно-практической конференции. – Н.-Новгород, 2005. – С. 38 – 40.

Захаріна Є. А. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'язберігаючої діяльності як пріоритетний напрямок вищої освіти.

У статті розглядаються питання підготовки майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'язберігаючої діяльності у процес фізичного виховання. Автор указує, що інтеграція знань, умінь та навичок у галузі культури здоров'я і фізичної культури, орієнтованість на активну діяльність дасть змогу майбутнім учителям фізичної культури забезпечувати та здійснювати позакласну та позашкільну оздоровчо-виховну роботу у загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: здоров'язберігаюча діяльність, підготовка, майбутні учителі фізичної культури, фізкультурно-оздоровчі заходи.

Захарина Е. А. Подготовка будущих учителей физической культуры к внедрению здоровьесберегающей деятельности как приоритетное направление высшего образования.

В статье рассматриваются вопросы подготовки будущих учителей физической культуры к внедрению здоровьесберегающей деятельности в процесс физического воспитания. Автор указывает, что интеграция знаний, умений и навыков в области культуры, здоровья и физической культуры, ориентированность на активную деятельность позволит будущим учителям физической культуры обеспечивать и осуществлять

внеклассную и внешкольную оздоровительно-воспитательную работу в общеобразовательных учебных заведениях.

Ключевые слова: здоровьесберегающая деятельность, подготовка, будущие учителя физической культуры, физкультурно-оздоровительные мероприятия.

Zakharina E. A. The preparation of future teachers of Physical Education to adopt health-activity as a priority in higher education.

In this paper, the preparation of future teachers of physical education for the introduction of health-activity in the process of physical education. The author points out that the integration of knowledge and skills in the cultural field of health and physical education, a focus on active will enable future teachers of physical culture and to provide extra-curricular recreational and educational activities in secondary schools.

Key words: health-work, training, future teachers of physical culture, sports and recreational activities.

УДК 378.036

Ю. М. Котенєва

**МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ
ОБРАЗУ “Я – МАЙБУТНІЙ УЧИТЕЛЬ” У СТУДЕНТІВ
ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ЯК СКЛАДОВОЇ
ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР’ЄРИ**

Сьогодні в Україні йде процес становлення нової системи освіти, орієнтованої на гуманістичні цінності, на максимальне розкриття в людині її творчого потенціалу, розвитку особистісних якостей і особливостей. Це дозволяє констатувати, що освіта вийшла на новий рівень свого розвитку, специфіка якого визначається особливостями сучасного етапу соціокультурного стану суспільства й, зокрема, вимогами до педагогічної праці й професійно розвиненої особистості педагога зі сформованим позитивним образом “Я – майбутній фахівець”. Такий підхід максимально актуалізує проблему якісної зміни системи професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, від цілісності особистості якого, його професійного, творчого потенціалу, багато в чому залежить успішність особистісного росту школярів. Якісні зміни можуть відбутися, якщо педагогічна теорія й практика підготовки майбутнього вчителя, перейде від технократичного напрямку (передача знань, вмінь і навичок), до створення педагогічних умов реалізації в системі підготовки педагогів механізмів професійного становлення, центром якого виступає образ “Я – майбутній учитель”. Враховуючи, що професійне становлення є одним з вузлових завдань професійної

підготовки сучасного вчителя, поряд з необхідною системою державних заходів соціально-економічного характеру велике значення для підвищення ефективності діяльності вчителів й зміцнення престижу професії мають вивчення й цілеспрямоване формування образу “Я – майбутній учитель” у студентів педагогічних вузів, яке є складовою професійної кар’єри.

Мета статті – представити методологічний аналіз проблеми формування образу “Я – майбутній учитель” у студентів педагогічного коледжу як складової їх професійної кар’єри.

Філософські, культурологічні й психологічні аспекти “образу-Я” розглядаються в роботах Є. Бондаревської, І. Ісаєва, М. Кагана, І. Кона, М. Мамардашвілі, В. Мухіної, С. Рубінштейна, В. Соловйова, Ю. Федорова, В. Ядова. Досліджувана проблема з позиції особистісного підходу знайшла відбиття в дослідженнях західних учених: Р. Бернса, С. Гордона, А. Маслоу, К. Роджерса, М. Розенберга. Питання впливу вікових особливостей студентів на їх соціальне й професійне самовизначення освітлені у працях Б. Ананьєва, Л. Божович, І. Кона, Н. Лейтеса, Л. Новікової та ін.

Проблема формування “образу-Я” є вузловою проблемою взаємодії особистості й суспільства. Самовизначаючись, особистість виробляє своє власне відношення до навколишньої дійсності й займає певну позицію, що дозволяє їй знайти своє місце в житті, суспільстві й конструювати свій життєвий шлях.

У науковій літературі існують різні підходи до вивчення “образу-Я”: онтологічний, системний, культурологічний та ін.

Онтологічний підхід поєднує процес суб’єктивно-індивідуального й об’єктивно-історичного розвитку. У кожного суб’єкта – різні способи здійснення “Я”, “образу-Я”. Різні типи освоєння реальності через віднесення їх до себе як до джерела активності. С. Л. Рубінштейн указував, що самосвідомість – відносно пізній продукт розвитку свідомості. Він також виділяє ряд щаблів розвитку індивіда – від найного невідання по відношенню себе до поглибленого самопізнання, саморозвитку й самооцінці [1].

Як уважає В. Мухіна, структурне ядро самосвідомості – ціннісні орієнтації, які формуються на різних етапах онтогенезу й направляють структурні ланки самосвідомості [2].

І. Кон виводить рівневу концепцію “образу-Я” і вважає, що “образ-Я” – складна настановна система, у якій він виділяє декілька автономних вимірів: 1) ступінь когнітивної (пізнавальної) складності; 2) виразність; 3) послідовність; 4) стійкість і 5) самоповага [3].

При системному підході акцент робиться на розумінні “образу-Я” як відкритої системи, де окремі компоненти несуть структурне навантаження. Індивідуальний розвиток “образу-Я” проходить послідовні етапи ускладнення, диференціації своєї структури, ускладнення окремих її компонентів. Ще одна особливість –

взаємозалежність індивідуального і суспільного, соціалізації й індивідуалізації, які по черзі виступають як умова й засіб саморозвитку. Системний підхід дозволяє розглядати “образ-Я” як систему властивостей: фізичних, соціальних, етнічних та ін. Можна виділити рівні бачення “Я” від ситуативного до екзистенціального (визначення змісту свого буття); або представити “образ-Я” через сукупність індивідуальних рис особистості, її схильностей і інтересів.

Системний підхід у педагогіці дозволяє охарактеризувати розвиток “образу-Я” через прояв окремих компонентів самосвідомості, зміни його характеристик, бачення їхньої взаємозумовленості, а також через самоформування, самовиховання рис особистості.

Культурологічний підхід розроблявся в роботах Є. Бондаревської, І. Ісаєва, М. Кагана, Н. Крилової, Н. Никитиної. “Образ-Я” – це відбиття тієї соціальної (культурної) дійсності, у якій виросла дитина. Він стає носієм той культури, що “вбрав”. І виходячи із цього, “образ-Я” людини – це відбиття сучасної культури, а “глобальне Я” – носій культурних цінностей.

Зміст виховання в рамках цього підходу бачиться нам у допомозі особистості в знаходженні культурної ідентичності й власної системи цінностей, а також прояві їм своєї життєвої позиції на базі тієї культури, у якій він живе.

У філософії проблему самості особистості розглядали Р. Декарт, Д. Юм, Д. Локк, Э. Кондильяк, І. Кант, Г. Гегель, Л. Фейєрбах, філософи-екзистенціалісти – М. Бубер, А. Камю, С. Кьєркегор, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс. У російській філософії велику увагу цій проблемі приділяли І. Ільїн, І. Кіреївський, Л. Лопатін, А. Лосєв, В. Соловйов, Є. і С. Трубецькі, П. Флоренський, О. Хом’яков. Сьогодні здатність до саморозвитку й самопізнання розуміється філософами як виняткове надбання людини, що усвідомлює самого себе як суб’єкта свідомості, дії й спілкування.

В основі психологічних досліджень проблеми “образу-Я” лежать принципи єдності свідомості й діяльності, принцип розвитку, принцип особистісного підходу.

Стосовно до нашого дослідження, велике значення має твердження в науці принципу єдності свідомості й діяльності, відповідно до якого “образ-Я” виникає й розвивається в спільній діяльності людей і їхньому спілкуванні одного з одним. (Б. Ананьєв, О. Бодальов, Л. Виготський, О. Леонтьєв, М. Лісіна, О. Петровський, С. Рубінштейн, І. Чеснокова та ін.).

Активність “Я” припускає не тільки прояву її зовні (самореалізацію в соціумі), але й звернення на себе (самопізнання, саморозуміння, саморозвиток). Діалектика становлення цілісного “образу-Я” у роботах І. Чеснокової представлена за допомогою самопізнання, як опосередкованого пізнання особистістю себе. Цей процес у часі пов’язаний із рухом від одиничних ситуативних образів до

інтегративного й цілісного власного “образу-Я” особистості, відмінному від інших особистостей. Узагальнені результати самопізнання закріплюються у вигляді узагальненої самооцінки, що виконує основну регулятивну функцію в поведінці особистості [4, с. 89]. “Узагальнений образ свого Я, що виник з окремих одиничних, ситуативних образів, містить загальні, характерні риси й уяви про свою сутність, суспільну цінність. У ньому окремі сприйняття зливаються воедино, виділяється щось стійке, узагальнене, незмінне у всіх сприйняттях. Цей узагальнений образ виражається у відповідному понятті про себе” [4, с. 99]. Інакше кажучи, “образ-Я” – це не просте уявлення або поняття особистості про саму себе, а соціальна установка стосовно самого себе. В “образ-Я” вбудовується відношення людини до самої себе: людина ставиться до себе так, як ставиться до іншої людини, поважаючи або нехтуючи себе, люблячи або ненавидячи, розуміючи себе чи ні, – у самому собі індивід своїми діями й вчинками представлений як в іншому.

Н. Непомнящая у своїй роботі визначає “образ-Я” як сторону цінності особистості, і підкреслює, що «цінність має два аспекти: значимість для суб’єкта певних сторін дійсності; уявлення про себе – “образ-Я”».

“Образ-Я” виділяється в процесі “рольових” дій суб’єкта. Зміст “образа-Я” включає два істотних моменти: “Я” як носій “ролі” іншого (не-Я), і “Я” як джерело дій, що відповідають “ролі”. Сприйняття себе споконвічно двояко. “Я-образ” зв’язаний як з емоційними станами суб’єкта, так і з його діяльною активністю; втілюється в становленні цінності шляхом переходу первісного виділення себе як носія ролі в уявлення про себе як суб’єкта внутрішніх переживань” [5]. На основі виділення себе як джерела дій розвивається уявлення про своє “Я” як суб’єкту активності. Розвиток “образу-Я” можливо представити в такий спосіб: через виділення себе виникає “почуття Я”, на цій основі розвивається уявлення про себе, а потім усвідомлення свого “Я” [5, с. 34]. Важливим, на нашу думку, позитивним моментом даної концепції є спроба розглядати становлення “образу-Я”, як цілісності, визначення зв’язку “образу-Я” із ціннісними орієнтаціями (які, щоправда, розглядаються тільки в ментальному аспекті).

Дані дослідження дозволяють нам розглядати “образ-Я” не як статичне, а надзвичайно динамічне утворення особистості. Зрозуміло, що його зміни відбуваються внаслідок розвитку особистості в ході онтогенезу й під впливом суб’єктивно значимих подій, що відбуваються в будь-якому віці. Одночасно “образ-Я” є ідеальним “Я” суб’єкта, тобто яким він би повинен стати, щоб відповідати соціальним нормам і очікуванням навколишніх. Це те, до чого прагне людина, ким вона хоче стати в майбутньому.

Визначальним для нас у цих дослідженнях є те, що самосвідомість (або “образ-Я”) не споконвічна даність, властива людині, а продукт розвитку й формування. Людина не просто “довідується”, “відкриває”,

але й активно формує себе. Більш глибоке усвідомлення себе, своїх здібностей міняє самооцінку й рівень домагань. У міру того, як людина здобуває життєвий досвід, перед нею не тільки відкриваються всі нові сторони буття, але відбувається більш-менш глибоке переосмислення життя. У цьому аспекті велике значення має той факт, що узагальнення практичного знання людини про інших людей є головним джерелом утворення відношення себе як особистості.

Особливу цінність для нас представляють дослідження А. Кирьякової, що оперує поняттям “образ-Я” як педагогічною категорією. Провідною ідеєю її дослідження є процесуальна характеристика становлення “образу-Я” людини. Основне концептуальне положення дослідження А. Кирьякової полягає в тому, що особистісними новотворами орієнтації школярів є їхні ціннісні відношення: а) до миру – “образ миру”; б) до себе – “образ Я”; і в) до майбутнього – “образ майбутнього” [6, с. 143].

У руслі даної концепції “образ-Я” завжди містить у собі певний набір компонентів (уявлення про своє тіло, свої психічні властивості, моральні якості), однак, їхній конкретний зміст і значимість варіюються залежно від соціальних і психологічних умов і станів. «Людина не просто “довідується”, “відкриває” свою сутність, але і активно формує себе», – затверджує А. Кирьякова [6, с. 150]. Ми повністю згодні з тим, що, з одного боку, усвідомлення певних своїх здібностей міняє самооцінку й рівень домагань особистості, з іншого боку, здібності не тільки проявляються в діяльності, але й формуються в ній.

Методологічний аналіз проблеми “образу-Я” як наукової категорії дозволяє виділити ряд передумов формування образу “Я – майбутній учитель” у студентів педагогічного коледжу: соціальні, психолого-педагогічні й методологічні.

Визначальними є соціальні передумови виникнення проблеми. Психолого-педагогічні передумови формування образу “Я – майбутній учитель” впливають безпосередньо з віку студентів. До методологічних передумов формування образу “Я – майбутній учитель” у студентів варто віднести недостатню розробленість методичних питань формування образу “Я – майбутній учитель”.

Сучасний рівень розвитку сукупного науково-теоретичного, експериментально-прикладного педагогічного знання дозволяє говорити про професійний розвиток особистості як специфічної, невід’ємної сторони її інтегральної цілісності. Відзначимо, що інтерес учених до проблем професійного розвитку особистості студента завжди був стабільно високим. Це пов’язано з усвідомленням того об’єктивного значення, що мають освітньо-професійні процеси в життєдіяльності суспільства в цілому, його конкретних інститутів і життя окремої людини зокрема. Разом з тим, незважаючи на численність досліджень, індивідуально-особистісних особливостей студентів, що корелюють із успішністю професійної діяльності, можна затверджувати, що

відчувається дефіцит досліджень в області вдосконалювання умов і принципів формування образу “Я – майбутній учитель” у студентів педагогічного коледжу.

На жаль, у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях проблема саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення, самовиховання майбутнього вчителя ще недостатньо вивчена й розкрита. Ми виявили, що недостатньо ґрунтовно розроблено питання, пов’язане з розвитком самосвідомості, самостійності студентів, формуванням з них справжніх суб’єктів психолого-педагогічної підготовки. В умовах масового навчання у педагогічному коледжі недостатньо уваги приділяється розвитку здатності студентів до самоаналізу, рефлексії.

У зв’язку з рішенням проблеми нашого дослідження привертає увагу робота В. Саврасова, присвячена вивченню динаміки професійної самосвідомості майбутнього вчителя. Автор затверджує, що структура “професійного Я” майбутніх педагогів істотно змінюється в ході навчання у ВНЗ. Важливою умовою розвитку професійної самосвідомості, на думку В. Саврасова, є спрямованість на професійне й особистісне самовизначення [7, с. 29 – 92].

У нашому дослідженні було встановлено, що уявлення про професійні аспекти образу Я в студентів педагогічного коледжу (майбутніх учителів) є розпливчастими, не конкретними. Для них характерна неадекватність пізнання професійних аспектів “образу-Я”. Когнітивна компетентність студентів невисока, вони не усвідомлюють власних утруднень, найчастіше занижують реальне значення своїх невдач. Таким чином, удосконалювання себе як суб’єкта діяльності мало турбує студентів, вони не реагують на об’єктивно видимі недоліки у своїй професійній діяльності.

Нами встановлено що, такий підхід до питання є неповним, тому що образ “Я – майбутній учитель” являє собою «результат процесу інтенціональної активності “Я” суб’єкта з персоналізації свідомості із приводу професійного буття суцього й свого реального способу існування й позиції в педагогічній практиці» [8, с. 50 – 157].

Література:

- 1. Рубинштейн С. Л.** Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1990. – 540 с.
- 2. Мухина В. С.** Проблемы генезиса личности : учебное пособие к спецкурсу / В. С. Мухина. – М. : Изд-во МГПИ, 1985. – 103 с.
- 3. Кон И. С.** Открытие Я / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1987. – 368 с.
- 4. Чеснокова И. И.** Проблемы самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.
- 5. Непомнящая Н. И.** Опыт системного исследования психики ребенка / Н. И. Непомнящая. – М. : Педагогика, 1975. – 230 с.
- 6. Кирьякова А. В.** Теория ориентации личности в мире ценностей : монография / А. В. Кирьякова. – Оренбург : ОГУ, 1996. – 188 с.
- 7. Саврасов В. П.** Особенности развития

профессионального самосознания будущего учителя : дисс. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / В. П. Саврасов. – Л., 1986. – 16 с. **8. Карибов Ф. З.** Развитие профессионализма практического психолога в образовательном процессе вуза / Ф. З. Карибов // Интеграция образования. – 2003. – № 3. – С. 150 – 157.

Котенєва Ю. М. Методологічний аналіз проблеми формування образу “Я – майбутній учитель” у студентів педагогічного коледжу як складової їх професійної кар’єри.

У статті представлено сучасний, розгорнутий, методологічний аналіз проблеми формування образу “Я – майбутній учитель” у студентів педагогічного коледжу. Образ “Я – майбутній учитель” розглядається як складова майбутньої професійної кар’єри студентів.

Ключові слова: професійна кар’єра, образ – Я, образ Я – майбутній учитель.

Котенева Ю. Н. Методологический анализ проблемы формирования образа “Я – будущий учитель” у студентов педагогического колледжа как составляющей их профессиональной карьеры.

В статье представлен современный, развёрнутый, методологический анализ проблемы формирования образа “Я – будущий учитель” у студентов педагогического колледжа. Образ “Я – будущий учитель” рассматривается как составляющая будущей профессиональной карьеры студентов.

Ключевые слова: профессиональная карьера, образ – Я, образ Я – будущий учитель.

Koteneva J. N. Methodological analysis of the problem of formation of the image “I – future teacher” of pedagogical college students as a component of their professional career.

In the article is given contemporary, expand, methodological analysis of the problem of formation of “I – future teacher” of pedagogical college students. Image “I – future teacher” regarded as a component of the students’ future professional career.

Key words: professional career, image – I, image I – future teacher.

УДК 378: 908 – 057.87

М. І. Кузьма-Качур

РЕЗУЛЬТАТИ ТА АНАЛІЗ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ ЩОДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ ст. система освіти має забезпечувати "...підготовку людей високої освіченості і культури, кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, мобільності в освоєнні та впровадженні новітніх наукомістких й інформаційних технологій..."[1].

Питання підготовки кваліфікованих спеціалістів у галузі "Початкова освіта" знайшло віддзеркалення в працях Т. Байбари, Н. Бібік, О. Біди, І. Богданової, В. Бондар, М. Вашуленко, В. Гуревич, І. Дичківської, А. Колот, А. Крамаренко, А. Кузьмінського, Д. Мазохи, С. Максимюк, Н. Мойсеюк, Н. Ничкало, Н. Огієнко, О. Савченко, С. Совгіри, С. Танани та ін. [2, 3, 4, 5]. Вітчизняні та зарубіжні науковці неодноразово зверталися до даної проблеми, але низка ідей і конкретних рішень повноцінно не враховувалися стосовно підготовки вчителів початкових класів, особливо щодо організації і проведення краєзнавчої роботи.

Метою статті є висвітлення результатів та аналізу дослідно-експериментальної роботи щодо підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення краєзнавчої роботи, які були отримані нами в результаті впровадження моделі підготовки студентів педагогічних факультетів до краєзнавчої роботи.

Експериментальна перевірка моделі здійснювалася на базі педагогічних факультетів Мукачівського державного університету і Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії з 2005 по 2010 рр.

Мета експериментальної роботи – перевірити ефективність моделі професійної підготовки студентів педагогічних факультетів до шкільного краєзнавства і її змістовно-технічне забезпечення. В розробленій моделі виділено вимоги до педагога, педагогічні умови, принципи побудови та модульний характер навчально-виховного процесу ВНЗ.

Основні завдання експерименту: виявити схильність студентів до краєзнавчої діяльності як майбутнього учителя; реалізувати технологічну підтримку моделі; проаналізувати отримані результати в експериментальній роботі. Враховуючи об'єктивну необхідність формування основ професійно-краєзнавчої культури майбутніх учителів початкових класів і в цілях отримання достовірних результатів, у дослідницькій роботі (2005 – 2010 рр.) брали участь студенти усіх форм навчання (очної, заочної) спеціальності "Вчитель початкових класів".

На констатуючому етапі експерименту визначалися початкові рівні сформованості компонентів основ краєзнавчої культури студентів: активності і мотивації студентів при вивченні дисциплін, пов'язаних з краєзнавством, їх професійних інтересів і схильностей; виявлення рівня знань, умінь і навичок, необхідних у професійній діяльності в рамках категорії “краєзнавство”; визначення схильностей студентів до прийняття основ краєзнавчої культури.

Таким чином, була організована і проведена робота з виявлення об'єктивної картини рівня підготовки студентів до професійної діяльності. Констатуючий етап експерименту проводився в першому семестрі навчання студентів послідовно впродовж 2005 – 2010 рр. Характеристики за віком, кількістю і успішністю студентів майже однакові, що дозволяє стверджувати про рівноцінність академічних здібностей студентів зайнятих в експериментальній роботі. Зміст експеримента подано в таблиці №1.

Таблиця 1.

Зміст експерименту (2005 – 2010)

Навчальний рік	Зміст експеримента
I. 2005 – 2006 н. р.	Оцінювання у студентів окремих компонентів основ професійно-краєзнавчої культури. Впровадження окремих елементів інтеграційної проектної технології формування основ професійно-краєзнавчої культури студентів: - доповіді; - реферати; - практичні завдання; - складання портфоліо.
II. 2006 – 2007 н. р.	Втілення окремих елементів технології формування професійно-краєзнавчої культури студентів: - індивідуальні завдання; - наукові дослідження; - конкурси, вікторини, олімпіади; - навчальна практика.
III. 2007 – 2008 н. р.	Втілення окремих елементів проектних технологій формування основ професійно-краєзнавчої культури студентів: - рецензування текстів; - конкурси, вікторини, олімпіади; - педагогічна практика.
IV. 2008 – 2009 н. р.	Втілення окремих елементів інтегративної проектної технології формування основ професійно-краєзнавчої культури студентів: - презентації;

	<ul style="list-style-type: none">- конкурси, вікторини, олімпіади;- реферати.
V. 2009 – 2010 н. р.	<p>Втілення окремих елементів інтегративної проектної технології формування основ краєзнавчої культури студентів:</p> <ul style="list-style-type: none">- презентації;- конкурси, вікторини, олімпіади;- підготовка освітніх продуктів.

Виходячи із специфіки краєзнавчої діяльності, ми визначили чотири рівні готовності студентів – майбутніх учителів початкових класів до шкільного краєзнавства: пасивно-побутовий, теоретичний, діяльнісно-пошуковий, дослідницький.

Методи збору інформації, використовувані при проведенні експериментального етапу дослідження: анкетування, тестування, співбесіда, опитування. На відміну від співбесіди, результати тестів не відбивають перспективу розвитку здібностей і якостей, але дозволяють визначити його “стартовий” потенціал. Передусім, діагностуються такі характеристики особистості як мотивація, цілеспрямованість, а також динамічні якості (увага, пам’ять, мислення, мова).

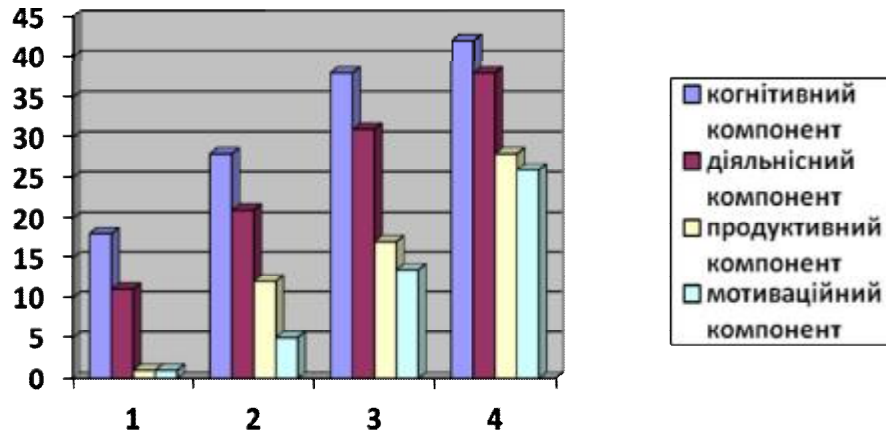
У ході тестування і анкетування студентів відстежувалися показники критеріїв, що оцінюють окремі компоненти основ культури (мотиваційно-імперативний, когнітивно-диференційований, діяльнісно-рефлексивний). Результати свідчать про недостатній рівень підготовленості до самостійної діяльності вчорашніх випускників шкіл – студентів першого курсу, в знанні прийомів досягнення мети (15 %), у виборі технології реалізації цієї діяльності (17 %), в застосуванні конкретних знань в даній галузі (33 %), хоча оцінка власного рівня компетентності в галузі краєзнавчих знань (96 %) досить висока. Низький рівень знань діяльнісних характеристик у професійній сфері педагогічної діяльності (33 %) свідчать про недостатній рівень підготовки студентів на початку проведення експерименту.

Значну роль у формуванні основ краєзнавчої культури майбутніх учителів початкової школи має розвиток професійних якостей особистості. Аналіз якостей показує, що у студентів дані якості розвинені на низькому і середньому рівнях.

Знання студентів оцінювалися за результатами індивідуального тестування, за результатами самооцінки студентів і за результатами характеристики професорсько-викладацького складу.

Результати констатуючого етапу експерименту дозволили зробити попередні висновки (див. діаграма 1). Серед студентів I курсу спостерігається невисокий рівень самостійної пізнавальної активності, повільний розвиток професійних інтересів, найцікавіші процеси і явища доступні їх розумінню і безпосередньому спостереженню. Проте коло інтересів розширюється, поглиблюються знання і удосконалюються

уміння; підвищується спостережливість. Професійний інтерес пов'язаний із мотивами інших видів діяльності студентів, такими, як професійні, побутові, правові, естетичні та ін. Спостерігається початок процесу диференціації інтересів студентів, після того, як вони набули вмінь до самостійної діяльності.



1 – формальний рівень; 2 – раціональний рівень; 3 – функціонально-технологічний рівень; 4 – системно-професійний рівень.

Рис 1. Рівні сформованості компонентів основ краєзнавчої культури на констатувальному етапі.

Ситуація “розуміємо, але не досягаємо результату” серед студентів першого курсу дозволяє зробити висновок про необхідність вдосконалення усієї професійної підготовки, а також про необхідність звернути пильну увагу на зміст професійної підготовки і її зв'язок з іншими дисциплінами навчального плану. Слід зазначити виявлену недооцінку студентами першого курсу спеціальності “Початкова освіта” важливості теоретичних знань для успішної діяльності в педагогічній сфері. Результати констатувального етапу показали, що вивчення студентами усіх дисциплін навчального плану сприяє повнішому формуванню у них як дослідницьких, так і професійних якостей в цілому.

Упродовж усього періоду застосування ІІІ-технології спостерігалось чітке відстежування індикаторів формування основ краєзнавчої культури студентів. Етапність протікання процесу формування була яскраво виражена протягом усього часу навчання студентів. Інтенсивність навчально-пізнавальної активності постійно зростала, що на наш погляд, відповідає зростанню напруги розумових процесів у кожного студента. Усе це сприятливо впливало на емоційне сприйняття студентами своїх результатів навчально-професійної діяльності і на формування у них основ краєзнавчої культури.

В якості основного критерію оцінки когнітивної характеристики особистості випускника ми застосовували коефіцієнт професійної підготовки (K_n), що відбиває загальний рівень засвоєння студентом знань, умінь і навичок з дисциплін предметного блоку “краєзнавство”:

$$K_n = \frac{N}{N_o}, \text{ де } N - \text{ загальна кількість балів, отримана студентом після}$$

вивчення конкретної дисципліни; N_o – максимальна кількість балів, що відповідає повному засвоєнню змісту дисципліни.

Формування особистісних і професійних характеристик випускника відбувається не лише в процесі його навчально-професійної діяльності з вивчення дисциплін предметної підготовки, але і під час проходження ним різних видів практик: пробних, виховних, польових, переддипломних. Вирішення завдань дослідження вимагало особливої уваги до організації практик, у ході яких студенти мають на меті розвивати професійну культуру, що дозволяє “заглянути” в його майбутнє, побачити стратегічні цілі. Таким чином, відстежуються процеси розвитку краєзнавчої культури. Формування професійно-краєзнавчої культури освітнього закладу сприяє підвищенню стабільності його існування в умовах зростаючої невизначеності зовнішнього середовища.

Демонстрація навчально-професійних досягнень студентів дозволила оцінювати їх підготовку до самостійної професійної діяльності. При цьому здатність до реалізації елементів діяльності в навчальному процесі розглядалася нами як демонстрація досягнень.

За результатами підготовки було проведено порівняння оцінок рівня сформованості компонентів краєзнавчої культури студентів. Результат узагальнений у вигляді таблиці, що представляє динаміку сформованості виділених компонентів у випускників спеціальності “Початкова освіта” педагогічного факультету Мукачівського державного університету з усередненою оцінкою за 10-бальною шкалою і вірогідністю статистичної достовірності змін з використанням критерію Стьюдента.

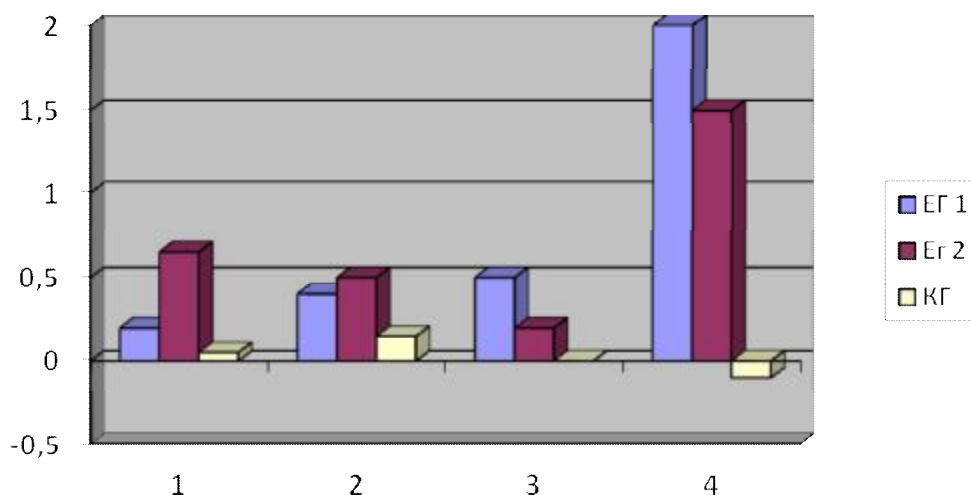
Запропоновані показники оцінювання рівня сформованості компонентів основ краєзнавчої культури майбутніх учителів початкової школи, розраховані за 10-бальною шкалою оцінювання, дозволили виявити рівні основ культури випускників ВНЗ і визначити для них наступні інтервали: $0 \leq U_k < 3$ – формальний рівень; $3 \leq U_k < 6$ – раціональний рівень; $6 \leq U_k < 8$ – функціонально-технологічний рівень; $8 \leq U_k \leq 10$ – системно-професійний рівень. Виявлення рівня у конкретного випускника здійснювалося з обчислення за формулою: $U_k = d * K$, де d – довжина шкали оцінювання,

$$K = \left(\sum_{i=1}^N n_i \right) / (n * N) = \frac{n_1 + n_2 + \dots + n_N}{n * N},$$

– кількість правильних

відповідей; n – кількість поставлених питань; N – кількість інтеграційних проектів, виконаних студентом; K – коефіцієнт повноти сформованості основ краєзнавчої культури майбутніх учителів початкової школи.

Аналіз результативності запропонованої моделі формування полікультурної комунікативності майбутніх вчителів початкових класів до краєзнавчої роботи дозволяє відмітити позитивну динаміку, яку наочно відображає різниця діагностичних коефіцієнтів констатувального і контрольного етапів експерименту, запропонованих у гістограмі 1. (див. рис. 1).



Когнітивний компонент	Культурологічний компонент	мотиваційно- ціннісний компонент	інструментальний компонент
--------------------------	-------------------------------	--	-------------------------------

Рис. 1. Динаміка формування краєзнавчої культури майбутнього педагога в експериментальних і контрольній групах.

У процесі навчальної роботи реалізація змісту технології забезпечувалась наступними педагогічними умовами: облік індивідуальної своєрідності студентів педагогічних факультетів; варіативність змісту, форм і методів технології особистісної комунікативності слухачів; педагогічний моніторинг у процесі навчання.

Для перевірки успішності експерименту використаний χ^2 -критерий: $c^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - E_k)^2}{E_k}$, де E_k і V_k – кількість студентів, що володіють певним рівнем сформованості основ краєзнавчої культури в 2007 р. і в

2009 р. відповідно; m – число груп, на які розділилися результати спостережень. У нашому випадку E_k і V_k виражаються у відсотках, $m = 3$ по числу рівнів. $\chi^2_{\text{експ.}} = 6,8 > 5,99 = \chi^2_{0,05}$. Обчислені за формулою дані показують, що зміни в рівнях сформованості основ краєзнавчої культури майбутніх учителів істотні і вірогідність помилки не робить значимого впливу на отриманий результат. (Див: Гістограма 2).

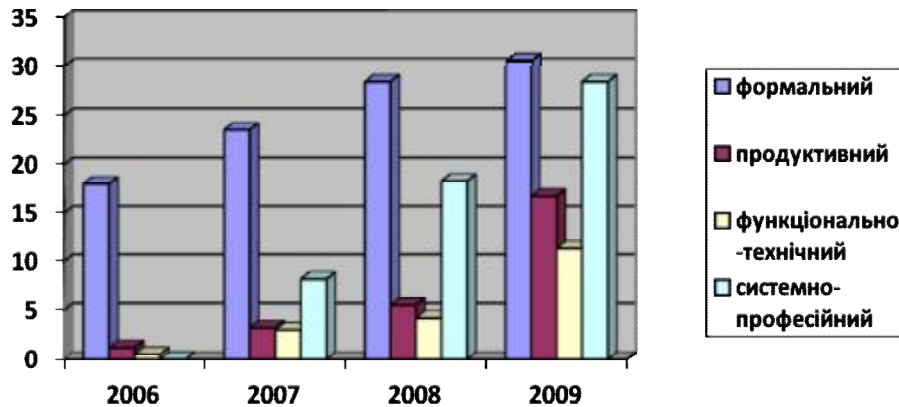


Рис. 2. Зміни у рівнях сформованості основ краєзнавчої культури студентів педагогічних факультетів за період експериментальних досліджень.

Узагальнені результати експерименту показують залежність зміни рівня сформованості від використання експериментальних чинників в процесі професійної підготовки у ВНЗ.

У ході дослідження виявлені рівні сформованості полікультурної комунікативності респондентів. Результати відбивають динаміку рівнів сформованості полікультурної комунікативності – від адаптивно-емпіричного (низького) до особистісно-перспективного (високого), що свідчить про сформованість знань у зоні комунікативної дії, полікомунікативної емпатійності, спрямованості на комунікативну дію, володіння технікою комунікативних умінь і навичок у студентів 1,3 і 5 курсів в 2008 р. (контрольний етап ЕГ) в порівнянні з показниками 2007 р. (констатуючий етап), що і відбито в таблиці. 3.

Таблиця 3.

Динаміка сформованості рівнів краєзнавчої компетентності студентів педагогічних факультетів на контрольному етапі експеримента (2008 р.) порівняно з показниками констатувального етапу (2007 р.).

Рівні сформованості	К-сть учасників експерименту, %					
	Констатувальний етап			Контрольний етап		
	ЕГ1	ЕГ2	КГ	ЕГ1	ЕГ2	КГ
Адаптивно-емпіричний (низький)	1,3	1,8	1,5	0	0	1,1
адаптивно-ситуативний (нижче середнього)	9,4	10,2	8,9	0	0	7,2
адаптивно-професіональний (середній)	69,1	64,4	67,6	28,5	29,7	67,6
особистісно-орієнтований (вище середнього)	12,6	17,4	15,2	47,2	49,1	15,8
особистісно-перспективний (високий)	7,6	6,2	6,8	24,3	21,1	7,1

Дані таблиці свідчать, що 22,7 % учасників експериментальних груп після формування експерименту (у 6,9 % на констатуючому етапі) показали особистісно-перспективний (високий) рівень сформованості краєзнавчої компетентності, що свідчить про стійкість і взаємодії сформованості усіх її компонентів: когнітивного, культурологічного, мотиваційно-ціннісного, інструментального; у 48,2 % учасників експерименту (у 15 % на констатуючому етапі) – особистісно-орієнтований (вище за середній) рівень, що показує наявність систематичних знань вербальних і невербальних комунікацій, міцність комунікативних установок, фрагментарне володіння краєзнавчою грамотністю, що виражається в недостатньому прояві полікомунікативної емпатійності, недостатньому володінні навичкою інтерпретації поведінки студентів; 29,1 % випробовуваних (66,8 % на констатуючому етапі) мають адаптивно-професійний (середній) рівень, що характеризується поверхневим знанням компонентів краєзнавчої компетентності, невираженістю особистісної мотиваційно-ціннісної сфери, задовільним володінням технікою комунікативних умінь.

Ніхто з учасників експериментальних груп не показав адаптивно-ситуативний (нижче середнього) або адаптивно-емпіричний (низький) рівень.

Отримані експериментальні дані і результати дослідження підтверджують припущення про взаємозв'язаний і взаємообумовлений характер процесу і результату професійної підготовки майбутніх фахівців, що реалізують краєзнавчу діяльність в молодших класах школи, що проявляються у формуванні у них основ краєзнавчої культури в системі цілісного навчального процесу ВНЗ. Експериментальна робота показала, що цей процес є керованим, розвивається і протікає як під впливом навчально-виховного процесу ВНЗ, так і під впливом професійного середовища. В ході дослідження була доведена ефективність моделі і технології її реалізації в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до краєзнавчої діяльності.

Література:

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Педагогічна газета. – 2001. – № 7 (85), липень. **2. Біда О.** Модель підготовки студентів до викладання природничих дисциплін у початковій школі [Текст] / О. Біда // Рідна школа. – 2002. – № 11. – С. 47 – 49. **3. Мойсеюк Н.** Педагогіка : навч. посіб. / Н. Мойсеюк. – К. : КДНК, 2003. – 615 с. **4. Савченко О.** Дидактика початкової школи : підручник для студ. пед. факультетів. – К. : Генезис, 1999. – 368 с. **5. Совгіра С.** Підготовка майбутнього вчителя до екологічного виховання старшокласників (на краєзнавчому матеріалі) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://avtoreferat.net/content/view/252/52>.

Кузьма-Качур М. І. Результати та аналіз дослідно-експериментальної роботи щодо підготовки майбутніх учителів початкових класів до краєзнавчої діяльності.

У статті висвітлено результати та аналіз дослідно-експериментальної роботи щодо підготовки майбутніх учителів початкових класів до краєзнавчої діяльності, а також обґрунтовано доцільність впровадження запропонованої моделі в систему професійної підготовки вчителя.

Ключові слова: рівні краєзнавчої компетентності студентів, компоненти основ краєзнавчої культури.

Кузьма-Качур М. И. Результаты и анализ экспериментальной работы в контексте подготовки будущих учителей начальных классов к краеведческой деятельности.

В статье представлены результаты и анализ экспериментальной работы в контексте подготовки будущих учителей начальных классов к краеведческой деятельности, а также обосновано целесообразность

внедрения предлагаемой модели в систему профессиональной подготовки учителя.

Ключевые слова: уровни краеведческой компетентности студентов, компоненты основ краеведческой культуры.

Kyzma-Kachyr M. I. The results and analysis research and experimental work preparation future teachers of primary classes to regional studies work.

The article highlights results and analysis research and experimental work preparation future teachers of primary classes to regional studies work and reasonably introduction proposed model in the system of professional preparation teacher.

Key words: levels regional studies competence of students, components of bases regional studies culture.

УДК 37.017.4

Т. А. Кузьмич

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Интеграция украинского образования в европейское и мировое образовательное пространство требует качественно нового состава педагогического корпуса. Новизна заданий, которые стоят перед личностью учителя современной школы, вытекают из Закона Украины “Об образовании” и Указа Президента Украины “О Национальной доктрине развития образования”, где речь идет об умении учителя “установками и личным примером формировать уважение к принципам общечеловеческой морали: правды, справедливости, преданности, патриотизма, гуманизма, доброты” [1, с. 29], о “воспитании личности, которая осознает свою принадлежность к украинскому народу, современной европейской цивилизации, ориентируется в реалиях и перспективах социокультурной динамики, готова к жизни и труду в мире, который меняется” [2, с. 84]. В программе ЮНЕСКО “Образование для всех”, как основные функции школы, обозначены “подготовка учащихся к решению экономических, социальных и культурных задач, что обеспечивает в конечном счете стабильность общественного развития, лучшее управление обществом и социальную справедливость” [3, с. 60]. Воспитание и обучение – многогранный и сложный процесс, значение которого невозможно переоценить, *особенно для старшеклассников*. Он предполагает формирование у *подростка* единой системы ценностей и социальных компетенций, *которые должны стать основой для успешной самореализации в жизни*.

О роли учителя в формировании социально значимых компетенций говорили классики педагогических учений: Сократ, Платон, Ф. Дистервег, Я. Коменский, И. Песталоцци, К. Д. Ушинский, С. Ф. Русова, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский. Несмотря на различия во временном пространстве, все указанные педагоги едины в одном: кроме профессионализма, наставнику молодежи должны быть присущи личностные качества (духовная культура, подвижничество, интеллигентность, высокий уровень социальной ответственности и др.).

Основные аспекты формирования социальных компетенций являются объектом исследования известных современных ученых: Е. С. Барбина, И. Д. Бех, Ю. В. Громыко, И. Г. Ермакова, И. А. Зязюн, В. Г. Кремень, В. И. Лозовая, Г. М. Несен, Т. Орджи, М. В. Половкова, Дж. Равен, Л. В. Сохань, С. А. Сысоева, А. В. Троцко, М. Холстед, А. В. Хуторской и др.

В ряде исследовательских работ раскрываются следующие аспекты изучаемой проблемы: ценностная сфера современного человека в контексте приоритетов воспитательного процесса (И. Д. Бех), формирование социальных компетенций как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании (И. А. Зимняя), социальные компетенции как компетенции будущего (Т. Ю. Базаров), формирование социальных компетенций в психологическом контексте (Л. И. Берестова), возможности применения психолого-педагогических знаний в реализации личностных и профессиональных жизненных стратегий (С. А. Сысоева).

Однако в работах отмеченных авторов вопрос роли учителя в формировании социальных компетенций у старшеклассников как духовно-нравственных базисных ценностей не был предметом специального исследования. Образование – процесс долгосрочный и творческий. Его успехи или неудачи во многом зависят от личности преподавателя, от отношения к предмету обучающихся и обучаемых. Человек равнодушный, своекорыстный, морально деградировавший не может быть образцовым педагогом. Воспитать успешного ученика может только успешный учитель. Особенно важно указать приоритетные жизненные ориентиры ученикам, которые стоят на пороге взрослости. Решение основных насущных задач возрождения и утверждения полноценного образования в стране связано с личностью педагога. Именно такое понимание роли учителя в формировании социальных компетенций повышает актуальность исследуемой проблемы.

Цель статьи: обосновать и раскрыть роль учителя в процессе формирования социальных компетенций у старшеклассников.

Достижению поставленной цели, на наш взгляд, способствует реализация таких **заданий**:

- 1) раскрыть сущность основных дефиниций исследования;

2) обозначить личностные качества учителя, которые необходимы для успешного формирования социальных компетенций у старшеклассников;

3) показать фрагмент сценария театральной постановки как воспитательного мероприятия с учетом обозначенных в статье позиций.

Изменения в системе образования, происходящие на рубеже XX и XXI вв., характеризуются значительной сменой образовательной парадигмы, что отмечено в работах таких исследователей, как А. Н. Новиков, В. И. Байденко, Л. Г. Семушина и др. Особенностью этих преобразований является компетентностный подход в образовательной практике. Компетентность – это способность человека осуществлять деятельность в соответствии с социальными требованиями и ожиданиями. Под компетенцией (А. В. Хуторской) необходимо иметь в виду некоторое отчужденное наперед заданное требование к обязательной подготовке ученика. Предполагается, что компетентность формируется из отдельных компетенций. Нашим предметом исследования являются социальные компетенции, которые включают такие умения:

– определять собственное место в жизни общества, проектировать стратегии своей жизни с учетом интересов разных социальных групп;

– продуктивно сотрудничать с разными партнерами в группе и команде, играть разные роли и функции в коллективе, проявлять инициативу, поддерживать и руководить собственными взаимоотношениями с другими;

– применять технологии трансформации и конструктивного разрешения конфликтов, брать на себя ответственность за принятие решений и их выполнение [4].

К этому определению необходимо добавить новый аспект в содержании социальных компетенций. В связи с требованиями времени особую роль играют базисные ценности как основа формирования общенациональной идентичности, такие как вера, справедливость, свобода, единство, нравственность, достоинство, честность, патриотизм, милосердие, семья, культурные и национальные традиции, благо человека, трудолюбие, самоограничение и жертвенность. Обозначенные базисные ценности как социальные компетенции формирует учитель. Миссия учителя – передача не только знаний, но и моральных норм, воспитание членов общества, разделяющих эти ценности и осознающих свои обязательства. Именно поэтому фундаментальные ценности, соответствующие нашей духовной культурной традиции, должны закладываться в сознание подрастающего поколения учителем.

Интересным представляется в этом плане опыт японской школы, где к учителю предъявляются высокие требования: ответственное отношение к своему делу, любовь и вера в каждого ребенка, обладание высокими нравственными качествами, передача национальных традиций, наполнение детской души чистотой и светом [5, с. 60 – 62] Безусловно,

при таком подходе к роли учителя качество формирования социальных компетенций у школьников значительно возрастает.

Московские ученые НИИ Инновационных стратегий развития общего образования доктор психологических наук, профессор Ю. В. Громыко и кандидат психологических наук М. В. Половкова в проекте “Строим Школу будущего” вводят “понятие о детско-взрослой общности, в рамках которых начинают рассматриваться наиболее острые и болезненные проблемы сегодняшней практики воспитательной работы школы: как передавать ценности от одного поколения к другому, как создавать и удерживать общие цели и смыслы и индивидуальные интересы и устремления учащихся и педагогов, что может сегодня объединять разные поколения и др.” [6, с. 42].

Опыт работы школы М. П. Щетинина (Россия, Краснодарский край), которую Всемирная организация ЮНЕСКО признала одной из самых лучших в мире, подтверждает мысль о том, что только творческий, яркий учитель может взрастить талант и раскрыть потенциал человеческих возможностей в ребенке. Бывшие ученики экспериментального лицея, заканчивая ВУЗы, становятся желанными сотрудниками в больших корпорациях. Некоторые компании заключают контракты с лицеем и предлагают его выпускникам работу на своих предприятиях [7, с. 11].

Важными для нас являются установки украинского ученого И. А. Зязюна: “Настоящее назначение учителя – воспитание детей и любовь к ним. Каждого представителя общества прежде всего необходимо сделать человеком” [8, с. 6].

Заказ общества на формирование социальных компетенций личности требует от учителя широкого выбора инновационных форм и методик. В процессе формирования указанных компетенций решающую роль играют не только содержание образования, но и образовательная среда учреждения, включая и внеурочную деятельность.

Рассмотрим, как практически могут воплощаться изложенные в статье позиции на примере фрагмента из сценария театральной постановки “Чугунные кольца” (автор С. П. Пасечный), которая посвящена истории объединения неординарных личностей, сохранивших “дух лицея” и верность лицейскому завету жить “для общей пользы”. Созданный как привилегированное учебное заведение, главной целью которого было провозглашено “образование юношества, особенно предназначенного к важным частям службы государственной”, Императорский Царскосельский (Александровский) Лицей блестяще справился со своей задачей именно потому, что наставниками лицеистов были яркие, творческие, талантливые педагоги, которые заложили в души и сердца своих воспитанников вечные ценности – верность дружбе, достоинство, свободу, гражданственность, патриотизм. В этом ракурсе педагогический опыт Царскосельского Лицея по формированию социальных компетенций и значительной роли в этом процессе учителя

представляет несомненный интерес и актуальность, несмотря на временную отдаленность.

Театральная постановка

“Чугунные кольца”

ДЕЙСТВИЕ II

В фонограмме звучит мелодия вальса. Сцена затемнена. Из дальнего угла с горящей свечой в руке на авансцену, озираясь по сторонам, выходит Кюхля, останавливается в центре, несколько секунд ждет.

Так же, оглядываясь, из другой кулисы появляется Пуцин (Жанно).

Кюхля: Это ты, Жанно. А где Паяс?

Жанно: Тише, Кюхля. Сейчас должен подойти. Они с Тосей будут.

Кюхля: А Француз?

Жанно: А Бог его знает? Я его не нашел. Спрятался где-нибудь, небось, стихи пишет.

Кюхля (раздраженно): Ну что это такое, в самом деле? Никакой серьезности, право. Всегда он так.

Жанно: Все сделано. А вот и Тося с Паясом.

Дельвиг (Тося) (несколько обиженно): Мы ведь, кажется, договаривались, господа, оставить эти детские клички. Вот-вот выпуск, а мы как малыши. Какой я вам Тося? Меня зовут Антон Антонович Дельвиг, прошу запомнить... А ты, Жанно...

Жанно: Вот видишь, а сам-то. У меня тоже фамилия есть: Иван Иванович Пуцин, прошу любить и жаловать...

Паяс: Да перестаньте, друзья. Смею заверить, друг для друга мы всегда будем Кюхля, а не Кюхельбекер, Медведь, а не Данзас, Француз, а не Пушкин... Кстати, а где он?

Кюхля: Найди его, поди. Небось, где-нибудь в углу о Бакуниной мечтает... Но к делу. Прошу, Жанно.

Жанно (серьезно): Господа, как мы и договаривались, я заказал чугунные кольца как символ нашего лицейского братства. Они уже готовы. Их ровно тридцать, как и студентов в нашем выпуске. Кольца будут розданы всем перед выпуском. Я не любитель громких речений, но считаю, что все мы должны будем поклясться никогда не снимать их, чтобы они вечно были с нами, как вечно будет с нами наш лицей.

(Друзья одевают кольца и молча протягивают вперед правую руку, принося клятву).

Лицейсты: (тихо, но торжественно, все вместе): Клянемся!

Далее читают поочередно:

Чугунные кольца на пальцы надеты,

Бренчит в отдалении чугунная цепь...

Мальчишки, мечтатели, братья, поэты,

Судьбою нам стал Царскосельский лицей.

Нам в разные стороны лягут дороги,
Обнявшись, простимся на общем крыльце,
Но будет лампадой, зажженной Богом,
Светить нам в пути Царскосельский лицей.
Светит и хохочет российская вьюга,
И бесы несутся, визжа о конце,
Но будет всегда, как пожатие друга,
На пальце твой знак, Царскосельский лицей.

(Лицеисты обнимаются и несколько секунд стоят молча)

Жанно (*обняв Кюхлю, выходит вперед*): Пройдет всего лишь
восемь лет, друг Кюхля, и я, как и ты, выйду на Сенатскую площадь, и
мы оба будем осуждены по первому разряду и сосланы в Сибирь.

Кюхля: Но мы еще успеем собраться 19 октября 25-го года на наш
праздник и услышим светлые стихи нашего великого одноклассника:

Друзья мои, прекрасен наш союз!
Он, как душа, неразделим и вечен –
Неколебим, свободен и беспечен,
Срастался он под сенью дружных муз.
Куда бы нас не бросила судьбина
И счастье куда б не повело,
Все те же мы: нам целый мир чужбина;
Отечество нам Царское Село.

Жанно: Да, в этом стихотворении он вспомнит и меня:

Поэта дом опальный,
О Пушкин мой, ты первый посетил;
Ты усладил изгнанья день печальный,
Ты в день его Лицея превратил.

А в самый день моего приезда на каторгу в Читку я получил через
чastoкол другой привет нашего друга:

Мой первой друг, мой друг бесценный!
И я судьбу благословил,

Когда мой двор уединенный,
Печальным снегом занесенный
Твой колокольчик огласил,
Молю святое провиденье:
Да голос мой душе твоей
Дарует то же утешенье,
Да озарит он заточенье
Лучом лицейских ясных дней.

Кюхля: Но мне довелось еще встретиться с Пушкиным после
декабря 25 года.

Паяс: Позволь мне, Виля. Сохранился документ о вашей встрече –
доклад фельдъегеря Подгорного начальству (*берет со стола листок,
читает*): “Отправлен я был сего месяца 12-го числа в г. Динабург с
государственными преступниками, и на пути, приехав на станцию

Залозы, вдруг бросился к преступнику Кюхельбекеру ехавший из Новоржева некто г. Пушкин, начал после поцелуя с ним разговаривать, я, видя сие, наипоспешнейше отправил как первого, так и тех двух за полверсты от станции, дабы не дать им разговаривать... Но г. Пушкин просил меня дать Кюхельбекеру деньги, я в сем ему отказал. Тогда он, г. Пушкин, кричал и угрожал мне, говорит, что “по прибытию в С.-Петербург в ту же минуту доложит его императорскому величеству, как за недопущение распротиться с другом, так и дать ему на дорогу денег...” Сам же г. Пушкин между прочими угрозами объявил мне, что он был посажен в крепости и потом выпущен, почему я еще более препятствовал иметь ему сношения с арестантом; а преступник Кюхельбекер сказал мне: “это тот Пушкин, который сочиняет”.

Кюхля: А я за Байкалом 19 октября 1837 – проклятого года – напишу:

А я один среди чуждых мне людей
Стою в ночи, беспомощный и хилый,
Над страшной всех надежд моих могилой,
Над мрачным гробом всех моих друзей.
В тот гроб бездонный, молнией сраженный,
Последний пал родимый мне поэт...

(Прерывает чтение, закрывает лицо руками. Пауза)

Жанно: Все это впереди, но ведь ничего этого мы еще не знаем. Светлая дорога открывается нам, надежды переполняют нас, юность улыбается нам, а впереди у нас выпускной бал...

Паяс: И с нами наш лицей!

Дельвиг: На бал друзья, на бал!

(Лицеисты расходятся к разным кулисам. Снова звучит мелодия вальса, в котором на сцене кружатся девушки в бальных платьях. На фоне вальса звучит голос Пушкина.)

Бог помощь вам, друзья мои,
В заботах жизни, царской службы,
И на пирах разгульной дружбы,
И в сладких таинствах любви.

(По окончании бала лицеисты вновь выходят вперед. Читают поочередно):

В жизни придется нам драться,
Но гибель еще не конец,
Пока сохраняется братство –
Братство чугунных колец.

Крепче за руки браться,
К кольцу прислонив кольцо,
Нам нужно во имя братства,
Чтоб миру смотреть в лицо.

В дружбу верную верьте
На этой суровой земле.
Клянемся Лицеем – бессмертно
Братство чугунных колец.

(Пауза. Звучит текст из-за кулис)

Вольховский Владимир, окончил Лицей по успехам под номером первым, герой Кавказских войн, генерал, вышел в середине поприща в отставку, не сумев угодить временщику Паскевичу.

Броглио Сильвестр, погиб, не дожив до 25 лет, сражаясь за свободу Греции.

Есаков Семен, генерал, застрелился во время подавления польского восстания 1831 г. при невыясненных обстоятельствах.

Дельвиг Антон (Тося) – редактор “Литературной газеты” и альманаха “Северные цветы”, открывших эпоху расцвета русской журналистики.

Горчаков Александр (Франт) – в конце жизни министр иностранных дел, канцлер России. В начале карьеры – в опале за гордый ответ всемогущему Бенкендорфу. Рискаю собственной судьбой, привез иностранный паспорт лицейскому другу, государственному преступнику первого разряда Ивану Пущину.

Пуштин Иван (Жанно) – участник декабристского восстания, 31 год провел в тюрьмах и ссылках.

Кюхельбекер Вильгельм (Кюхля) – участник декабристского восстания, 10 лет в тюрьмах и крепостях, затем, почти до конца жизни – ссыльный.

Матюшкин Федор (Федерленке, Плыть хочется), адмирал. Его именем назван мыс на Дальнем Востоке.

Данзас Константин (Медведь, Кабуд) – военный инженер, секундانت на дуэли Пушкина. Умиравший Пушкин просил царя не преследовать Данзаса за участие в дуэли, говоря о нем: “ведь он мне брат”.

Пушкин Александр...

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, возрождение в сознании учащихся базисных ценностей как основы общенациональной идентичности является необходимым условием при формировании социальных компетенций у старшеклассников. Для выпускника школы очень важно понимание социального значения своей личности, деятельности, причастности к культурным традициям, осознание своего места в системе социальных отношений, способность к критической оценке своего жизненного и профессионального опыта, осознание выбора путей и методов усовершенствования своих личностных и профессиональных качеств. Особая ответственность в этом процессе ложится на учителя. Миссия передачи культурного кода нации слишком важна, чтобы оставить ее на волю стихии или передать в руки людей, нравственно недостойных

великой миссии педагога. От личных качеств учителя и уровня его подготовки в вопросе формирования социальных компетенций зависит не только качество школьного образования, но и уровень духовной культуры общества.

В связи с постановкой новых задач перед современной школой и учителем возникает необходимость в определении перспектив дальнейших педагогических исследований, которые, на наш взгляд, могут быть направлены на разработку модели формирования социальных компетенций у старшеклассников с акцентированием особой роли учителя в этом процессе и ее экспериментальное обоснование.

Литература:

- 1. Об образовании** : Закон Украины. – К. : Генеза, 1996. – 36 с.
- 2. Национальная** доктрина развития образования // Книга руководителя учебно-воспитательного учреждения: Справочно-методическое издание / сост. Б. М. Терещук, В. В. Скиба. – изд. 2-ое, дополн. – Харьков : Торсинг Плюс, 2006. – 768 с.
- 3. Модернизация** региональной системы образования. Опыт Санкт-Петербурга / под ред. д. э. н., проф. Л. В. Ивановского ; кол. авт. – СПб. : Изд-во “Агентство Ви Т-Принт”, 2009. – 328 с.
- 4. Хуторской А. В.** Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. Хуторской // Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 г. Центр “Эйдос” – [Электронный ресурс]. Режим доступа к докладу : [http : / www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm](http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm).
- 5. Зверева Н. А.** Успехи и проблемы современной японской школы / Н. А. Зверева, С. Мурояма // Директор школы. Украина. – 2010. – № 12. – С. 60, 62.
- 6. НИИ** Инновационных стратегий развития общего образования : Вестник – 2010 – 2011. – М. : НИИ ИСРОО, Пушкинский институт, 2010 – 2011. – 432 с.
- 7. Котенко М.** Школа нового тысячелетия / М. Котенко // “Образование Украины”. – 2010. – № 61 – 62. – С. 11.
- 8. Коваленко О.** Образование в структуре цивилизационных изменений : актуальные проблемы / О. Коваленко // Образование Украины. – 2010. – № 88. – С. 6.

Кузьміч Т. О. Роль учителя у формуванні соціальних компетенцій у старшокласників.

Автором обґрунтовано необхідність вирішальної ролі вчителя у формуванні соціальних компетенцій у старшокласників у теоретичному та практичному аспектах; розкрито сутність основних дефініцій дослідження; з’ясовано особливості впливу особистості вчителя на учня в контексті зазначеної проблеми; запропоновано фрагмент сценарію театральної постанови з урахуванням визначених у статті позицій.

Ключові слова: особистість учителя, старшокласники, соціальні компетенції, формування, базисні цінності.

Кузьмич Т. А. Роль учителя в формировании социальных компетенций у старшеклассников.

Автор обосновывает необходимость решающей роли учителя в формировании социальных компетенций у старшеклассников в теоретическом и практическом аспектах; раскрывает сущность основных дефиниций исследования; выясняет особенности воздействия личности учителя на ученика в контексте обозначенной проблемы; предлагает фрагмент сценария театральной постановки с учетом указанных в статье позиций.

Ключевые слова: личность учителя, старшеклассники, социальные компетенции, формирование, базисные ценности.

Kuz'mich T. A. The teacher's role in the formation of social competencies of senior pupils.

The author substantiates the necessity of the decisive role of a teacher in the formation of social competencies of senior pupils in theoretical and practical aspects; exposes the essence of main definitions of the research; elucidates peculiarities of the influence of teacher's personality on a pupil in the context of the emphasized problem; proposes a fragment of the scenario of a theatre performance taking into account all positions mentioned in the article.

Key words: personality of a teacher, senior pupils, social competencies, formation, basic values.

УДК378.147:004:795

Н. В. Маковецька

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ
ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

У сучасних умовах розвитку неперервної освіти, реалізації ідей Болонського процесу неабиякого значення набуває теоретичне й експериментальне обґрунтування організації навчального процесу в системі післядипломної освіти педагогів взагалі та їхній професійний розвиток зокрема. У процесі розробки цього питання необхідно враховувати специфіку трансформації професійних функцій педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів в умовах сучасного суспільства, характерними рисами якого є, насамперед, інформатизація, розширення можливостей для організації інноваційної діяльності, а також професійного розвитку. У зв'язку з цим актуальними проблемами сьогодення є створення відповідних педагогічних умов для професійного зростання педагогічних працівників, сприяння усвідомленню ними необхідності фахового професійного розвитку і

професійного самовдосконалення впродовж усієї педагогічної діяльності. Проблема професійного розвитку педагогів є достатньо багатоаспектною, тому її вирішення є предметом наукових досліджень таких науковців, як В. М. Вакуленко, В. Г. Зазикін, О. В. Крушельницька, О. М. Пехота та ін. Неабиякого значення у наукових працях цих та інших науковців складають методологічні засади.

Тому метою статті є висвітлення основних положень найбільш вагомих теорій професійного розвитку.

Згідно з дослідженнями І. М. Кондакова і О. В. Сухарева [1], теорії професійного розвитку можуть бути віднесені до одного із п'яти основних напрямків, а саме: 1) диференційно-діагностичного, 2) психодинамічного, 3) теорії рішень, 4) теорії розвитку, 5) типологічного.

Розглянемо основні положення теорій згідно з визначеними напрямками.

Підґрунтям диференційно-діагностичного напрямку є диференційна психологія з її психометричними поняттями і методами. Яскравим представником цього напрямку є Ф. Парсонс [2], яким були сформульовані положення, що визначають сутність теорій професійного розвитку диференційно-діагностичного напрямку, а саме: 1) кожна людина за своїми індивідуальними якостями, насамперед, за професійно значущими здібностями, найбільш оптимально підходить лише до єдиної професії; 2) професійна успішність і задоволеність професією зумовлені ступенем відповідності індивідуальних якостей і вимог професії; 3) професійний вибір є свідомим і раціональним процесом, в якому індивід визначає індивідуальну диспозицію психологічних або фізичних якостей і співвідносить її з чинними диспозиціями вимог різних професій.

Не дивлячись на те, що зазначені вище положення з часом були дещо змінені, незмінним залишається таке основне положення, що характеризує цей напрямок: проблема професійного вибору вирішується “зустріччю” особистісної структури і структури професійних вимог.

Серед обмежень цього напрямку основними, на нашу думку, є такі: чинні методики не дають можливості задовільного прогнозу, що зумовлено не тільки недосконалістю цих методик, але й змінністю як особистісних структур, так і професійних вимог; ігнорується той факт, що людина протягом майже всього життя спілкується з професійним світом, причому у різній формі, а не обмежується відкриттям тої професії, для якої вона “обрана”.

Разом із тим, більшість дослідників визнають цінним досвід використання класичної теорії тестування.

Дещо іншим як за теоретичним підґрунтям, так і за методичними орієнтаціями, є психодинамічний напрямок теорій професійного розвитку. Згідно з цим напрямком, головна роль у виборі професії та

професійному житті в цілому належить різним формам потреб, у залежності від яких в означеному напрямку виокремлюються різні течії.

Так, У. Мозер ключовими поняттями своєї теорії визначив опертропизм і сублімацію [0].

З'ясуємо значення цих понять. Опертропизм виражає особливі форми заміної діяльності в умовах, коли базальна потреба наштовхується на зумовлену соціальним оточенням перешкоду. При цьому У. Мозер виокремлює чотири форми опертропизмів, кожна з яких може слугувати підставою для формування певного типу професійного розвитку. Вибір професії розглядається науковцем як спроба знайти у професійному житті вирішення специфічної тематики конфлікту: якщо це вирішення носить захисний характер (захисний опертропизм), то потреба не задовольняється, а замість неї змінюється самооцінка, відбувається суб'єктивний вихід із ситуації або ідентифікація із загрозою. Під час клапанного опертропизму відбувається регресія до більш примітивних форм, близьких до первинної потреби, таких, що призводять до десоціалізації. Третя форма опертропизмів – власне сублімація, характеризується тим, що потреба знаходиться під контролем Я і навіть за умови недостатності захисних механізмів досягається висока адаптивність. Четверта форма – інтегральний опертропизм – об'єднує перші три і відображає всю багатоманітність рівнів вирішення специфічної тематики конфлікту для певної людини.

Іншою теорією професійного розвитку психодинамічного напрямку є теорія Е. Бордіна [4]. Її основна ідея полягає в тому, що на зміст людського розвитку з раннього віку детермінують впливають організмичні процеси (харчування, володіння тілом тощо), а основна структура потреб, хоча і проходить ряд модифікацій, закладається у перші шість років життя. Е. Бордін виокремлював такі елементи структури потреб: вирощування, оральна агресія, маніпуляція, дослідження, ритмічні рухи тощо. На думку науковця, окрема потреба фіксується в дитинстві через інструментальний модус на предметах, яким можуть бути поставлені у відповідність предмети професійної діяльності.

Безперечно, висвітлені вище теорії викликають низку критичних зауважень. На нашу думку, поняття, що використовуються у теоріях У. Мозера і Е. Бордіна достатньою мірою не операціоналізовані, що обмежує можливості їх застосування.

Дослідницькі завдання наступного напрямку концепцій професійного розвитку – теорії рішень, орієнтовані насамперед на вивчення процесу вибору професії. Підґрунтям при цьому виступають структурні уявлення теорії рішень, в яких індивідуальні й особливо біографічні умови професійного вибору виносяться за дужки або, в кращому випадку, розглядаються як модифікації процесу вирішення проблем, а власне професійний вибір виступає як система орієнтувань у різних професійних альтернативах і прийнятті рішень.

Так, Х. Томе [5] дійшов висновку, що внаслідок зовнішніх або внутрішніх причин процес індивідуального орієнтування призупиняється і виникає “незрозуміла” ситуація. Для вирішення цієї ситуації, амбівалентної за своїм змістом, розглядаються різні альтернативи, що співвідносяться з метою, яка постає перед індивідом, надалі когнітивне і мотиваційне структурування ситуації зводить усі альтернативи до однієї, вона і реалізується в рішенні.

Для операціоналізації цієї моделі вводяться різноманітні проміжні ланцюги. Зокрема, той, хто обирає професію, порівнює власні професійні альтернативи в аспекті очікуваного успіху, який визначається помноженням цінності професійної події на вірогідність того, що вона відбудеться. При цьому індивід враховує можливу поразку і власну готовність до ризику.

Серед вітчизняних науковців, роботи яких є значним внеском у розробку цієї теорії, чільне місце посідають П. К. Анохін [6], Б. Ф. Ломов [7].

Так, П. К. Анохін виокремив такі три класи компонентів, що визначають процес прийняття рішення: мотивація, досвід і обставини. Аналогічно Б. Ф. Ломов визначив два етапи у процесі прийняття рішення – інформаційну підготовку рішення і власне процедуру прийняття рішення, що включає мотивацію й обставини.

Дещо пізніше на базі цих теорій Ю. Козелецький [8] розробив теорію задоволеності, основними положеннями якої є: 1) кожна людина, яке приймає рішення, має певний рівень домагань, що працює як критерій вибору і мотив; 2) процес вибору полягає в тому, що висувається альтернативне рішення і його корисність порівнюється з рівнем домагань. У результаті цього зіставлення виникає дилема – якщо корисність альтернативного рішення не менше рівня домагань, альтернатива приймається; якщо ж навпаки, то виникає “напруження домагань”, яке тим сильніше, чим більша різниця між рівнем домагань і альтернативою, і яке у майбутньому є мотивом подальшого пошуку альтернатив.

Проте, означені теорії не дозволяють описати цілісний процес професійного вибору, адже за рамками дослідження залишаються такі важливі, на нашу думку, чинники, як батьківські настанови і відносини, вплив соціального оточення, професійні здібності.

Четвертий напрямок – теорії розвитку, на відміну від названих раніше, більш орієнтований на педагогічну практику, що і визначає синтетичний характер теорій професійного розвитку, що належать до цього напрямку.

Насамперед, заслуговує на увагу теорія А. Маслоу [9]. В його теорії визначальною є ідея так званої самоактуалізації людини, під якою розуміється бажання особистості вдосконалюватись, прагнення виявляти себе, знайти практичне застосування своїм можливостям.

Д. Сьюпер створив концепцію “кар’єрної зрілості”, у якій були враховані деякі недоліки раніше розглянутої концепції: невикористання загальнопсихологічних закономірностей, механічне співвіднесення професійних бажань і професійних реалій, недостатність методичного оснащення [10].

Ця теорія професійного розвитку, поєднуючи феноменологічні концепти й диференціальну психологію, є найпопулярнішою за кордоном. Професійний розвиток розуміється автором як тривалий, цілісний процес розвитку особистості.

Учений пропонував систематизацію власного підходу в таких положеннях:

1. Люди характеризуються їх здібностями, інтересами і властивостями особистості.

2. На цій основі кожна людина підходить під певні професії, а професія до ряду індивідів.

3. Залежно від часу і досвіду змінюються як обставини, так і суб’єктивні умови професійного розвитку, що обумовлює великий професійний вибір.

4. Професійний розвиток має ряд послідовних стадій і фаз.

5. Особливості цього розвитку визначаються соціально-економічним рівнем батьків, властивостями індивіда, його професійними можливостями тощо.

6. На різних стадіях розвитком можна керувати, з одного боку, сприяючи формуванню в індивіда інтересів і здібностей, а з іншого, – підтримуючи індивіда в його прагненні “спробувати” реального життя і в розвитку Я-концепції.

7. Професійний розвиток полягає, по суті, у розвитку і реалізації Я-концепції.

8. Взаємодія Я-концепції і реальності відбувається у програнні й виконанні професійних ролей.

Задоволеність роботою залежить від того, якою мірою індивід знаходить адекватні можливості для реалізації своїх здібностей і інтересів, властивостей особистості в професійних ситуаціях, що значною мірою визначається можливістю грати ту роль, яка здавалася відповідною на стадії професійного розвитку.

Отже, Д. Сьюпер визначав такі стадії професійного розвитку, що мають самостійні завдання: “пробудження”; “дослідження”; “збереження”; “зниження”. Стадії професійного розвитку, за Д. Сьюпером, співвідносяться з етапами життєвого шляху, тобто з віком людини. Особливе місце автор відводить стадії “дослідження” (вік індивіда від 15 до 24 років).

Одночасно з поняттям стадіальності Д. Сьюпер вводить поняття професійної зрілості, що стосується особистості, поведінка якої відповідає завданням професійного розвитку, характерним для цього віку. Принципове значення для автора концепції мають індивідуальні

професійні переваги і типи кар'єри як способи реалізації індивідом Я-концепції.

Типологічна теорія Д. Холланда належить до п'ятого напрямку теорій професійного розвитку і ґрунтується на аналізі зв'язку особистості й екології [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Процес професійного розвитку, на думку автора, обмежується визначенням власне індивідом особистісного типу, до якого він належить, відшукуванням професійної сфери, що відповідає його типу, вибором одного із чотирьох кваліфікаційних рівнів цієї професійної сфери, що визначається розвитком інтелекту і самооцінкою.

Головна увага автором теорії приділяється опису особистісних типів, які характеризуються ним як моторний, інтелектуальний, соціальний, адаптаційний, естетичний, прагнучий до влади.

Згідно з Д. Холландом, надамо коротку характеристику кожного типу:

1) моторна (реалістична) орієнтація: чоловічий тип, активність, агресивність, інтерес до фізичної активності, моторні здібності, перевага конкретній роботі, конвенціональність у політиці, економіці; у професійному виборі – ремісничі заняття, техніка, сільське і лісове господарство;

2) інтелектуальна орієнтація – відсутність спрямованості на спілкування, інтерес до абстрактних проблем, здібності у маніпулюванні символами, слабка фізична і соціальна активність, неконвенціональні цінності; у виборі – природничо-наукові дисципліни, математика;

3) соціальна орієнтація: соціальна відповідальність, потреба у взаємодії, вербальні і соціальні здібності, емоційність і активність у вирішенні соціальних проблем; у виборі – педагогіка, соціальне забезпечення, клінічна психологія, профконсультації;

4) адаптаційна (конвенціональна) орієнтація: перевага структурованої вербальної або знакової діяльності, підпорядковані ролі, конформність, запобігання невизначених ситуацій, соціальної активності і фізичної напруги, ідентифікація з позиції влади, цінність матеріального положення і статусу; у виборі – банківська служба, бухгалтерія, статистика;

5) естетична орієнтація: чутливість, потреба у самовираженні, запобігання одноманітної і фізичної роботи, невпевненість у собі, жіночість; у виборі професії – мистецтво, культура;

6) прагнення до влади (підприємницька орієнтація): сила, керівництво, вербальні здібності, впевненість у собі, конкурентність, запобігання однозначних ситуацій і монотонної розумової роботи; у виборі – служба у готелях, підприємництво, промислове консультування.

Найбільш уразливим моментом у типологічних теоріях, з нашої точки зору, є сам принцип, згідно з яким здійснюється побудова типів, окрім цього, найчастіше жоден індивід не відповідає жодному з типів, пов'язаних з певними професійними сферами.

Відтепер докладніше розглянемо теорії, що містять погляди науковців на періодизацію професійного розвитку.

Так, Л. М. Мітіна [11] розробила модель адаптивної поведінки і модель професійного розвитку. Принциповим для науковця є відсутність взаємозв'язку між віком особистості та її професійним розвитком.

Більш докладно розглянемо означені моделі.

Модель адаптивної поведінки трактується Л. М. Мітіною так: за адаптивної поведінки у свідомості особистості домінує тенденція до підпорядкування професійної діяльності зовнішнім умовам і обставинам. Професійна діяльність характеризується використанням раніше напрацьованих алгоритмів, шаблонів і стереотипів. Модель має три стадії – професійної адаптації; професійного становлення; професійної стагнації. Адаптивний тип поведінки є, на думку науковця, неконструктивним на всіх стадіях професійного функціонування.

За Л. М. Мітіною, у моделі професійного розвитку професіонал характеризується здатністю побачити власну професійну діяльність цілісною. Модель має три стадії: самовизначення (характеризується здатністю особистості об'єктивно порівняти себе з іншими, усвідомити необхідність власних змін і перетворень); самовираження (характеризується співвіднесенням власної поведінки і мотивації); самореалізації (характеризується формуванням життєвої філософії себе як професіонала, усвідомленням сенсу життя).

Професійний розвиток індивіда визначається, на думку Л. М. Мітіної, суперечностями між Я-діючим, Я-відображеним і Я-творчим кожного фахівця.

Важливого значення в контексті нашого дослідження набуває аналіз концепції професійного становлення, запропонованої Т. В. Кудрявцевим [12].

Особливого значення під час розробки цієї концепції науковець надавав кризовим ситуаціям. На думку Т. В. Кудрявцева, вони зумовлені неузгодженістю між очікуваним і досягнутим результатом, що призводить до зміни Я-концепції особистості. Періодизація професійного розвитку враховує вік індивіда й обмежена тимчасовими рамками, при цьому вчений виокремлював такі стадії: виникнення професійних намірів; безпосередньо професійне навчання, метою якого є репродуктивне засвоєння професійних знань, навичок і умінь; активне входження в професію; повна реалізація себе в професії.

Заслугове на увагу концепція Е. Ф. Зеєра [13], де періодизація професійного розвитку співвідноситься з віком людини, а підставою для виокремлення стадій професійного розвитку є соціальна ситуація розвитку і рівень реалізації професійної діяльності. Е. Ф. Зеєр визначав такі стадії професійного розвитку: оптація, професійна підготовка, адаптація, первинна і вторинна професіоналізація, майстерність. На стадії оптації відбувається професійне самовизначення; на стадії професійної освіти – перебудова навчально-пізнавальної діяльності у

професійно орієнтовану; на стадії адаптації починається самостійна трудова діяльність, а на стадії первинної професіоналізації виникає потреба у професійному рості і при відсутності його перспектив – внутрішній дискомфорт, психічна напруженість. Подальший професійний розвиток фахівця зумовлює його вторинну професіоналізацію. Особливістю цієї стадії є високопродуктивне виконання професійної діяльності, а небезпекою – стагнація професійного життя й особистості. Завершує класифікацію розвитку професіонала стадія майстерності – творчий рівень виконання діяльності.

Отже, Е. Ф. Зеєр показав варіативність темпу і траєкторії професійного розвитку, їх зумовленість віковими, індивідуально-психологічними, соціально-економічними та професійно-технологічними чинниками.

Інший науковець – А. Т. Ростунов під час розробки власної концепції за основу взяв завдання створення ефективної системи керування формуванням професійної придатності, під якою він розумів “сукупність індивідуально-психологічних особливостей людини, що забезпечує найбільшу ефективність її суспільно корисної діяльності й задоволеність своєю працею” [14].

Згідно із системним підходом, А. Т. Ростунов розглядав професійну придатність як більшу систему, що містить такі чотири функціональні блоки: профорієнтація, профдобір, профпідготовка і профадаптація. Кожен блок, у свою чергу, складається з декількох підсистем нижчого рангу, а саме: підсистеми профорієнтації – підготовка молоді до вибору професії й початок профнавчання; підсистеми профдобору – з’ясування найбільшої відповідності між індивідуальними особливостями абітурієнта і специфікою майбутньої професійної діяльності; підсистеми профпідготовки – розкриття сутності діяльності й розробки моделі підготовки фахівця; підсистеми профадаптації, що складається із чотирьох рівнів адаптації – ознайомлення, перехід до самостійної діяльності, повна професійна самостійність, майстерність.

Слід зазначити, що періодизація професійного розвитку співвідноситься з віком індивіда.

А. Т. Ростунов виокремлював такі самі стадії професійного розвитку, як Т. В. Кудрявцев і Е. Ф. Зеєр.

Зупинимося на принципово важливих моментах концепції професійного розвитку, розробленої Ю. П. Поварьонковим [15]. Професіоналізація науковцем розглядалась як процес формування особистості й діяльності професіонала, а особистість професіонала – як інтегральна системна якість, що закономірно виявляється на певному етапі професійного розвитку індивіда.

Ю. П. Поварьонков визначав такі критерії розвитку особистості професіонала: професійна продуктивність, професійна ідентичність і професійна зрілість. Сутність процесу професійного становлення особистості розкривається в ході його аналізу: як форми професійної

соціалізації та індивідуалізації; частини життєвого шляху індивіда; специфічної форми професійного розвитку та навчання; специфічної форми прояву активності індивіда.

Як одиниці періодизації науковцем використовуються стадії, періоди і фази.

Стадії в основному збігаються з етапами професійної соціалізації: допрофесійний розвиток особистості (підготовка до професіоналізації); пошук і вибір професії, навчального закладу; професійне навчання; самостійна професійна діяльність.

Періоди є компонентами стадій і виникають як результат конкретизації концепції. Ю. П. Поварьонков виокремлював чотири стандартні періоди: професійна адаптація (або завершення професійного розвитку попередньої стадії); стійке зростання показників; період найвищих досягнень; період спаду, якому може передувати стагнація.

Фази конкретизують ситуацію професійного становлення особистості. Вони пов'язані більше з вирішенням приватних завдань професійного розвитку. Кожен період ділиться на фази залежно від розв'язуваного завдання: фаза "післявступної ейфорії" та апробування довузівських форм навчальної діяльності; фаза усвідомлення неефективності професійних форм навчальної діяльності і формування нових; фаза найвищого розвитку навчально-академічної діяльності студента.

Системоутворювальним фактором професійного становлення особистості Ю. П. Поварьонков вважав конвергенцію індивідуальних (суб'єктивних) і соціальних (об'єктивних) факторів. Автор дійшов висновку, що їх співвідношення змінюється в залежності від професіоналізації особистості. На перших етапах професіоналізації провідна роль належить, на думку Ю. П. Поварьонкова, професійній соціалізації, а на більш пізніх – професійній індивідуалізації.

У концепції Ю. П. Поварьонкова хронологічною підставою для періодизації є "професійний вік" особистості, тобто тривалість її професіоналізації, що перевищує загальнотрудовий стаж.

Отже, у розглянутих вище теоріях професійний розвиток особистості на будь-яких етапах професійного становлення розглядається у безпосередньому зв'язку з її особистісним розвитком.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у подальшому вивченні концептуальних підходів до професійного розвитку педагогів.

Література:

1. Кондаков И. М. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития / И. М. Кондаков, А. В. Сухарев // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 158 – 164. **2. Parsons F.** Choosing a vocation / F. Parsons. – Boston : Houghton Mifflin, 1909. – P. 5 – 28. **3. Moser U.** Zur psychoanalytischen Theorie der Berufswahl : Sublimierung, Identifizierung und berufliche Identität / U. Moser //

Psychologie. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie. – 1963. – N 1. – P. 1 – 18. **4. Bordin E. S.** Research strategies in psychotherapy / E. S. Bordin. – N. Y., 1974. – 272 p. **5. Томэ Х.** Современный психоанализ : пер. с англ. / Х. Томэ, Х. Кэхеле ; ред. А. В. Казанская. – М. : Прогресс-Литера, 1996. – Т. 1 : Теория. – 575 с. **6. Анохин П. К.** Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1973. – 61 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа к книге : [/http://www.galactic.org.ua / Prostranstv /anoxin-7-1.htm](http://www.galactic.org.ua / Prostranstv /anoxin-7-1.htm). **7. Ломов Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 1174 с. **8. Козелецкий Ю.** Психологическая теория решений / Ю. Козелецкий. – М. : Прогресс, 1979. – 503 с. **9. Maslow A.** Motivation and Personality / A. Maslow. – N. Y., 1954. – 179 с. **10. Super D. E.** Occupational psychology / D. E. Super, M. Y. Bahn. – L. : Tavistock, 1971. – 209 p. **11. Митина Л. М.** Коррекционно-обучающие программы повышения уровня профессионального развития учителя : учеб. пособие / Л. М. Митина. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т. – Воронеж : МОДЭК, 2001. – 304 с. **12. Кудрявцев Т. В.** Психология профессионального обучения и воспитания / Т. В. Кудрявцев. – М. : Моск. энерг. ин-т, 1985. – 137 с. **13. Зеер Э. Ф.** Психология профессий : учеб. пособие для вузов / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 280 с. **14. Ростунов А. Т.** Многоступенчатая система обучения – важнейший фактор совершенствования подготовки специалистов с высшим образованием / А. Т. Ростунов // Адукацыя і нацыянальна-культурнае адраджэнне : тезісы дакладау міжнароднай канферэнцыі. – Мінск : НІА, 1994. – С. 243 – 245. **15. Поваренков Ю. П.** Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 312 с.

Маковецька Н. В. Методологічні засади професійного розвитку фахівців дошкільних навчальних закладів.

У статті висвітлюються основні положення найбільш вагомих теорій професійного розвитку у відповідності з такими п'ятьма напрямками: диференційно-діагностичним, психодинамічним, теорією рішень, теорією розвитку, типологічним. Аналіз означених теорій свідчить, що професійний розвиток людини тісно пов'язаний з її особистісним розвитком.

Ключові слова: професійний розвиток, теорії професійного розвитку, періодизація професійного розвитку.

Маковецкая Н. В. Методологические основы профессионального развития специалистов дошкольных учебных учреждений.

В статье освещаются основные положения наиболее весомых теорий профессионального развития в соответствии с такими пятью

направленнями: диференціально-діагностическим, психодинаміческим, теорией рішень, теорией розвитку, типологіческим. Аналіз этих теорій свідечує, що професіональне розвиток людини тісно зв'язано з його лічностним розвитком.

Ключевые слова: професіональне розвиток, теорії професіонального розвитку, періодизація професіонального розвитку.

Makovetskaya N. V. Methodological bases of professional development of specialists of preschool educational establishments.

In the article light up the substantive provisions of the most ponderable theories of professional development in accordance with such five directions: differentially-diagnostic, psycho-dynamic, by the theory of decisions, theory of development, typological. The analysis of these theories testifies that professional development of man is closely related to his personality development.

Key words: professional development, theories of professional development, division into the periods of professional development.

УДК 37.013.43

О. Є. Місечко

**РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ПІДГОТОВЦІ УЧНІВ ДО СПРИЙНЯТТЯ
СВІТУ ЯК ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ЯВИЩА**

Деякі сучасні англійські автори висловлюють застереження, що зіткнення людини, вихованої в одному культурному середовищі, з іншою культурою може викликати такі захисні психологічні реакції, як гнів, фрустрацію, страх, цікавість, антипатію, збентеження і т. п. А паралельне до цього процесу включення людини у вивчення мови іншої культури здатне навіть посилювати негативну реакцію, оскільки людина опиняється між двох невідомостей одночасно [1, с. 7]. Подібне застереження ґрунтується на припущенні, що у свідомості людини, яка вступає в контакт з іншою мовою і культурою, існує стійка впевненість у пріоритетності і безсумнівному домінуванні рідної мови і культури в її життєдіяльності, а тому зустріч з культурною “іншістю” може викликати відчуття загрози.

Така точка зору і відповідна їй життєва позиція, побудована на агресивному сприйнятті “інакше суцього”, у контексті сучасної полікультурної цивілізаційної парадигми видається деструктивною і непродуктивною. Адаптація сучасної особистості до життя в умовах світу, який стрімко інтегрується в економічній площині, залишаючись при цьому багатоманітним у культурній площині, становить серйозну

гуманітарну проблему, у вирішенні якої далеко не останнє місце займає соціальний інститут освіти.

Усвідомлення взаємного впливу і взаємозалежності освіти й культурно-цивілізаційного розвитку суспільства приковує до себе зростаючу увагу педагогів на пострадянському просторі протягом останніх двох десятиліть (М. Богуславський, А. Валіцька, І. Відт, Г. Віленський, С. Гончаренко, О. Захарченко, І. Колесникова, Г. Корнетов, В. Кушнір, М. Нікандров, З. Равкін, О. Сухомлинська, Є. Ямбург та ін.). Формування історичних типів освіти (педагогічних цивілізацій) усе частіше розглядається у зв'язку з генезою людської цивілізаційної культури. Сучасний етап розвитку освіти характеризується як перехідний від “знанневоцентричної” моделі до “культуро центричної”, у фокусі якої знаходиться процес формування не стільки “людини знання”, скільки “людини культури”. У середовищі сучасної філософії освіти актуалізується думка, що освіта складає генетичний код (матрицю) суспільства і культури (Х. Тхагапсоев, 1999). Розроблюваний нині культурологічний підхід до змісту і процесу освіти ставить в центрі навчально-виховної практики формування особистості, яка конструктивно ставиться до природи, людей і до себе, володіє рідною й іноземною мовами, є відкритою до діалогу, обміну змістами, здатною бути учасником і організатором складних суспільних та економічних процесів (Є. Бондаревська, 1999).

Безпосереднім фасилітатором процесу формування в людині здатності адаптації до іншого культурного середовища виступає учитель, особливо вчитель іноземної мови. Це зумовлено тим, що культурологічний потенціал вивчення іноземної мови є особливо високим, оскільки через оволодіння нею людина отримує доступ до культурних цінностей не тільки свого народу, а й інших народів-носіїв мов, тобто вступає в діалог культур. Відповідно, культурологічність має бути невід’ємною якістю процесу навчання іноземних мов, а провідною роллю учителя стає ретрансляція накопичених досягнень загальнолюдської культури.

Попри активність сучасних українських дослідників у розробленні культурологічних та соціокультурних аспектів вивчення і навчання іноземних мов, серед них залишаються такі, що не знайшли достатнього висвітлення. До їх числа відносимо такий соціокультурний аспект, як використання іноземної мови як засобу культурної адаптації в іншомовному й іншокультурному середовищі. Метою даної статті є постановка проблеми врахування різних рівнів культурної адаптації при навчанні іноземної мови.

Історія наповнення процесу вивчення іноземних мов культурознавчими знаннями і відповідної професійної підготовки вчителя іноземної мови має глибоке коріння. Ще в XIX столітті підготовка в Російській імперії вчителів класичних мов на історико-філологічних факультетах імператорських університетів мала яскраво

виражений культурологічний характер. Утворені при цих факультетах наприкінці XIX – на початку XX ст. романо-германські відділення успадкували цю традицію і розвивали її, включаючи до підготовки майбутніх учителів французької, німецької, англійської мов нові культурознавчі й країнознавчі навчальні курси, які дозволяли не тільки оволодіти системою лінгвістичних знань, але й формували загальний культурний фон історичного розвитку мов.

Проте, як показав наступний суспільний розвиток, разом з утвердженням радянської класової ідеології та відповідної освітньої моделі у 20-х – 30-х роках XX ст. культурознавчий компонент у змісті загальної шкільної освіти та, як наслідок, професійно-педагогічної іншомовної освіти поступово втрачав свій обсяг і глибину. Протягом 40-х – 50-х років, особливо в умовах ідеологічної боротьби з “космополітизмом” та “схилянням перед Заходом”, викладання іноземних мов було позбавлене об’єктивної картини суспільно-культурного розвитку західноєвропейських країн, мова яких вивчалася. Відповідним чином було відсутнє державне замовлення на глибоку культурологічну підготовку вчителя. Лише в результаті часткової демократизації суспільного життя Радянського Союзу в період “хрущовської відлиги” вивчення іноземних мов, яке до того десятиліттями будувалося виключно на вибірковому, ідеологічно вигідному ознайомленні з історією іншомовної країни, почало наповнюватися матеріалами з географії та культури цієї країни (більш детально про це див. [2]).

Активізація уваги до покращення культурологічної підготовки учнів і майбутніх учителів іноземних мов відбулася в 70-х роках XX ст. Суттєвим поштовхом до цього став спеціальний розділ “Іноземні мови і цивілізація” у Заключному акті Наради з питань безпеки й співробітництва в Європі (Гельсинки, 1975), де було наголошено на винятковому значенні розширення спілкування між народами для їх кращого ознайомлення з культурою інших країн, а оволодіння іноземними мовами розцінювалося як важливий засіб знайомства з іншими цивілізаціями. Протягом 70-х років у вітчизняній лінгводидактиці почав розроблятися окремий напрям, котрий зосереджувався на вивченні мовних явищ у тісному зв’язку з культурою країни-носія мови – лінгвокраїнознавство (Є. Верещагін, В. Костомаров).

Про необхідність реалізації в навчанні мов лінгвокраїнознавчого підходу почали говорити як теоретики, так і практики. На цьому етапі включення культурознавчих знань до змісту вивчення і викладання іноземних мов означало розуміння мови не тільки як культурного, але й як соціального явища (засобу спілкування), що стало одним із стимулів до впровадження у навчальний процес комунікативної методики викладання іноземних мов.

На сучасному етапі розвитку суспільства система вивчення і викладання іноземної мови будується з урахуванням нових можливостей

освітньої та професійної мобільності людини в інтегрованому світі, розширення форм і засобів міжнародної взаємодії, діалогу культур як загальноєвропейської потреби. На зміну поняттю “лінгвокраїнознавство” прийшло поняття “соціокультурна компетентність”, в контексті якого акцент зміщується з вивчення мови й культури країни на формування сприйнятливості до соціокультурних умов використання мови: загальноприйнятих правил і норм соціальної поведінки, особливостей вербальної та невербальної комунікації у типових ситуаціях міжкультурного спілкування. А в площині підготовки вчителя розробляється культуровідповідна модель професійно-педагогічної іншомовної освіти (Ю. Пассов, 1998).

У цьому зв'язку роль учителя в підготовці учнів до сприйняття світу як полікультурного явища, до комунікації в іншому культурному середовищі, до формування в них адаптивних механізмів, що дозволяли б адекватно функціонувати в цьому середовищі, суттєво зростає. Ця роль передбачає не тільки наявність у вчителя суто лінгвістичних знань і вмінь інформувати учнів про культурні особливості країни, мова якої вивчається, але й здатність допомогти їм у формуванні власної культурної самосвідомості і дружнього ставлення до інших культур.

Культурна адаптація, про яку йдеться у контексті обраної теми, у широкому сенсі цього поняття означає прийняття культурних і соціальних норм, з якими зустрічається людина в процесі вивчення чи використання іноземної мови як засобу спілкування (інтерації). За Л. Філіпсом, представником інтеракціоністського підходу, адаптація передбачає гнучкість і ефективність при зустрічі з новими і навіть потенційно небезпечними умовами, а також здатність надавати ситуації бажане для себе спрямування. У цьому зв'язку перед учителем іноземної мови постає завдання навчити учнів ефективним комунікативним стратегіям міжкультурного іншомовного спілкування й порозуміння. Існує точка зору, що комунікативна стратегічна компетентність дозволяє подолати навіть більшою мірою соціокультурні утруднення, ніж пізнавальні чи психолінгвістичні (S. Rich, 2004).

Для подолання комунікативних утруднень соціокультурного чи мовного характеру застосовуються стратегічні напрями, що відповідають двом способам людської поведінки. Один з них – обійти перешкоду, змінивши свою комунікативну мету, пристосувавши її до своїх наявних можливостей (редуктивний напрям). Інший – спробувати подолати перешкоду, не змінюючи комунікативної мети, а, навпаки, розширюючи свої комунікативні ресурси (напрямок досягнення). У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти у згаданому контексті виділяються стратегії ухилення ('avoidance strategies'), стратегії досягнення ('achievement strategies'), компенсаторні стратегії ('compensating'), стратегія використання попередніх знань ('building on previous knowledge'), стратегія “а раптом спрацює” ('trying out') [3, с. 63].

Процес адаптації до іншого культурного середовища може

походити на кількох рівнях. Початковим серед них є рівень психологічної переорієнтації особистості – розуміння ситуації і прийняття тих оцінок, котрі відповідають ціннісним орієнтаціям людини і типовим для даного культурного середовища зразкам поведінки. У цьому випадку адаптація може обмежуватися усвідомленим конформізмом, коли людина знає, як має себе поводити, але внутрішньо не приймає цього і при найменшій можливості відмовляється від нової системи цінностей і повертається до ближчої їй попередньої системи. В такій ситуації культурне середовище, в якому опиняється людина, може негативно реагувати на порушення характерних для неї норм і цінностей.

Більш високий рівень адаптації – взаємна толерантність. На цьому рівні і людина, і навколишнє культурне середовище демонструють взаємну терпимість до цінностей і норм поведінки один одного.

Наступним рівнем адаптації є акомодация – взаємні поступки людини і культурного середовища, при якій людина визнає основні цінності нового для неї середовища, а середовище, в свою чергу, визнає деякі цінності свого нового члена.

Найбільш високий рівень адаптації досягається в результаті асиміляції – повного пристосування людини до нового культурного середовища через повну відмову від попередньої системи цінностей.

Не виділяючи жоден з перелічених рівнів культурної адаптації як пріоритетний в процесі вивчення іноземної мови, водночас припускаємо, що в сучасних умовах усе більш активної інтеграції наших співвітчизників у полікультурне світове співтовариство навчання іноземної мови має враховувати необхідність формування у людини так званої “міжкультурної свідомості” як основи для розвитку різних рівнів культурної адаптації. Поняття “міжкультурна свідомість”, як воно тлумачиться в Рекомендаціях Ради Європи з мовної освіти, означає усвідомлення й розуміння схожості й відмінності рідної й іншомовної культури, регіонального й соціального різноманіття обох культур і сприйняття їх у ще більш широкому контексті світової культурної множинності [2, с. 103]. Крім об’єктивних знань, міжкультурна свідомість допомагає побачити, як одна культурна спільнота сприймається іншими, нерідко скрізь певні національні стереотипи. Вона ж сприяє більш глибокому розумінню в загальному культурному контексті особливостей і цінностей рідної культури і мови.

Розуміння процесу культурної адаптації виявляється також через поняття рівноваги, гармонії, комфортності у взаємодії різних культурних систем. Необхідність досягнення такої рівноваги вимагає від учителя збалансованого висвітлення загального цивілізаційного, національного й регіонального у змісті іншомовної освіти. У результаті усвідомлення себе не просто як громадянина своєї держави, але й як представника певної культури, що має свої національні риси, людина вчиться розрізняти свої регіональні культурні особливості на тлі загальноцивілізаційних, поважати й приймати факт культурних відмінностей як універсальну культурну

властивість, сприймати себе як продукт національної культури. Таким чином, вона стає більш підготовленою до визнання права представників інших культур на самоідентифікацію та самобутність і приймає цю самобутність без внутрішнього осуду. В свою чергу, разом з внутрішньо комфортним сприйняттям іншої культури успішніше відбувається знайомство з мовою народу-носія цієї культури та її засвоєння.

На завершення розгляду ролі вчителя в адаптації учнів до життєдіяльності в полікультурному світі пригадаємо нещодавнє обговорення й визнання провалу європейської політики мультикультурності, яка виявилася нездатною подолати у цілих національних груп іммігрантів, котрі переселилися до європейських держав, почуття несприйняття інших соціальних, життєвих, культурних, релігійних стандартів. У цьому зв'язку варто замислитися над тим, наскільки ефективною при розв'язанні цього конфлікту виявилася роль закладів освіти і просвіти, якою мірою європейська система освіти посприяла формуванню певного рівня культурної адаптації та міжкультурної свідомості представників різних культурних середовищ.

Література:

1. Culture bound. Ed. by Valdes, Joyce Merrill. 9-th edition. – Cambridge University Press, 1998. – 222 p. **2. Місечко О. Є.** Формування системи фахової підготовки вчителів іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок ХХ ст. – початок 1960-х рр.) : монографія. – Житомир : Полісся, 2008. – 528 с. **3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.** Council of Europe. – Cambridge University Press, 2001. – 260 p.

Місечко О. Є. Роль учителя в підготовці учнів до сприйняття світу як полікультурного явища.

Стаття ставить проблему оволодіння іноземною мовою як засобом культурної адаптації учнів в умовах сучасної полікультурної цивілізаційної парадигми. В історичній ретроспекції розглядається наповнення змісту вивчення іноземних мов культурознавчими знаннями та підготовка вчителя до культуроцентричного навчання мовам.

Ключові слова: іноземна мова, культурна адаптація, міжкультурна свідомість.

Мисечко О. Е. Роль учителя в подготовке учеников к восприятию мира как поликультурного явления.

Статья ставит проблему овладения иностранным языком как средством культурной адаптации учащихся в условиях современной поликультурной цивилизационной парадигмы. В исторической ретроспекции рассматривается наполнение содержания изучения иностранных языков культурологическими знаниями и подготовка учителя к культуроцентрическому обучению языкам.

Ключевые слова: иностранный язык, культурная адаптация, межкультурное сознание.

Misenchko O. Ye. Teacher's Role in Preparing Pupils to Excepting the World as a Multicultural Phenomenon.

The article raises the problem of acquiring a foreign language as a means of cultural adaptation of learners under the circumstances of contemporary multicultural civilization paradigm. A historical overview of introducing cross-cultural knowledge into foreign languages school curriculum and professional training of teachers of foreign languages is suggested.

Key words: foreign language, cultural adaptation, cross-cultural awareness.

УДК 371.134

К. І. Приходченко, Г. В. Горпинченко

**РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИКЛАДАЧІВ
ДИЗАЙНУ В ЗАСТОСУВАННІ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗНАТЬ**

Сучасні тенденції щодо виведення системи освіти в Україні на рівень світових стандартів вимагають пошуку теоретико-методологічного обґрунтування, експериментальної апробації нових методів навчання й виховання. При цьому пріоритетним напрямом реформування освіти є її гуманізація, тобто створення навчально-виховного середовища, в якому домінує пріоритет створення в дитячому колективі сприятливих умов для самореалізації обдарованості й талантів, доброзичливості й милосердя, ширості та людяності [1].

Сучасні зусилля розбудови освіти не можуть бути ефективними без визнання провідної ролі особистості. Тільки за такої умови можна розв'язати завдання особистісного становлення вільної творчої людини, здатної жити цікаво, змістовно, розумно.

В центрі уваги сучасної психолого-педагогічної та методичної науки перебуває проблема вивчення особливостей і можливостей людини, умов цілеспрямованої дії на розвиток її творчого потенціалу. Оскільки художнє конструювання тісно пов'язане з життям, з вивченням основ наук у школі і на виробництві, з потребами вдосконалення різних виробів та техніки у різних галузях, що полегшує працю людини, підвищує її продуктивність, то використання проблемного навчання на заняттях створює найкращі умови для розвитку творчої особистості викладачів.

Мета статті – дослідити та визначити педагогічні умови формування творчого потенціалу викладачів художньої та конструкторської творчості.

Проблеми підготовки фахівців, формування їх творчого потенціалу, розвитку важливих творчих здібностей, якостей, умінь, стилю мислення, діяльності висвітлюється в багатьох фундаментальних дослідженнях Н. Кічук, С. Сисоєва, С. Хмельковська, І. Шкурко, О. Конопко, О. Соронович, К. Приходченко, М. Епштейн, Н. Колесникова та інших [1 – 8].

Щоб людина творчо мислила, її потрібно цьому навчити. Важливою ланкою такого навчання є створення відповідних умов, за яких у людини з'являться потреби в пізнанні, бажанні подолати труднощі заради нового, невідомого. Такі умови виникають, коли необхідно виконати якесь навчальне завдання, але знань недостатньо, і щоб досягти мети, свою діяльність треба спрямувати на пошук нових знань чи способів дії. Використання активних методів та форм навчання набуває подвійного значення:

- по-перше, творчий стиль діяльності викладачів значно стимулює розумову активність учнів, розвиває якості творчої особистості, поглиблює мотивацію їх практичної діяльності;

- по-друге, учителю, який сам пройшов шлях творчого навчання, набагато легше сприйняти та зрозуміти творчий стиль діяльності, та успішно реалізовувати його в педагогічній праці.

Повне розкриття творчого та інтелектуального потенціалу особистості залежить від характеру та спрямованості педагогічного процесу, педагогічного середовища та педагогічних умов. Творчий потенціал педагога є важливою умовою розвитку пізнавальних можливостей школярів, їх здібностей до вивчення предмету, формування позитивних мотивів навчання, способів мислення. Досліджуючи проблему формування творчого потенціалу педагога Н. В. Кічук бачить наявність значного протиріччя між потребами суспільства, школи, творчої особистості вчителя та відсутністю системи професійної підготовки викладача в творчому аспекті [1]. На думку дослідника, труднощі вирішення проблеми формування творчої особистості педагога пов'язані з:

- недостатньою педагогічною спрямованістю до роботи в школі; протиріччя між динамікою розвитку інтересів викладачів до педагогічної творчості та консерватизму змісту викладання;

- традиційних форм і методів навчально-виховної роботи у школі;

- протиріччя між індивідуальною самобутністю процесу становлення творчої особистості учителя і загальним вольовим підходом до професійної підготовки;

- протиріччя між потребою особистості в творчій професійній діяльності та низьким рівнем мотивації педагогічної творчості, які склалися в практиці роботи школи [1].

Аналізуючи проблеми, пов'язані з професійною підготовкою викладачів дизайну, на різних етапах становлення і розвитку системи освіти, можна стверджувати, що готовність педагога до практичної, творчої роботи в школі не є природною здібністю, хоча цього теж не можна повністю ігнорувати, а є продуктом діяльності, формування, виховання, розвитку [2].

Підвищення вимог до наукової і практичної підготовки сучасної людини спричиняє зростання ролі вчителів та їх відповідальності за підготовку молодого покоління до життя. Діяльність в умовах сучасного виробництва вимагає від кваліфікованого робітника, інженера й техника застосування найширшого спектра людських здібностей, розвитку неповторних індивідуальних фізичних й інтелектуальних якостей. З урахуванням цього на одне з перших місць виходить завдання підготовки молоді до творчої праці, розвитку творчих здібностей, що є каталізатором засвоєння нової наукової і технічної інформації, прискорює творчу переробку й генерацію ще більш нових і корисних ідей. Тим самим творча праця забезпечує розширене відтворення інформації з метою забезпечення безупинного розвитку виробництва й суспільства.

Розкриття творчого та інтелектуального потенціалу особистості залежить від характеру та спрямованості педагогічного процесу, навчального середовища та педагогічних умов. Залучення викладачів до систематичної науково-дослідної роботи реалізується через використання на заняттях основ методу проектів. Метод проектів, як визначають С. В. Хмельковська, І. І. Шкурко, С. О. Сисоева та інші, є одним із найбільш ефективних у сучасній дидактиці, що реально здійснює розвиток професійної автономії викладачів, активізацію навчально-пізнавальної діяльності, їх професійної творчості. Використання методу проектів забезпечує зниження ступеня залежності учня від викладача шляхом самоорганізації та самонавчання у процесі створення конкретного продукту чи вирішення окремої життєвої проблеми. Зазначений метод є, насамперед, способом досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, що завершується цілком реальним результатом [2 – 4].

Цікавою та дієвою формою роботи, що забезпечує становлення творчої особистості викладача дизайну, є творчі зустрічі між учнями, а також зустрічі з майстрами декоративного мистецтва. У гуртковій роботі бажано проводити зустрічі дітей, які створюють власні декоративні твори, організовують виставки творчих робіт. Педагогічна ситуація успіху та міжособистісного спілкування є оптимальною умовою для самовираження учнів у процесі їх спілкування та обміну творчим досвідом.

Дослідження цього аспекту дозволило дійти висновку, що творчий потенціал викладача дизайну – це постійне духовне збагачення його особистості засобами декоративного мистецтва, що обирає у себе

мотивовану потребу в професійній діяльності, досвід творчої виконавської діяльності та втілення художньо-педагогічних задумів у виховній роботі з учнями. Спираючись на дослідження С. В. Хмельковської, можемо визначити показники сформованості творчого потенціалу викладачів дизайну:

– творчі здібності (комунікативні, дослідницькі, дидактичні, рефлексійні);

– творчі якості (цілеспрямованість, наполегливість, ініціативність, здатність до міжособистісного спілкування, фантазія);

– особливості психіки (пам'ять, увага, творча уява, легкість асоціювання);

– мотивація (позитивне уявлення про себе, творчий інтерес, допитливість, потяг до нової інформації, до нестандартних дій) [3].

Навчання ґрунтується на наслідуванні й дуже добре, якщо дійсно є в кого вчитися, й кого наслідувати. Тому викладачі як можна більше повинні спілкуватися з педагогами-новаторами. Поруч з історичною, педагогічною спадщиною В. Сухомлинського, К. Ушинського, А. Макаренка сьогодні є особистості-новатори та творці в педагогічній галузі, діяльність яких є зразком для викладачів.

До питання творчого підходу викладачів у своїй практичній діяльності зверталася О. Конопко, вона зазначала, що використання класичних методів – не єдиний шлях у пошуках можливостей творчого підходу до навчально-виховного процесу. На прикладі теми, що завжди вважалася цікавою, але й складною як для педагога, так і для учня – будова, пропорція, система рухів та зображення людини, вона пропонує свій підхід до викладання цього матеріалу – використання рухомих моделей. О. Конопко вважає, що звична, трохи сухувата традиційна методика може бути оновлена та змінена й стає більш цікавою та ефективною, якщо використовувати розроблені та запропоновані нею рухомі площинні моделі [5].

Викладач повинен бути дослідником та новатором, тільки тоді він зможе впроваджувати нові передові методи й прийоми навчання та виховання дітей, стане дійсно педагогом, який буде працювати на благо майбутнього. Народні майстри О. Соронович, І. Геращенко перетворюють спілкування з дітьми в справжнє свято [6]. Щоденно відкривають світ краси й доносять його до учнів. Відкриття дидактичних ігор народжені у творчих пошуках спільно з дітьми. Їх методика нового розвивального мислення виховує, захоплює, навчає й формує естетичні смаки. Цікавою знахідкою стало її емоційне входження на уроці в тему. Художні, технічні, конструктивні, музичні, поетичні та візуальні асоціації збагачують образну уяву дітей. І вони відтворюють цю уяву в художньому слові засобами живописної та графічної мови.

Навчити працювати творчо може лише той педагог, який володіє не тільки певним багажем знань, але й сам творчо їх реалізує. М. Епштейн вивчає працю художника-педагога О. Тимошенка – завуча

дитячої художньої студії, який суміщає свою творчу діяльність з адміністративно-педагогічною роботою. Школа стала для нього другою домівкою, а педагогіка тісно переплелася з художньою творчістю. У своїй педагогічній діяльності він створював для дітей таке творче середовище, у якому вони розвивалися й виховувалися: він навчав на своєму прикладі – сидячи з етюдником під парасолькою [9]. Чому можна навчити, якщо сам не працюєш творчо, – це один із принципів творчого викладача. “Так складається атмосфера художнього життя, не монолог педагога, а діалог художників, великих і маленьких” – зазначає Н. Колесникова [10]. Він, як педагог, цінує будь-яку творчу активність, ініціативу, вчить мислити вільно й самостійно. В. Лапін налаштовує учнів на творчість, тоді вони починають мислити: ось площина, натюрморт – орнамент, у ньому ритми, є головні предмети, є – другорядні. А далі – жодної схожої роботи. Саме безпосереднє знайомство дітей з такими творчими особистостями, їх педагогічною діяльністю, дає можливість викладачам навчатися викладацької творчості. Спочатку, на перших етапах, можливо, буде мати місце наслідування того чи іншого вчителя, його прийомів роботи з дітьми, цікавих методів викладання навчального матеріалу, але з досвідом творчий підхід до планування та проведення уроків, позакласних заходів стане основою діяльності.

Під час викладання художнього конструювання викладач повинен проявляти не тільки свою майстерність як педагога, а й творчу особистість. Для цього слід надавати педагогам як можна більше самостійності під час складання конспектів та проведення позакласних заходів, не обмежувати їх діяльність суто визначеними стандартами в проведенні занять. Навчити творчо працювати учнів може лише той учитель, який сам займається художньою творчою діяльністю й уміє зацікавити нею інших. А в зацікавленні знову звертаємося до творчості. Бо вміти розповісти так, щоб тема захопила дітей, може той викладач, який визначить доцільні, цікаві методи пояснення матеріалу. Щоб розвивати творчу особистість у художньому конструюванні, дитину потрібно зацікавити. І тут на допомогу приходять казка або цікава історія. Викладачу можна націлити, спрямувати цей прийом для викладання нового матеріалу. Таке пояснення (історія) про суть роботи, про вдале поєднання функціональності та естетичної краси може бути використане на уроці з художнього конструювання або перед практичною роботою з дизайну чи інших галузей мистецтва.

Успішно проводяться й позакласні уроки, представлені у вигляді гри. Так, “Фантастична творча гра”, яка дуже зацікавила дітей, була проведена у формі розповіді, що в ігровій формі супроводжувалась демонстрацією. Викладачі, які самі захоплюються паперопластиком, створюють моделі космічних кораблів та літаків, змодельював цілі космічні станції, які розбираються, трансформуються, і навіть інтер’єр кабіни корабля чи кабінету станції змінюється. І, наостанок, – фігурки

людей: пілотів, мешканців інших планет. Усе це обіграється у формі гри з поясненням, яким чином можна виготовити таку гру самим дітям, з чого починати і як ускладнювати. І майже всі діти виявили бажання самостійно створити свій світ.

На кожному етапі розв'язання навчального завдання викладач повинен навчати дітей його аналізувати: встановити й запам'ятати, що їм необхідно зробити, який для цього потрібний та є в наявності матеріал, згадати, чи є вже певний досвід виконання подібного завдання тощо.

Так, при вивченні нової деталі (виробу) необхідно націлювати на вже відомі частини, елементи, властивості. Викладачеві необхідно активізувати дитину до діяльності через створення проблемних ситуацій таким чином, щоб знайомі елементи виробу входили до створюваного образу предмета без детального аналізу, а лише на основі сприйняття суттєвих ознак (найбільш характерних, за якими можна впізнати ту чи іншу властивість).

Ефективність художньо-конструкторської праці значною мірою залежить від умінь учнів передбачати кожний наступний крок та проміжні результати своїх дій, тобто планувати свою діяльність. Уміння планувати роботу розвивається поступово. На початку занять необхідно навчати працювати за готовими планами. У процесі подальшої роботи учнів доцільно залучати до розв'язання завдань планування, але ще певний час вони повинні засвоювати основну частину плану роботи за інструкціями. Це дозволить викладачеві знати можливості складання плану кожним учнем (розробки технологічної послідовності виготовлення виробу), і мати достатню інформацію про вміння школярів працювати за готовими планами.

При реалізації технічних завдань формуються загальнотрудові вміння, вміння виконувати технологічні операції з обробки матеріалів. Щоб відповідні вміння були сформовані належним чином, при підборі об'єктів праці, виборі способів обробки виготовлюваних виробів необхідно враховувати їх відповідність навчальній програмі, посиленість виконання для молодших школярів, їх поступово зростаючу складність, пізнавальне значення, політехнічне спрямування, практичну цінність тощо.

Таким чином, кожен учитель повинен намагатися знаходити свій підхід до уроків, позакласних заходів, враховуючи художньо-творчий розвиток учнів, інші критерії: вік, індивідуальність. Залучати учнів до співпереживань, створювати відповідний настрій щодо теми уроку, використовуючи ігрові моменти, художнє слово, знайомити зі своїми творчими роботами, пробуджувати в учнів творчу фантазію та творчий підхід до її реалізації. Аналіз пріоритетних тенденцій становлення і розвитку системи професійно-практичної підготовки вчителів свідчить, що формування творчої особистості викладача завжди знаходиться в центрі уваги професійної підготовки. Незважаючи на уніфікацію і посилення контролю за методичною діяльністю вчителя в умовах роботи

школи, творчий потенціал викладача завжди стимулювався. Очевидно, що сам характер діяльності викладача дизайну передбачає творчість у його роботі.

Література:

1. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кічук. – К. : Либідь, 1991. – 96 с. **2. Сисоєва С. О.** Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / С. О. Сисоєва. – К., 1997. – 428 с. **3. Хмельковська С. В.** Формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. В. Хмельковська. – Одеса, 2005. – 20 с. **4. Шкурко І. І.** Соціально-гуманітарна і політична підготовка майбутніх учителів (історико-педагогічний аспект) : навч. посіб. / І. І. Шкурко. – К. : КДПУ, 1992. – 144 с. **5. Конопко О.** З досвіду підготовки вчителів образотворчого мистецтва / О. Конопко // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 1 (19). – С. 14 – 17. **6. Соронович О.** Учитель – експериментатор, новатор, творець / О. Соронович // Мистецтво та освіта. – 2000. – № 1 (15). – С. 24 – 27. **7. Приходченко К. І.** Інтеграція в системі роботи учителя як розвиваючий метод навчання / К. І. Приходченко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – Київ-Запоріжжя, 2002. – Вип. 25. – С. 291 – 296. **8. Приходченко К. І.** Використання краєзнавчо-народознавчого матеріалу для формування творчої особистості учнів : метод. рек. / К. І. Приходченко. – Донецьк : ДонДУ, 1996. – 30 с. **9. Эпштейн М.** Работа над пейзажем / М. Эпштейн // Юный художник. – 1997. – № 2. – С. 19 – 24. **10. Колесникова Н.** Метод директора Лапина / Н. Колесникова // Юный художник. – 1997. – № 10. – С. 24 – 27.

Приходченко К. І., Горпинченко Г. В. Розвиток творчого потенціалу викладачів дизайну в застосуванні теоретичних знань.

Однією з актуальних складових художньо-педагогічного процесу є створення умов для розкриття творчого потенціалу вчителя. Реальні умови вимагають творчості, оригінальності, новаторства в педагогічній справі. І від того, наскільки викладач буде володіти цими якостями, залежить процес навчання, становлення його як педагога-новатора.

Ключові слова: творчий підхід, новатор, педагогічна практика, творча особистість.

Приходченко К. И., Горпинченко Г. В. Развитие творческого потенциала преподавателей дизайна в применении теоретических знаний.

Одной из составных художественно-педагогического процесса есть создание условий для раскрытия творческого потенциала учителя. Современные условия требуют творчества, оригинальности, новаторства

в педагогической деятельности. И от того, насколько преподаватель овладеет этими умениями, зависит процесс обучения, становление его как педагога-новатора.

Ключевые слова: творческий подход, новатор, педагогическая практика, творческая личность.

Prihodchenko K. I., Gorpichenko G. V. Development of the creative potential of design teachers in applying theoretical knowledge.

One of the important components of artistic and educational process is to create conditions for the disclosure of the creative potential of future teachers. Real will require creativity, originality, innovation in teaching business. And how the teachers will actually have these qualities depends on the learning process, establishing him as a teacher and innovator.

Key words: creative approach, innovator, pedagogical practice,, creative person.

УДК 378.011.3:62-051

С. Н. Сергеев

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ И МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ

В профессионально-техническом обучении инженеру-педагогу нередко приходится сталкиваться с учащимися, мышление которых еще недостаточно развито и не соответствует требованиям, которые предъявляет осваиваемая профессия. Поэтому, обучая, педагог должен не только объяснять и показывать конкретные практические профессиональные действия, но и развивать мышление [1].

Профессиональные типы привлекают все больше внимания современных ученых. Накопилось большое количество работ, посвященных анализу клинического, технического, математического, художественного, педагогического мышления.

Термин “профессиональное мышление” в практический обиход стал входить со второй половины XX в., в связи со значительной интеллектуализацией общественного труда. Понятие “профессиональное мышление” употребляется в двух смыслах. Когда хотят подчеркнуть высокий профессиональный уровень специалиста, т. к. речь идет об особенностях мышления, выражающих его.

Когда хотят подчеркнуть особенности мышления, обусловленные характером профессиональной деятельности, здесь имеется в виду предметный аспект, но чаще понятие “профессиональное мышление” употребляется в обоих этих значениях. Когда речь идет о профессиональном мышлении отмечает З. А. Решетова: “Интуитивно

имеется в виду некоторые особенности мышления специалиста ему успешно выполнять профессиональные задачи на высоком уровне мастерства: быстро, точно и оригинально решать как ординарные, так и не ординарные задачи в определенной предметной области” [2].

Такой специалист характеризуется обычно как человек творческий, по особому воспринимающий предмет своей деятельности, способный к рационализаторству, новаторству, открытиям. В настоящее время можно выделить два подхода к определению сущности профессионального мышления. В одних исследованиях профессиональное мышление понимается как процесс решения профессиональных задач в той или иной области деятельности, в других, как тот или иной тип ориентировки специалистов в предмете своей деятельности [3; 4].

Первый подход связан с концепцией С. Л. Рубинштейна о детерминации мышления “внешними условиями через внутренние”. В роли внешних условий согласно названной концепции выступает задача, которая обуславливает объективное содержание и направление мыслительного процесса. При этом в процессе исследования профессионального мышления основное внимание уделяется анализу специфических особенностей профессиональных задач [5].

Второй подход связан с концепцией поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гольперин), согласно которой специфические мышления, содержание, структура умственного образа не могут быть обусловлены характером, особенностями и содержанием задач. Мышление рассматривается как тот или иной тип “ориентировки субъектов в предмете деятельности и ее условиях, что в свою очередь и определяет характер решаемых задач” [6].

Дело в том, что один и тот же предмет может быть по-разному отражен в умственном образе. Это зависит от способа и условий его формирования. Так образ может отражать: несущественные свойства предмета, как единичного образования; закономерно взаимосвязанные свойства, как особенного; всеобщую сущность законов организации объектов. Поскольку отражение одного и того же предмета деятельности может быть разным, поскольку ориентировка на его основе при решении задач тоже будет происходить по-разному [7].

Есть мнение, что специфика профессионального мышления зависит от своеобразия задач, решаемых различными специалистами, тогда качество профессиональной деятельности или уровень профессионализма зависит от типа мышления. Следовательно, высокий уровень профессионализма связан, прежде всего, с теоретическим, разумным типом мышления.

Таким образом, целенаправленная работа по развитию качественных характеристик мышления обеспечивает эффективное формирование управленческого мышления у студентов.

В профессионально-техническом обучении инженеру-педагогу нередко приходится сталкиваться с учащимися, мышление которых еще недостаточно развито и не соответствует требованиям, которые предъявляет осваиваемая профессия. Поэтому, обучая, мастер должен не только объяснить конкретные практические профессиональные действия, но и развивать мышление [8]. С этой целью рекомендуется:

1) задавать учащимся вопросы, требующие осмысливания объясненных и показанных действий;

2) когда учащийся правильно объясняет порядок и технику выполнения действий, спрашивать: “Почему надо действовать так, а не иначе?”;

3) постепенно усложнять задания;

4) создавать проблемные производственные ситуации, требующие от учащихся самостоятельного осмысления и принятия решения;

5) во время упражнений требовать от студентов постоянного самоконтроля своих действий, анализа причин допускаемых ошибок.

При организации обучения следует учитывать, что результаты мыслительной работы учащегося серьезное влияние оказывает уже сложившиеся у него житейские или “псевдонаучные” понятия, связанные с его повседневной жизнью и потребностями. Научные же понятия, как правило, от него далеки. Поэтому при обучении важно обеспечить сопоставление житейских и научных понятий, позволяющее раскрыть несовершенство первых, практическую значимость вторых и тем самым стимулировать учебную деятельность.

Изучение творческого мышления в современной психологии проводится с использованием следующих методов:

1. Анализ процесса решения так называемых малых творческих задач, или задач на смекалку (на соображение), требующих, как правило, переформулирования задачи или выхода за пределы тех ограничений, которые субъект сам на себя накладывает. Эти задачи весьма удобны для экспериментирования, так как момент нахождения решения практически совпадает с его реализацией, что отнюдь не всегда имеет место при решении реальных жизненных задач.

2. Использование наводящих задач. В этом случае изучается чувствительность человека к подсказке, содержащейся в наводящей задаче, которая решается легче, чем основная, но построена по тому же принципу и поэтому может помочь в решении основной.

3. Использование “многослойных” задач. Испытуемому дается целая серия однотипных задач, имеющих достаточно простые решения. Не очень творческий человек будет просто решать такие задачи, каждый раз заново находя решения. Творческий человек проявит “интеллектуальную инициативу” и попытается открыть более общую закономерность, лежащую в основе каждого отдельного решения.

4. Анализ продуктов деятельности для определения степени новизны и оригинальности.

5. Некоторые шкалы проективных тестов (ММРІ, тест Роршаха) могут давать информацию и выраженности творческого начала в мышлении человека.

6. Специальные тесты креативности (их возможностей), основные на решении задач так называемого открытого типа, т. е. таких, которые не имеют какого-то одного правильного решения и допускают неограниченное, как правило, число решений (в отличие от тестов интеллекта, использующих задачи закрытого типа, имеющие только одно или несколько заранее известных правильных решений). Он имеет два варианта – вербальный и фигуральный (работа с рисунками). Примеры заданий (субтестов): дополнить геометрическую фигуру; сделать как можно больше рисунков с использованием данной фигуры (например, треугольника; придумать как можно больше вариантов использования предмета (например, кирпича); задать как можно больше вопросов к рисунку; придумать как можно больше невероятных событий и т. п. По результатам теста оцениваются беглость мышления [9].

Обучение студентов – это воздействие на их психику и деятельность с целью вооружения знаниями, умениями, навыками. Однако последние не исчерпывают результатов обучения. В ходе обучения на основе его содержания развиваются различные стороны психики студентов, формируется личность будущего специалиста в целом. Обучение имеет непосредственное значение для совершенствования научного мировоззрения, развития интеллектуальных и профессиональных качеств.

Знания, умения, навыки в области своей профессии – стержневая часть подготовки и развития студента.

Литература:

1. Беспечанский В. П. Психология исторического мышления школьников. – Челябинск : ЧГПИ, 1980. **2. Билибин А. Ф.** О клиническом мышлении / А. Ф. Билибин, Г. И. Царегородцев. – М. : Медицина, 1993. **3. Библер В. С.** Мышление как творчество. – М. : Политиздат, 1975. **4. Андронов Б. П.** Психологические основы формирования профессионального мышления : пособие с спецкурсу. – Саранск : МГУ, 1981. **5. Беспечанский В. П.** Психология исторического мышления школьников. – Челябинск : ЧГПИ, 1980. **6. Гольперин П. Я.** Развитие исследований о формировании умственных действий // Психологическая наука в СССР : в двух томах. – М., 1959. – Т. 1. **7. Никитин Л. Е.** К вопросу о новой идеологии воспитания // Мир образования. – 2005. – № 1. – 184 с. **8. Решетова З. А.** Психологические основы профессионального обучения. – М. : МГУ, 1985. **9. Подоляк Л. Г.** Психологія вищої школи / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – Київ, 2006.

Сергеєв С. М. Психолого-педагогічні основи формування та методи вивчення професійного мислення.

У статті розглядаємо основні шляхи формування і методи вивчення професійного мислення, специфіка якого залежить від своєрідності завдань, що вирішуються різними фахівцями.

Ключові слова: психологічні методики, професійне мислення, самостійність, сприйнятливність до нового.

Сергеев С. Н. Психолого-педагогические основы формирования и методы изучения профессионального мышления.

В статье рассматриваем основные пути формирования и методы изучения профессионального мышления, специфика которого зависит от своеобразия задач, решаемых различными специалистами.

Ключевые слова: психологические методики, профессиональное мышление, самостоятельность, восприимчивость к новому.

Sergeyev S. Psychological and pedagogical foundations of formation and methods for the study of professional thinking.

The article explores the ways and methods of studying the formation of professional thinking, which depends on the specific identity of problems solved by various specialists.

Key words: psychological techniques, professional thinking, independence, understanding of new.

УДК 371

А. И. Смоляр, С. Г. Зоголь

**ПЕРСОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: СОДЕРЖАНИЕ И ДИАГНОСТИКА**

В настоящее время в общей и профессиональной педагогике определен довольно большой перечень компетенций и компетентностей, которыми должны владеть выпускники средней и высшей школы. В этом перечне отечественные (Э. Ф. Зеер) и зарубежные (Г. Минтзберг, С. Гринспен и Дж. Дрискол, А. Шелтен) исследователи выделяют и персональную компетенцию / компетентность. Внимание, которое проявляют исследователи к понятию “персональная компетенция / компетентность”, объясняется многими факторами. Один из них, на наш взгляд, заключается в требовании компетентного подхода, который рассматривается как проявление “новой студентоцентрированной ориентации образовательного процесса” (В. И. Байденко). В центре названного подхода – “субъект” новой образовательной парадигмы – образование в течение всей жизни, “ориентированный на обучаемость,

самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности” [5, с. 5], способный результативно действовать в новых, нестандартных для него ситуациях.

Понятие “персональная компетенция” / “компетентность” активно разрабатывается в различных областях науки (экономика, психология, педагогика и т. д.) и широко используется в зарубежной и отечественной литературе. Сегодня под персональной компетентностью понимают:

– наличие стратегического мышления и самоанализа (Г. Минтцберг) [2];

– “готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию” [3];

– готовность и способность выявлять, осмысливать и оценивать шансы своего развития, требования и ограничения в семье, профессии, общественной жизни; проявлять собственные дарования, разрабатывать и развивать свои жизненные планы (в профессиональном образовании Германии) [1, с. 7];

– индивидуально-ориентированные способности, такие как надежность, стремление к качественной работе, добросовестность, ответственность, самостоятельность, критичность, уверенность в себе, оптимизм, направленность на конкретные достижения и успех в работе (*персональная квалификация* – аналог компетенции – *прим. авт.*) [7];

– конструкт, обобщающий знания и навыки, вовлеченные в процесс достижения целей и решения проблем (С. Гринспен и Дж. Дрискол в рамках теории практического интеллекта Р. Дж. Стернберга) [6, с. 91];

– компонент профессиональной компетентности специалиста, а именно как способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также способность реализации себя в профессиональном труде [4, с. 53].

Персональная компетентность, по нашему мнению, универсальна и может быть ориентирована на подготовку выпускника любого вуза.

Изучение различных подходов к характеристике понятий “компетенция” / “компетентность” (В. А. Адольф, В. А. Болотов, О. М. Бобиенко, Б. Бергман, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, Дж. Равен, В. В. Сериков, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.); выводы, сделанные в результате анализа понятий “персональная компетенция / компетентность” позволили нам характеризовать *персональную компетентность* будущего учителя как целостное личностное образование, интегрирующее индивидуально-ориентированные способности, психологическую готовность к профессионально-личностному развитию и саморазвитию, умения и навыки самоорганизации в учебной и развивающейся профессионально-педагогической деятельности.

В состав персональной компетентности как системного личностного образования будущего учителя входят когнитивный, мотивационный и деятельностно-рефлексивный компоненты. Содержание когнитивного компонента образует система знаний, позволяющая осуществлять профессионально-личностное развитие, а именно знания о самоорганизации как условия профессионально-личностного саморазвития, об умениях и средствах самоорганизации. Содержание мотивационного компонента персональной компетентности будущего учителя представляет собой отношение к учебно-профессиональной деятельности, характеризующееся психологической готовностью к профессионально-личностному развитию и саморазвитию, а также осознание личностной значимости и смысла педагогической деятельности. Деятельностно-рефлексивный компонент включает уровень самоорганизации, индивидуально-ориентированные способности, комплекс проектировочных и рефлексивных умений, сформированность которых отражает практическую составляющую персональной компетентности будущего учителя.

Каждый компонент персональной компетентности будущего учителя выполняет конкретные функции: когнитивный – информационно-ориентационную, мотивационный направлен на осуществление мотивационной функции, деятельностно-рефлексивный – несет трансляционную и регулятивную функции.

Теоретические представления о персональной компетентности будущего учителя позволили нам в качестве обобщенных критериев выделить ведущие образующие ее структуры: способность к самоорганизации, ценностное отношение к учебной и профессионально-педагогической деятельности, индивидуально-ориентированные способности.

В настоящей статье охарактеризуем результаты изучения персональной компетентности студентов младших курсов педагогического вуза по критерию индивидуально-ориентированные способности.

Исследование проводилось в 2010 – 2011 годах на факультете художественного образования Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.

Для изучения индивидуально-ориентированных способностей студентов педагогического вуза мы использовали ранжирование и корреляционный анализ. Математическая обработка с помощью статистической программы SPSS 14.0 (Statistical Package for Social Science) позволила определить средние значения индивидуально-ориентированных способностей, их стандартное отклонение и коэффициенты парной корреляции. Подсчет средних значений позволил нам установить степень устойчивости субъективных оценок студентов и оценок экспертных лиц. Это определяет значимость конкретной способности, дает возможность проанализировать индивидуально-

ориентированные способности в порядке их субъективной значимости для студентов и экспертных лиц.

В иерархии индивидуально-ориентированных способностей *студентов младших курсов* абсолютно доминирует способность “ответственность” (4,00 – среднее значение). Другие способности в порядке их значимости для студентов расположились следующим образом: 2. Надежность (4,54); 3. Стремление к качественной работе (4,63); 4. Добросовестность (4,91); 5. Оптимизм (5,04); 6. Критичность (5,13); 7. Направленность на конкретные достижения и успех в работе (5,50); 8. Уверенность в себе (5,60); 9. Самостоятельность (5,63).

Для изучения индивидуально-ориентированных способностей студентов недостаточно установить среднее значение, так как оно скрывает за собой различную “степень” разброса субъективных оценок, что затрудняет проведение качественного анализа. Измерить степень разброса значений каждого показателя позволяет определение стандартного отклонения, которое показывает, насколько значения каждого показателя отклоняются от своего среднего значения. Чем выше стандартное отклонение, тем больше разница в значимости каждой способности по субъективным оценкам студентов. В нашем исследовании наименьший разброс оценок выявлен для способности “самостоятельность” (2,303), а наибольший – для способности “критичность” (2,933).

На основе эмпирических данных, представленных выше, очертим примерный портрет студента младших курсов. В начальный период обучения в вузе студенты особенно стремятся зарекомендовать себя с лучшей стороны (выглядеть как можно лучше в глазах других – однокурсников и преподавателей). Такое желание вполне естественно и искренне. Они готовы помочь однокурсникам и легко отзываются на просьбы, к предложениям педагогов, касающихся внеучебной деятельности, относятся с высокой степенью ответственности и надежности. Для первокурсников характерна нацеленность на качественное выполнение работы, им свойственно оптимистическое настроение, возможно, приукрашенное представлением о будущем, которое иногда мешает критически посмотреть на себя, на свои поступки и всё происходящее вокруг. Чувство уверенности в себе как целеустремленной и активной личности, складывающееся из самостоятельно принятых и выполненных решений, только зарождается. Они учатся и хотят быть самостоятельными, и это проявляется во всем: в учебе, в желании найти работу, в стремлении уйти от родительской опеки.

С помощью корреляционного анализа, мы выявляли тесноту и характер связи между индивидуально-ориентированными способностями. Тем самым мы определяли позицию учащихся как совокупность их отношений к миру, людям, себе, своей работе. Анализ матрицы коэффициентов парной корреляции показал, что у студентов

младших курсов (1, 2) наблюдается существенная прямая связь между самостоятельностью и уверенностью в себе ($R=,450$ при $p \leq 0,01$). Первые годы обучения в вузе – это первые шаги во взрослую жизнь. Это время начала “становления авторства в собственной жизни” (В. И. Слободчиков). Определение своего места в мире профессий, осознание значимости сделанного выбора, внесение коррективов в свою профессиональную деятельность, нацеленность и устремленность в будущее – все это придает чувство уверенности в собственных силах. Юноши и девушки вступают в самостоятельную жизнь в обществе. Они решительны, энергичны, активны, инициативны. Начало студенческой жизни, новые друзья, новый образ жизни, новая форма обучения – все с интересом изучается и познается ими. Они с надеждой и перспективой смотрят вперед.

Исследованием установлены следующие обратные связи между способностями. Это связи между: 1) ответственностью и направленностью на конкретные достижения и успех в работе ($R= -,498$ при $p \leq 0,01$); стремлением к качественной работе и оптимизмом ($R= -,394$ при $p \leq 0,01$). Дадим педагогическую интерпретацию полученного эмпирического знания. Социально-экономическая ситуация современного мира такова, что не всегда основная работа обеспечивает стабильный заработок и чувство уверенности в завтрашнем дне. Работа в нескольких местах постепенно становится нормой наших дней. Фиксированная ставка в госучреждениях мало привлекательна для молодых специалистов, т. к. успех в работе зачастую приравнивается к хорошо оплачиваемому труду. Молодые люди осознают, что бодрого и жизнерадостного мироощущения недостаточно для уверенности в завтрашнем дне. Вместе с тем для студентов младших курсов вера в успех и в будущее – не всегда залог продуктивной и качественно выполненной работы.

Обратные связи существуют также между ответственностью и оптимизмом ($R= -,374$ при $p \leq 0,05$), между надежностью и критичностью ($R= -,371$ при $p \leq 0,05$), между стремлением к качественной работе и уверенностью в себе ($R= -,306$ при $p \leq 0,05$). Если первые две связи вполне объяснимы, то отрицательная связь между стремлением к качественной работе и уверенностью в себе заставляет задуматься о том, что в сознании студентов стремление к качественной работе характеризует неуверенных в себе людей, стремящихся тем самым “подстраховаться” от любых неожиданных или проблемных ситуаций. Между тем уверенные в себе люди всегда нацелены на качественную работу.

В результате ранжирования индивидуально-ориентированных способностей студентов младших курсов *экспертными лицами* (педагогами) установлено следующее: 1. Самостоятельность (3,69); 2. Ответственность (3,78); 3. Добросовестность (3,91); 4. Надежность (4,00); 5. Уверенность в себе (5,28); 6. Стремление к качественной работе

(5,43); 7. Оптимизм (5,56); 8. Направленность на конкретные достижения и успех в работе (7,58); 9. Критичность (5,73).

Наименьший разброс оценок в нашем исследовании выявлен в экспертной оценке способности “направленность на конкретные достижения и успех в работе” (1,627), а наибольший – “оптимизм” (3,045).

Полученные данные позволяют говорить о том, что педагоги видят растущее стремление к самостоятельности у студентов младших курсов. Интересно, что эксперты отмечают у студентов факт более самокритичного отношения к себе, а самооценка “самостоятельности” у студентов низкая (последняя ранговая позиция – 5,63). По отношению к способности “ответственность” у студентов и экспертных лиц наблюдаются схожие оценки: у первых – 4,00, у вторых – 3,78. В данном случае можно говорить об “ответственности” как важном личностном качестве, свойственном студентам этого возраста.

Подобная ситуация наблюдается и по отношению к способностям “добросовестность”, “направленность на конкретные достижения и успех в работе”. Однако в оценках экспертов (в отличие от самооценки студентов) отмечается, что такие способности как “надежность” (4,00), “стремление к качественной работе” (5,43), “уверенность в себе” (5,28), еще не сформировались в необходимой для учебной деятельности степени.

Анализ матрицы коэффициентов корреляции экспертных лиц показал, что прямые значимые связи существуют между: уверенностью в себе и оптимизмом ($R=,659$ при $p \leq 0,01$), стремлением к качественной работе и направленностью на конкретные достижения и успех в работе ($R=,641$ при $p \leq 0,01$), стремлением к качественной работе и добросовестностью ($R=,536$ при $p \leq 0,01$), надежностью и ответственностью ($R=,494$ при $p \leq 0,01$), надежностью и добросовестностью ($R=,485$ при $p \leq 0,01$), ответственностью и самостоятельностью ($R=,401$ при $p \leq 0,01$), надежностью и стремлением к качественной работе ($R=,392$ при $p \leq 0,01$).

Полученные нами результаты позволяют интерпретировать эмпирическое знание следующим образом: хорошее расположение духа, позитивный взгляд на мир является у студентов источником уверенности в себе, своих силах и своем будущем. Эксперты отмечают, что только хорошая качественная работа будет способствовать достижениям, успехам и карьерному росту. Однако для этого необходимо наличие таких качеств как добросовестность, надежность, ответственность.

Высокая обратная корреляционная связь обнаружилась между “добросовестностью” и “уверенностью в себе” ($R=-,714$ при $p \leq 0,01$), “добросовестностью” и “оптимизмом” ($R=-,669$ при $p \leq 0,01$), “надежностью” и “уверенностью в себе” ($R=-,599$ при $p \leq 0,01$), “надежностью” и “оптимизмом” ($R=-,521$ при $p \leq 0,01$). Интересно, что наблюдаются схожие обратные корреляционные связи у студентов и

экспертных лиц между “стремлением к качественной работе” и “оптимизмом”, “ответственностью” и “направленностью на конкретные достижения и успех в работе”, “надежностью” и “критичностью”, “ответственностью” и “оптимизмом”. Эмпирические данные позволяют нам говорить о том, что наличие уверенности в себе и оптимизма не является залогом добросовестного отношения к труду и надежности в работе.

Таким образом, в самооценке индивидуально-ориентированных способностей студентов младших курсов и оценке экспертных лиц наблюдается как много общего (например, близки самооценка и оценка способности “ответственность” – 1 и 2 ранги соответственно), так и явные различия (например, самооценка и оценка способности “самостоятельность” – 9 и 1 ранги соответственно). Таково в целом содержание персональной компетентности студентов младших курсов педагогического вуза по критерию индивидуально-ориентированные способности.

Литература:

1. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3 – 13. **2. Баклашова Т. А.** Формирование необходимых компетенций при подготовке менеджеров-дженералистов в Высших Школах Франции // Качество профессионального образования и рынок труда. Проблемы взаимодействия : материалы межрегионал. науч.-практ. конф. // <http://www.it-cpo.by.ru/>. **3. Зеер Э. Ф.** Компетентностный подход к образованию // <http://www.urorao.ru/>. **4. Зеер Э. Ф.** Психология профессий : учебное пособие. – М. : Академический проект ; Фонд “Мир”, 2006. – 336 с. **5. Зеер Э. Ф.** Модернизация профессионального образования : компетентностный подход : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с. **6. Практический интеллект** / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с. **7. Шелтен А.** Введение в профессиональную педагогику : учеб. пособие / под ред. Г. М. Романцевой. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. – 288 с.

Смоляр А. І., Зоголь С. Г. Персональна компетентність майбутнього вчителя: зміст і діагностика.

У статті обґрунтовуються зміст і критерії оцінки персональної компетенції майбутнього вчителя, представлені результати емпіричного вивчення персональної компетентності студентів молодших курсів педагогічного ВНЗ за критерієм індивідуально-орієнтовані здібності.

Ключові слова: персональна компетенція, персональна компетентність, індивідуально-орієнтовні здібності.

Смоляр А. И., Зоголь С. Г. Персональная компетентность будущего учителя: содержание и диагностика.

В статье обосновываются содержание и критерии оценки персональной компетентности будущего учителя, представлены результаты эмпирического изучения персональной компетентности студентов младших курсов педагогического вуза по критерию индивидуально-ориентированные способности.

Ключевые слова: персональная компетенция, персональная компетентность, индивидуально-ориентированные способности.

Smolyar A. I., Zogol S. G. Personal competence of future teachers: maintenance and diagnostics.

The content and criteria of evaluation of personal competence of future teachers are proved in the article. The results of an empirical learning of personal competence students of the first years of pedagogical professions by the criterion of individual-oriented ability are presented.

Key words: personal scope, personal competence, individual-oriented abilities.

УДК 378.17:378.17

Л. М. Фенчак

**ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ
КЛАСІВ ЯК ВАЖЛИВОЇ СКЛАДОВОЇ
ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Суспільний розвиток державної політики у галузі вищої освіти в сучасних умовах спрямований на реалізацію основних положень компетентнісного підходу щодо ефективної підготовки фахівців усіх рангів. Вирішення цієї проблеми тісно пов'язане з переусвідомленням мети і результату вищої освіти в цілому. Саме компетентнісний підхід розглядається як один із важливих концептуальних принципів, який визначає сучасну методологію оновлення змісту освіти.

Оскільки виховання та навчання здоровому способу життя підростаючого покоління здійснює вчитель початкових класів, то особлива увага дослідників акцентується на необхідності удосконалення формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх фахівців початкової ланки.

Проблема набуває особливої значущості у зв'язку з прискореними темпами соціально-економічного розвитку українського суспільства, негативними наслідками практичної діяльності людини у довкіллі, тенденціями щодо зростання захворюваності студентської молоді,

масовим поширенням шкідливих звичок у молодіжному середовищі, знеціненню індивідуального й суспільного здоров'я в ньому.

Дослідженню формування професійної компетентності педагогів присвячені праці В. Бобрицької, В. Горащук, О. Дубасенюк, Е. Зеєра, С. Кириленко, Г. Кривошеєва, Н. Кузьминої, Ю. Кулюткіна, В. Скумін, Л. Лук'янової, А. Петрова, В. Піщуліна, О. Пометун та ін. Наукові розробки дослідників свідчать про наполегливі пошуки шляхів розв'язання проблеми збереження здоров'я студентської молоді, навчання та виховання їх відповідно до засад здорового способу життя, попередження шкідливих звичок, що поширюються у молодіжному середовищі тощо. Особливого значення сьогодні набуває проблема формування у студентської молоді умінь не тільки дбати про своє здоров'я, а і про здоров'я інших. Науковці з дослідження даної проблеми стверджують, що відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, знань і умінь кожна людина вибирає свою модель поведінки щодо здоров'я: здоров'яруйнування (байдуже ставлення), здоров'язберігання (підтримуюча поведінка), здоров'ястворювання (поведінка примноження здоров'я). Логічно припустити, що при бажанні залишатися якнайдовше здоровою, людина повинна обрати дві останні моделі. Цього можливо досягти через формування здоров'язберігаючої культури, що "передбачає достатній рівень необхідних знань і вмінь, що забезпечує ефективну й адекватну самоорганізацію життєдіяльності з метою збереження та зміцнення здоров'я людини" [1, с. 29 – 32; 3, с. 47 – 50].

Аналогічні підходи знаходимо і в інших дослідженнях. Проблема формування валеологічної компетентності в студентській молоді, знайшла своє відображення у працях О. Маджуги [4], В. Піщуліна [5] та ін. Так, у розробленій В. Піщуліним моделі випускника університету валеологічна компетентність розглядається як складова особистісної компетентності фахівця будь-якого профілю. Під нею автор розуміє наявність знань і вмінь збереження й дотримання здорового способу життя [5, с. 22 – 27]. Процес формування валеологічної компетентності полягає у трансляції знань і набутті вмінь і навичок збереження і зміцнення здоров'я в процесі вивчення дисциплін природничого і гуманітарного циклів. При цьому значну роль дослідник відводить нетрадиційним формам проведення занять: діловим іграм, тренінгам, диспутам, оздоровчим заняттям тощо. На думку О. Маджуги, валеологічна компетентність фахівця – це результат становлення валеологічної культури особистості, що виражається у здатності й готовності реалізувати отримані знання про здоров'я в повсякденному житті і професійній діяльності [4, с. 235 – 236].

Однак, незважаючи на значну кількість досліджень у галузі формування здорового способу життя студентів, у вітчизняній педагогіці недостатньо наукових досліджень у яких обґрунтовувались би теоретичні та методичні підходи до формування здоров'язберігаючої компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Метою статті є розгляд особливостей та удосконалення формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі їх фахової підготовки.

Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів напряму підготовки "Початкова освіта" у процесі їх фахової підготовки є показником успішного розв'язання сучасних педагогічних завдань крізь призму професійного зростання, самореалізації, гармонійного співіснування з іншими людьми, психологічної рівноваги, сформованості здоров'язберігаючої основи власного способу життя та життя учнів. У науковий обіг поняття "здоров'язберігаюча компетентність особистості" введено Д. Вороніним як компетентність у веденні здорового способу життя, яка є інтегральною, динамічною рисою особистості [1, с. 29 – 32].

В умовах початкової школи важливо навчити школярів використовувати резервні сили свого організму, навчити жити в суспільстві здоровою людиною, налагоджувати стосунки, спілкуватись із людьми, передбачати наслідки своєї поведінки, вміти приймати своєчасні рішення. Основна робота з реалізації цього завдання покладається на вчителів початкових класів. Молодші школярі найбільш сприйнятливі до навчальних впливів, тому доцільно використовувати цей вік для навчання дітей основам здорового способу життя.

Професійна підготовка майбутнього вчителя, як складова освітньої підготовки, передбачає багатопланове спрямування. Учитель навчає і виховує учнів. Беручи до уваги важливість і необхідність формування валеологічної компетентності в студентів зі спеціальності "Початкова освіта", приділяли певну увагу його професійній підготовці до здійснення ним майбутньої навчально-виховної діяльності у початковій ланці.

Однак без спеціальної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності, усвідомлення ними важливості зазначеної проблеми, озброєння їх відповідними знаннями та практичними уміннями і навичками навчально-виховна робота з цього напрямку гальмуватиметься. Під час навчальної діяльності можливе створення теоретичних та методичних основ ефективного формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх учителів початкових класів, які мають здійснювати навчання щодо збереження здоров'я кожної особистості як у професійній діяльності, так і в повсякденному житті.

Сучасні реалії диктують необхідність розглядати формування основ здорового способу життя молодших школярів у якості важливої складової професійної компетентності майбутніх фахівців. У цьому плані ведеться певна робота в умовах вищої педагогічної школи. Так, в особистісно-професійному становленні майбутніх вчителів початкових класів значний внесок робить навчальний курс "Методика вивчення основ здоров'я в початковій школі", розрахований на студентів спеціальності 6.010102 "Початкова освіта" Мукачівського державного

університету. Ця дисципліна створена у відповідності з вимогами Державного стандарту підготовки вчителів початкової школи. Метою курсу є ознайомлення студентів з основними завданнями та змістом шкільного предмету “Основи здоров’я”, найдоцільнішими методами та формами роботи, допомогти майбутнім учителям оволодіти методикою навчання дітей темам курсу. У межах даної дисципліни вирішуються завдання підвищення теоретичного рівня знань студентів, удосконалення практично-методичних умінь, розвитку професійної самостійності, інтересу до творчої педагогічної діяльності, формування здоров’язберігаючої компетентності.

Так, під час опрацювання тем блоку “Теоретичні основи методики навчання основ здоров’я у початковій школі” уточнюється зміст понять “здоровий спосіб життя”, розглядаються концептуальні основи формування культури здоров’я школяра, вивчається нормативно-правова база, яка окреслює напрями діяльності і заходи щодо формування здорового способу життя і безпечної поведінки у дітей. Значне місце відводиться відбору адекватних методів валеологічних досліджень, їх використання в практиці роботи вчителя початкових класів, подається характеристика складових здоров’я: фізичної, психічної, духовної та соціальної, вивчається технологія організації навчання основ здоров’я, структура та аналіз навчального заняття з основ здоров’я, та особливості оцінювання знань на уроках зі шкільного курсу “Основи здоров’я”. Основний акцент під час навчання студентів робиться на врахуванні у роботі з молодшими школярами їх психолого-фізіологічних особливостей. Вивчення тематичного блоку передбачає також розкриття психолого-педагогічних умов формування основ здорового способу життя у початковій ланці, педагогічних і гігієнічних вимог до уроку. Увага студентів концентрується на творчо-методичних завданнях: скласти орієнтовне тематичне планування уроків з основ здоров’я в початковій школі, скласти орієнтовний план роботи гуртка здоров’язберігаючого спрямування для учнів початкових класів (для кожного класу окремо) тощо.

У свою чергу тематичний блок “Практичне використання теоретичних знань здоров’язберігаючої спрямованості у початковій ланці” має на меті ознайомити студентів з методикою формування і опрацювання валеологічних понять, особливостями методики вивчення тем з шкільного курсу “Основи здоров’я”, використання українських національних традицій охорони та зміцнення здоров’я в педагогічному процесі початкової школи та умовами ефективної реалізації здоров’язберігаючої освіти в початковій ланці [2].

Особливе місце у поглибленні теоретичних знань та удосконаленні практично-методичних умінь студентів у системі роботи відводиться семінарським заняттям. У ході їх проведення студенти аналізують шкільні програми і підручники з “Основ здоров’я”; розробляють анкети, тести для виявлення рівня сформованості здорового

способу життя в дітей молодшого шкільного віку; відвідують уроки у школах м. Мукачева та району, аналізують їх; вчать скласти плани-конспекти уроків, виготовляють наочні та навчальні посібники. Під час семінарських занять навчальна діяльність студентів передбачає відтворення в аудиторних умовах елементів педагогічної праці, зокрема, проведення фрагментів уроків із їх подальшим аналізом. Такий вид роботи вимагає від майбутнього фахівця початкової ланки ґрунтовної підготовки, змушує глибше зрозуміти тему, переосмислити наявні знання, сприяє оволодінню здоров'язберігаючої компетентності. Суттєвим критерієм ефективності засвоєння професійних знань із курсу "Методика вивчення основ здоров'я в початковій школі" є також вивчення та аналіз усіх складових здорового способу життя студентів у їхній повсякденній життєдіяльності, так як вони будуть прикладом для наслідування.

Наступним напрямом формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх учителів початкових класів є організація їх позааудиторної виховної роботи. Студенти активно беруть участь у проведенні культурно-мистецьких та інформаційно-просвітницьких заходів, конкурсів-ярмарок, відеопрезентації матеріалів щодо збереження та примноження здоров'я молодших школярів тощо. Організація та проведення таких виховних заходів має високий рівень креативності і передбачає формуванню здоров'язберігаючої компетентності майбутніх фахівців початкової ланки. При оцінюванні участі студентів в організації і проведенні цих заходів зверталась увага на ораторське мистецтво, володіння термінологічною мовою, глибину засвоєння науково-практичних знань, вміння працювати у команді тощо.

Слід зауважити, що ці та інші види діяльності студентів не будуть мати високих результатів без сформованості мотиваційної сфери, оскільки метою здоров'язберігаючої освіти є формування такого світогляду, поведінки та мотивацій, що забезпечать активне і свідоме залучення кожного студента до процесу творення свого здоров'я.

Під час професійної підготовки студентів зі спеціальності "Початкова освіта" ми намагались спрямовувати свою діяльність на створення певної моделі майбутнього вчителя початкових класів. Працюючи у цьому напрямі, нами використовувались різні форми зв'язку з психолого-педагогічними, природничими дисциплінами, а також узгоджували зміст окремих занять із цих дисциплін, визначаючи їх можливості у формуванні здоров'язберігаючої компетентності майбутнього фахівця. Так, наприклад, при навчанні вікової психології забезпечували викладача психології знаннями про те, що необхідно сформуванню у дітей певного віку щодо здорового способу життя. При вивченні складових виховання у процесі навчання педагогіки наголошувалось на необхідності усвідомлення знань валеології як важливого компоненту морального виховання – ставлення до себе. У процесі навчання іноземної мови рекомендували викладачам

використання для читання тексти валеологічного спрямування [1]. Протягом таких занять широко використовувались різні види ігор (найчастіше використовувались рольові ігри), дискусії, диспути, що зумовлювало опанування майбутніми вчителями початкової ланки різними формами роботи. Пам'ятаючи про те, що тільки особистість може виховати особистість, основна наша педагогічна діяльність спрямовувалась на формування валеологічної позиції студентів з наряду підготовки "Початкова освіта".

Таким чином, удосконалення навчального процесу у вищій школі має базуватись на принципах методології сучасного людинознавства, бути направленим на позитивне сприйняття просвітницьких, оздоровчих, профілактичних заходів, адже здоров'язберігаючі знання необхідні як для професійної діяльності, так і в особистому житті майбутніх фахівців. Тому, підготовка майбутнього педагога з набуття достатнього рівня здоров'язберігаючої компетенції, повинна осмислюватись суб'єктами навчально-виховного процесу ВНЗ її соціального змісту і професійного призначення, щоб кожен зрозумів, що оволодіння системою знань, умінь та навичок з формування, збереження і зміцнення свого власного здоров'я і здоров'я своїх вихованців складає основний зміст навчальної діяльності, є специфічною формою включення особистості у структуру суспільних відносин.

Стаття не вичерпує розв'язання всіх аспектів порушеної проблеми з наряду підготовки "Початкова освіта". Перспективи подальших розвідок пов'язані з розкриттям педагогічних факторів, складових та критеріїв формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх учителів початкових класів, що буде предметом наших подальших досліджень.

Література:

- 1. Бондаренко О. М.** Здоров'я як цінність майбутнього фахівця / О. Бондаренко // Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія "Педагогіка. Соц. робота". – 2004. – № 7. – С. 29 – 32.
- 2. Гриньова М. В.** Методика викладання валеології : навч.-метод. посіб. / М. В. Гриньова. – Полтава : АСМІ, 2003. – 220 с.
- 3. Єрмаков І.** Феномен компетентісно спрямованої освіти / І. Єрмаков // Вересень. – 2003. – № 3. – С. 47 – 50.
- 4. Маджуга А. Г.** Теория и практика формирования культуры здоровья студентов в контексте личностно-центрированной образовательной парадигмы // Здоровье и образование в XXI веке : материалы V междунар. науч.-практ. конф. (Москва, март, 2004 г.) / А. Г. Маджуга. – М. : Изд-во РУДН, 2004. – С. 235 – 236.
- 5. Пищулин В. Г.** Модель выпускника университета / В. Г. Пищулин // Педагогіка. – 2002. – № 9. – С. 22 – 27.
- 6. П'ясецька Н. А.** Формування умінь студентів інтегрувати зміст навчально-виховного процесу в роботі з дітьми / Н. А. П'ясецька // Формування творчої особистості вчителя національної школи XXI століття : матеріали доп. Всеукр. наук.-практ.

конф. (28 – 29 жовтня, 1999) / ред. кол. : В. Г. Кузь (голов. ред.) та ін. – К. : Наук. світ, 2000. – С. 76 – 77.

Фенчак Л. М. Формування здоров'язберігаючих компетентностей майбутніх учителів початкових класів як важливої складової їх професійної підготовки.

Стаття присвячена висвітленню особливостей формування здоров'язберігаючої компетентності майбутнього вчителя початкових класів як одного із важливих концептуальних засад успішного розв'язання сучасних педагогічних завдань у процесі їх фахової підготовки. Зазначена якість розглядається крізь призму професійного зростання, самореалізації, формування здоров'язберігаючої основи власного способу життя та життя молодших школярів.

Ключові слова: здоров'язберігаюча компетентність, навчально-виховний процес, професійна підготовка, учні початкових класів.

Фенчак Л. М. Формирование здоровьесохраняющих компетентностей будущих учителей начальных классов как важной составной их профессиональной подготовки.

Статья посвящается проблеме формирования здоровьесохраняющих компетентностей будущих учителей начальных классов, раскрыты особенности подготовки специалистов начального звена в плане обучения здоровому способу жизни и укреплению здоровья младших школьников. Профессиональная подготовка будущих учителей рассматривается с позиции компетентного подхода как одного из важных концептуальных принципов определяющих современную методологию реформирования образования, и реализуется сквозь призму профессионального роста, гармонического сосуществования с другими людьми, психологического равновесия, сформированности здоровьесохраняющей основы собственного способа жизни и жизни учеников.

Ключевые слова: здоровьесохраняющие компетентности, учебно-воспитательный процесс, профессиональная подготовка, ученики начальных классов.

Fenchak L. The formation of health-saving competence of the future primari school teachers.

The article is devoted to the problem of health-saving competence of the future primary school teachers. The training of the future primary teachers aimed to form healthy lifestyle of primary school students has been disclosed as well as the peculiarities of improvement of student's health. The competent approach to the professional training of the future teachers' primary school as one of the most important conceptual principles defining modern methodology of the content of education. In the process of professional training of primary school teachers the formation of health-saving competence is an indicator of

successful solving of pedagogical assignments through the prism of professional skills growing, as well as harmonious coexistence with other people, psychological balance and their healthy way of life.

Key words: health-saving competence, training process, professional training, students of primary school.

УДК 378.046

О. М. Худенко

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

Соціально-економічні, культурні перетворення, що відбуваються в Україні останнім часом, торкаються і системи освіти та її головних суб'єктів – учителя та учня. Такі зрушення впливають на стратегії розвитку освіти, на пошук нових моделей і технологій, на комплекс вимог до педагогічних працівників, тому збільшується бар'єр між очікуваннями вчителя та реаліями його діяльності. Цього можна уникнути за умови, якщо вимоги суспільства співпадатимуть з особистісними та професійними потребами, якщо педагогічна діяльність передбачатиме використання ефективних, оптимальних способів та прийомів, що реалізуються в індивідуальному стилі діяльності педагога і, як наслідок, – професіоналізмові. Проте лише бажання покращити професійну діяльність учителя не є вирішенням проблеми. Недосконалість теоретичного осмислення понять “індивідуальний стиль професійної діяльності вчителя”, “педагогічний професіоналізм”, методичного забезпечення та розробленої методики для їх розвитку в педагога мотивують розглянути дані концепти та визначити їх кореляцію.

Генезис питання педагогічного професіоналізму пройшов довгий шлях від неусвідомленого, емпіричного сприйняття до розробки цілісних концепцій даного феномену. У ХХ ст. до його теоретичного та практичного осмислення зверталися Н. Гузій, С. Данилова, А. Деркач, Є. Клімов, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, Л. Пуховська. Поняття професіоналізму дедалі активніше входить до тезаурусу сучасного педагогічного працівника завдяки застосуванню акмеологічного підходу.

Проблема індивідуального стилю порівняно нова у психолого-педагогічній науці. Проте вже існують значні напрацювання з цієї теми. Так, індивідуальний стиль є об'єктом досліджень у різних видах діяльності людини: у трудовій і професійній (Є. Клімов, М. Щукін), у спортивній (З. Вяткіна, В. Толочек), у педагогічній (Л. Андрощук, Є. Воробйова, В. Кан-Калик, Ж. Ковалів, Н. Кузьміна, О. Лапіна,

Л. Макарова, А. Маркова, Н. Ніконова, Н. Посталюк, О. Прохорова, В. Сластьонін).

Мета статті – визначити кореляцію понять “індивідуальний стиль професійної діяльності вчителя” та “педагогічний професіоналізм” та довести, що ІСПД вчителя є чинником розвитку професіоналізму.

Поняття “професіоналізм” та “індивідуальний стиль професійної діяльності” з певними лексичними варіаціями широко використовується для позначення високої якості, ефективності педагогічної діяльності. Професіоналізм має декілька значень: “норма, зразок виконання педагогічної діяльності відповідно до сучасного рівня педагогічних знань і цінностей, що виступає суспільним регулятивним механізмом праці вчителя; компетентність, вправність педагога; особливе ставлення педагога до виконання своїх обов’язків на рівні покликання, місії” [1, с. 48].

У довідкових виданнях з педагогіки і психології індивідуальний стиль діяльності (ІСД) визначається як “властива індивіду стійка система засобів, прийомів, методів і навичок, що забезпечує певну міру виконання діяльності” [2, с. 344]. Класичним для розуміння сутності ІСД стала концепція інтегральної індивідуальності російського психолога В. Мерліна, який розглядав даний феномен як багаторівневу структуру, проектуючи її на різні рівні інтегральної індивідуальності (біохімічний, фізіологічний, психологічний, особистісний, соціально-психологічний). Це дозволило йому зрозуміти і пояснити суттєві особливості у використанні індивідуальних прийомів діяльності, а саме: гнучкі пристосування до вимог діяльності, їх корекція залежно від ситуації, їх удосконалення під час виконання цієї діяльності. Згодом термін ІСД поширився на різні сфери діяльності людини: педагогічну, спортивну, творчу, професійну.

Уперше до проблеми професіоналізму в психолого-педагогічних дослідженнях звернулася російський науковець Н. Кузьміна, обґрунтовуючи його як сукупність стійких властивостей особистості, індивідуальності спеціаліста, що задовольняють вимоги професії. О. Бодальов стверджує: “Професіоналізм – інтегральна характеристика індивідуальних, особистісних і суб’єктивно-діяльнісних якостей, що розглядаються як цілісне утворення, яке дає можливість на максимальному рівні успішно вирішувати завдання, що є типовими для тієї галузі, в якій працює спеціаліст” [3, с. 41].

Російський науковець С. Ізмайлов розглядає індивідуальний стиль професійної діяльності вчителя у контексті акмеологічного підходу, визначаючи його як “інтегральну динамічну характеристику індивідуальності, що репрезентує відносно стійку відкриту саморегулюючу систему взаємопов’язаних індивідуально своєрідних дій та відображає специфіку взаємодії педагога з учнями у процесі професійної діяльності” [4, с. 11]. Учений стверджує, що ІСПД суттєво впливає на ефективність професійної діяльності педагога, становлення

професійного Я. І професіоналізм, і ІСПД є не вродженими, а набутими під час постійного виконання професійної діяльності якостями, що відповідає внутрішнім установкам суб'єкта цієї діяльності. О. Чепкова характеризує розвиток ІСПД вчителя як “зростання міри суб'єктивності, що характеризується самоформуванням у процесі професійної діяльності стійкої сукупності поглядів педагога, позицій, принципів, встановлення у процесі професійної діяльності гармонійності проективно-гностичних і перцептивно-рефлексивних якостей, організація та управління авторською моделлю педагогічної системи” [5, с. 46].

Із позиції акмеологічного підходу професіоналізм поділяється на професіоналізм діяльності, що “відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, розмаїтість ефективних професійних навичок і умінь, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних задач, що дає змогу фахівцю працювати із високою продуктивністю” [1, с. 59] та професіоналізм особистості – “якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих та індивідуально-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця” [6, с. 308]. Проектуючи ці дві складові на ІСПД вчителя, можна стверджувати, що сформованість ІСПД однаковою мірою впливає на них та є етапом у їх оволодінні. Так, наприклад, одним із компонентів професіоналізму педагогічної діяльності є технолого-виконавчий – багатство педагогічно-психологічного та методичного інструментарію, доцільність та ефективність його добору і використання, що поруч з їх індивідуально-своєрідним сполученням є однією із сутнісних характеристик ІСПД. Стосовно професіоналізму особистості, то саме тут відбувається тісне переплетення професійної й особистісної Я-концепції педагога. На думку Н. Гузій: “Це досягається шляхом акцентування домінантних харизматичних (привабливих) рис та якостей як сильних індивідуально-типологічних сторін його особистості, що фіксується у зовнішніх ознаках, поведінці, а також повинні відображати внутрішній світ, педагогічний світогляд, професійну духовність учителя-вихователя” [1, с. 84].

На жаль, між науковцями не існує чіткої єдності поглядів на кореляцію понять “професіоналізм” і “педагогічна майстерність”, “професіоналізм” і “індивідуальний стиль професійної діяльності вчителя”. Так, А. Маркова зазначає, що майстерність – складова частина професіоналізму, протилежну думку обстоює О. Деркач. Н. Гузій схильна розглядати ІСПД вчителя як запоруку успішного оволодіння професіоналізмом у контексті професіоналізму особистості. Відсутня загальноприйнята структура даного поняття: за Н. Кузьміною вона складається із професіоналізму особистості та діяльності, за А. Марковою – мотиваційної й операційної сфери.

Знайти свій індивідуальний стиль професійної діяльності означає дібрати зручні, оптимальні способи виконання цієї діяльності, що є сходинкою до оволодіння професіоналізмом. Інакше кажучи, чим раціональніші, ефективніші способи виконання тієї чи іншої педагогічної дії обирає вчитель відповідно до потреб своєї індивідуальності, тим ближче він просувається до вершин професіоналізму. Ми вважаємо, що сформованість та розвиток ІСПД вчителя є чинником його професіоналізму.

А. Маркова визначає професіоналізм як “найвищий рівень професійної компетентності, це оволодіння смислами педагогічної професії, професійними позиціями та її гуманістичною спрямованістю, це оволодіння високими зразками праці (майстерністю), а також постійний пошук нового у професії (творчість, новаторство)” [7, с. 50]. Дослідницею був здійснений рівневий поділ професіоналізму. Вона виділяє:

– допрофесіоналізм – недостатня результативність виконання поставлених завдань. Даний етап проходять усі фахівці, але за різний проміжок часу;

– професіоналізм – людина перетворюється на справжнього професіонала, досягається висока результативність професійних дій;

– суперпрофесіоналізм – “досягнення людиною професійного розквіту, високих досягнень і творчих успіхів у праці, що виходять за межі професійних нормативів та збагачують їх власним творчим внеском” [1, с. 134];

– непрофесіоналізм, що проявляється у неефективності здійснюваної діяльності;

– післяпрофесіоналізм – поступове зниження професійної активності, людина може, використовуючи свій досвід, знання, уміння та навички, реалізувати себе на даному етапі як консультант, порадник.

Заслугове на увагу виділення у контексті рівнів професіоналізму та суперпрофесіоналізму наступних етапів:

– адаптації до професії;

– самоактуалізації людини у професії;

– вільного володіння професією у формі майстерності;

– вільного володіння професією у формі творчості;

– творчого самопроекування себе як професіонала.

Стосовно індивідуального стилю професійної діяльності педагога зауважимо, що його формування та розвиток охоплює всі вищеперераховані етапи. Так, О. Чепкова зазначає, що стиль формується у віці 27 – 40 років, а стабілізується – у 27 – 32 роки, але це не виключає подальшого розвитку та удосконалення власного ІСПД педагогом протягом усієї професійної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що до цього часу серед науковців відсутня єдність поглядів на кореляцію понять “індивідуальний стиль професійної

діяльності вчителя” та “педагогічний професіоналізм”. Ми обстоюємо думку, що ІСПД вчителя є чинником розвитку його професіоналізму. По-перше, ІСПД та професіоналізм є інтегральними, тобто сукупними, та динамічними, тобто змінними, характеристиками його професійної діяльності та особистості. По-друге, використання раціональних, ефективних та таких, що відповідають, індивідуальним якостям (темперамент, характер) особистості методів, прийомів виконання педагогічної діяльності є показником високого рівня професіоналізму. По-третє, ІСПД є чинником розвитку професіоналізму педагога, а його формування, розвиток та удосконалення відбувається протягом усього періоду професійної праці.

Перспективними для подальшого розгляду є питання про структуру ІСПД вчителя, критерії та рівні її сформованості та розвитку.

Література:

- 1. Основи педагогічного професіоналізму** [Текст] : навч. посіб. / Н. В. Гузій ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 156 с.
- 2. Психологічна енциклопедія** [Текст] : А – Я / авт.-упоряд. О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
- 3. Данилова Г.** Теоретичний аналіз професіоналізму суб'єкта діяльності в контексті акмеології / Галина Данилова // Освіта і управління. – 2008. – Т. 11, № 1. – С. 35 – 46.
- 4. Измайлов С. Г.** Развитие индивидуального стиля деятельности преподавателей в процессе повышения их квалификации : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Измайлов Сергей Георгиевич. – М., 2001. – 196 с.
- 5. Чепкова О. Н.** Развитие индивидуального стиля деятельности педагога в системе повышения квалификации : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Чепкова Ольга Николаевна. – Ростов-на-Дону, 2003. – 181 с.
- 6. Деркач А. А.** Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. – М. : Изд-во РАГС, 1999. – 392 с.
- 7. Маркова А. К.** Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1994. – 192 с.

Худенко О. М. Індивідуальний стиль професійної діяльності вчителя як чинник розвитку професіоналізму.

У статті розглянуто кореляцію понять “індивідуальний стиль професійної діяльності вчителя” (ІСПД вчителя) та “педагогічний професіоналізм”, що дало можливість зробити висновок про ІСПД вчителя як чинник розвитку його професіоналізму.

Ключові слова: індивідуальний стиль професійної діяльності вчителя, педагогічний професіоналізм, акмеологічний підхід.

Худенко О. Н. Индивидуальный стиль профессиональной деятельности учителя как фактор развития профессионализма.

В статье рассмотрена корреляция понятий “индивидуальный стиль профессиональной деятельности учителя” и “педагогический профессионализм”, что сделало возможным вывод о ИСПД учителя как факторе его профессионализма.

Ключевые слова: индивидуальный стиль профессиональной деятельности учителя, педагогический профессионализм, акмеологический поход.

Hudenko O. M. Individual style of teacher's professional activity as factor of development of professionalism.

The article is examined the correlation of notions “individual style of professional activity of teacher” and “pedagogical professionalism” that made possible to do the conclusion about the ISPA of teacher as the factor of the development of his professionalism.

Key words: individual style of professional activity of teacher, pedagogical professionalism, acmeological approach.

УДК 373.091.12:796

О. Н. Чиж, О. В. Нечасва

**ФУНКЦІЇ ВЧИТЕЛЯ У ЗМІЦНЕННІ ЗДОРОВ'Я
МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ**

Як цивілізована демократична держава Україна проявляє особливу увагу до школи й позашкільних навчально-виховних установ і вимагає створення сприятливих умов для духовного й фізичного розвитку молодого покоління та зміцнення його здоров'я.

Серед людських цінностей здоров'я займає провідне місце: так експерти ООН з десяти найважливіших чинників, необхідних для повноцінної життєдіяльності людини, поставили саме здоров'я на перше місце.

Проблема здоров'я молодого покоління піднімалася ще видатними вітчизняними педагогами: П. Лесгафтом, А. Макаренком, В. Сухомлинським, П. Блонським, П. Шацьким та ін. Розробляється вона й сучасними ученими-педагогами В. Белоусовою, М. Берштейном, С. Шмаковим, Є. Мінським, М. Віленським, Г. Максименком, Т. Ротерс та ін. Разом з тим проблема функцій учителя в зміцненні здоров'я молодого покоління в школі недостатньо розроблена в педагогічній літературі.

У Законі України “Про фізичну культуру і спорт” сказано, що основним завданням фізичної культури й спорту є постійне підвищення рівня здоров’я дитини.

Збереження й зміцнення здоров’я особистості є найважливішою якісною характеристикою рівня її розвитку, способом і мірою реалізації сутнісних сил, здібностей. Особистість предстає в процесі виховання як наступне освоєння різних сфер життєдіяльності, що можливо лише при розвитку її соціальної активності. При цьому формується не тільки потреба в тих або тих видах активності, але й уміння їх реалізувати, що є одним з основних напрямів становлення культури особистості.

Культура здоров’я пов’язана з підвищенням ролі людського чинника відносно практико орієнтованої спрямованості суб’єкта як носія й перетворювача свідомості, культури тощо. Головною тут є діяльнісна суть індивіда, для успіху в якій у нього повинні бути сформовані різні здібності, якості, потреби, інтереси.

Сутнісні сили здоров’я відображають також фундаментальні якості й здібності, які дозволяють особистості наповнювати життєдіяльність повноцінним змістом, успішно розвиватися, втілювати суспільні цінності. До найбільш істотних з них відносяться готовність і здатність до здорового способу життя. Відомо, що основною умовою формування й активізації людського чинника і є здоровий спосіб життя й гуманізація його соціуму.

Діяльність учителя в навчально-виховному середовищі – це складна за функціональною структурою й психологічному змісту праця, що вимагає знань у галузі філософії і соціології, фізіології і фізичної культури, психології, педагогіки, медицини та інших наук, вимагає прояву вмінь і здібностей, направлених на збереження й зміцнення здоров’я, на самооздоровлення.

Положення про те, що об’єкт навчання є водночас його суб’єктом, представляється прогресивним положенням в сучасній педагогіці та є одним з важливих умов в оздоровчій діяльності вчителя. У навчально-виховному процесі в умовах здорового образу виховання в школі створюється широке освітнє поле між вчителем і учнем, яке наповнюється конкретним змістом, компоненти діяльності в якому різні й взаємообумовлені, такі, що забезпечують включення учнів у процес організації сумісної життєдіяльності. Учитель організовує такі форми навчально-виховної діяльності, які сприяють вирішенню поставленої мети й відповідають бажанням та інтересам учнів, створює умови для організації такої педагогічної взаємодії, яка забезпечує не тільки передачу знань, умінь і способів дій, але і їх особистісний розвиток, зміцнення їх здоров’я.

Можна виділити кілька функцій, направлених на спільну діяльність учителя й учня:

– інтегруючі й координуючі функції виховання повинні бути направлені на диференціацію навчально-виховного процесу, яка може

бути як прямою, так і непрямою. Прямий зв'язок озброює учнів спеціальними знаннями, певними уміннями й навиками інтелектуально-творчої діяльності, необхідними для розвитку пізнавальних здібностей, зміцнення й збереження здоров'я. Непрямий забезпечує продуктивну спрямованість змістовних функцій здорового образу виховання на саморозвиток знань, умінь і здібностей до самооздоровлення. Пояснюється це тим, що формування здорового способу життя пов'язане й взаємообумовлене перемиканням з одного виду діяльності на інший у всьому їх різноманітті. У цілющій силі рухів це виявляється у збільшенні рухливості нервових процесів, підвищенні інтенсивності серцево-судинної діяльності тощо;

– навчально-методична функція характеризується залученням учнів до методів пізнання, направлених на розвиток здібностей, необхідних для аналізу, спостереження, експерименту у власній діяльності, що сприяє здійсненню самостійної індивідуально-творчої діяльності;

– організаційна функція забезпечує включення учнів у процес організації спільної діяльності. Учитель організовує такі форми навчально-виховної діяльності, які сприяють вирішенню поставленої мети й відповідають бажанням та інтересам учнів, створює умови для організації такої педагогічної взаємодії, яка забезпечує не тільки передачу знань, умінь і способів дій, але і їх особистісний розвиток.

Функції вчителя, пов'язані з реалізацією індивідуально-творчого підходу, можна умовно розділити на три взаємопов'язані групи:

– діагностична – визначає вивчення реальних психофізичних можливостей і професійно-педагогічну підготовку вчителя до навчально-виховної діяльності (розробка на їх основі індивідуальних планів-програм, організація контролю й самоконтролю на самовдосконалення);

– організаційна – здійснює відбір і застосування методів, що стимулюють самодіяльність учнів активним демократичним формам професійної освіти, регулює процес взаємодії засобів пізнання і самопізнання, організації і самоорганізації, контролю і самоконтролю;

– комунікативна – характеризує встановлення педагогічно доцільних взаємин особистості і вчителя, і учнів, передбачає розвиток самостійності тих, хто навчається, при стимулюючій ролі викладача.

У психолого-педагогічній літературі поняття „мета” розглядається як один з провідних компонентів будь-якої діяльності, зокрема й виховної. Це закономірно ще й тому, що мету визначає характер усього навчально-виховного процесу та є ідеальним результатом його діяльності. Державні цілі, адресовані одночасно педагогові й учневі, трансформуються вчителем у педагогічні цілі, направлені на освітньо-виховну діяльність учнів. Це означає, що вчитель, застосовуючи педагогічний інструмент, впливає на діяльність учня (або учнів), включаючи його в певні відносини з навколишнім світом. Від рівня

застосування й оволодіння “педагогічним інструментом” залежить ефективність навчально-виховної діяльності.

Цільовою спрямованістю особистості вчителя в навчанні й вихованні, у підготовці індивіда до самостійної діяльності є формування й розвиток його здоров'я, особистісних якостей, необхідних операціональних умінь і навичок, сукупність яких забезпечує досягнення заданої мети. Проте цілі тільки спонукають цю взаємодію, але не розкривають психологічну структуру, яка визначає спільну діяльність.

Спільна діяльність учителя й учнів у навчальному процесі здійснюється у висуванні перед індивідами завдання (під терміном “завдання” розуміємо цілі, що відображають зміст діяльності), які він заздалегідь відбирає, аналізує з погляду їх повчального й розвиваючого потенціалу. Від розуміння й усвідомлення поставленого вчителем завдання залежить позиція учня. Усвідомлювані завдання й оцінка їх особистісного сенсу є тією умовою, яка визначає позитивне відношення особистості до поставленого завдання й прагнення її вирішити.

У мотиваційній сфері особистості ніби перетинаються потреби тих спільностей, до яких вона належить. Тут створюється складна картина динамічної системи мотивів до цих потреб, визначається їх взаємовідношення, узгодженість або суперечності, переходи й перетворення одні в інші. Таким чином, виховна спрямованість здорової життєдіяльності виявляється у просуванні її мотивів від особистих до соціальних. Приватний сенс діяльності в тому й полягає, щоб максимально зближувати у її другого суб'єкта (учня) розбіжності між об'єктивною і суб'єктивною доцільністю діяльності. І оскільки цілі й мотиви – похідні потреби, то одним з важливих призначень виховної здорової життєдіяльності є формування потреб.

У процесі постановки навчально-виховної мети вчитель концентрує свою увагу не тільки на діяльність виховання, що зовні задається, але й враховує сутнісні сили учнів, включаючи їх в об'єктивні відносини з середовищем. Суспільні відносини, що детермінують розвиток здорових здібностей або внутрішній, психологічний світ здорового образу діяльності індивіда, виявляються у вигляді конкретних потреб даної особистості. Ці безперервні взаємопереходи зовнішнього і внутрішнього і є процес соціальної здорової життєдіяльності, що забезпечує не такий істотний, але й безмежний розвиток сутнісних сил людини. Порушення діалектичної єдності, зовнішньої і внутрішньої, у процесі соціальної життєдіяльності гальмує виховання здорової особистості.

Тим самим основним завданням науки про здоров'я і, зокрема, теорію формування й виховання здорової особистості є проникнення пізнання в механізм становлення діалектичної єдності зовнішньої дії і внутрішнього розвитку людських сутнісних сил, своєчасне усунення дисгармонії за допомогою представлення особистості в діяльності.

Для досягнення виховних результатів у спільній діяльності вчителя й учнів необхідно виділити й розглянути такі засоби: по-перше, свої ідеї, досвід і знання вчитель виражає у словесній формі, що супроводжується жестикуляцією, мімікою тощо, отже, слово в цьому випадку є засобом передачі знань, ідей і досвіду; по-друге, учень сам відкриває, виявляє й аналізує ідеї через свій досвід (виробляється особистісна позиція), а це означає, що як засіб виховання виступає діяльність індивіда; по-третє, при сумісному аналізі узагальнений досвід вчителя й учнів приводить до усвідомлення нових ідей і підходів. Засобом виховання в цьому випадку стає спілкування з колегами з навчання, а також, розвиток комунікативної культури, толерантності.

Таким чином, якісний зміст здорового образу виховання в школі диктується необхідністю використання вчителями різних засобів, що забезпечують формування валеологічної культури здоров'я дитини та її здоровий спосіб життя.

Чиж О. Н., Нечаєва О. В. Функції вчителя у зміцненні здоров'я молодого покоління.

У статті розглядаються питання, пов'язані із збереженням і зміцненням здоров'я особистості, аналізуються функції вчителя в зміцненні здоров'я молодого покоління. Наголошується важливість мотивації оздоровчої діяльності і того, хто навчає, і того, хто навчається.

Ключові слова: учитель, здоров'я, молоде покоління.

Чиж А. Н., Нечаева О. В. Функции учителя в укреплении здоровья подрастающего поколения.

В статье рассматриваются вопросы, связанные с сохранением и укреплением здоровья личности, анализируются функции учителя в укреплении здоровья подрастающего поколения. Отмечается важность мотивации оздоровительной деятельности как обучающего, так и обучаемого.

Ключевые слова: учитель, здоровье, подрастающее поколение.

Chizh O. N., Nechaeva O. V. Teacher's functions of improving health of young generation.

The article discusses issues related to preserving and strengthening the health of individuals, analyzes the function of teachers in strengthening the health of young generation. Emphasizes the importance of motivating recreational activity and those who teaches and who learns.

Key words: teacher, health, young generation.

УДК 378.14

М. Б. Шашкина

**СИСТЕМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА И УПРАВЛЕНИЯ
КАЧЕСТВОМ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ
“ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ”**

Проблемы квалиметрии человека и образования в настоящее время как никогда актуальны. Обеспечение, измерение, оценка, мониторинг качества является центральным звеном образовательной политики России на современном этапе. Одной из важнейших задач каждого учебного заведения является модернизация системы обеспечения качества и управления качеством в соответствии с мировыми, европейскими и отечественными тенденциями развития. Переход на новые образовательные стандарты в высшей школе ставит проблему измерения и оценки качества подготовки обучающихся в компетентностном формате.

Качество образования будем понимать, с одной стороны, – как сбалансированное соответствие образования (как результата, как процесса, как системы) потребностям, целям, требованиям, стандартам, с другой – как системную совокупность определенных сущностных свойств, регламентированных целями, требованиями, стандартами [2, с. 11].

Структура качества системы подготовки студентов по направлению подготовки, основанная на общей структуре качества системы профессионального образования, разработанной Н. А. Селезневой, представлена на рис. 1. Условно в ней выделены внутреннее качество и внешнее качество.

Норму качества образования в вузе можно условно представить как совокупность базового (определенного стандартами) и вузовского компонентов. Причем при проектировании системы качества в рамках направления подготовки именно последний компонент приобретает особое значение, дает возможность отразить видение нормы каждым участником образовательного процесса: студентом, преподавателем, кафедрой, факультетом [4].



Рис. 1. Структура качества системы подготовки студентов в рамках образовательной программы

Придерживаясь точки зрения Н. А. Селезневой, мы рассматриваем обеспечение качества высшего образования, с одной стороны, как поддержание качества на уровне, соответствующем установленным нормам, требованиям, стандартам; с другой – как управление качеством функционирования в соответствии с установленными целями [2, с. 3].

Обновление системы обеспечения качества и управления качеством требует модернизации всех уровней и компонентов этой системы в вузе. Одним из наиболее важных шагов на этом пути представляется создание научно-методических советов, которые занимаются проектированием и реализацией системы управления качеством подготовки студента в рамках образовательной программы (ОП) по направлению подготовки в сотрудничестве со всеми кафедрами, обеспечивающими образовательный процесс, центром управления качеством вуза и ректоратом.

Первоочередные задачи обновления системы обеспечения качества и управления качеством ОП по направлению “Педагогическое образование” видятся в следующем. Во-первых, проектирование модели выпускника в соответствии с современными требованиями к качеству подготовки будущего учителя, диктуемыми новыми образовательными стандартами, потребностями и запросами всех заинтересованных сторон. Компетентностная модель выпускника современного вуза в идеале создается с участием всех заинтересованных сторон: преподавателей и учебно-методического объединения вуза; студентов и их родителей; объединения местных работодателей; выпускников вуза прошлых лет; академического сообщества; вузов-партнеров; общественных объединений; органов управления высшим и послевузовским профессиональным образованием. Компетентностная модель выпускника вуза является главной конечной целью реализации ОП и нормой качества конечного результата образования.

Во-вторых, решение комплекса взаимосвязанных задач, связанных с обновлением целей, содержания, технологий и методов обучения, методов и средств оценки его результатов в условиях реализации компетентностного подхода. Кроме того, создание системы мониторинга качества образования и формирование механизмов планирования ресурсов. Качество организации образовательного процесса и деятельности преподавателя оценить достаточно сложно, но необходимо для построения адекватной системы управления качеством обучения студентов. Определим основные критерии качества учебного процесса, которые в случае необходимости могут быть скорректированы.

1. В рамках направления подготовки разработана, принята и функционирует система мониторинга качества учебного процесса и деятельности преподавателей, в том числе со стороны студентов.

2. Самооценка каждым преподавателем качества своей педагогической деятельности адекватна, имеет место видение проблем.

3. Одним из показателей качества деятельности преподавателя является учебная программа преподаваемой дисциплины и комплекс учебно-методических материалов (учебно-методический комплекс дисциплины).

4. Характер учебного процесса соответствует целям, заявленным в профессиональной образовательной программе.

5. В учебном процессе используются методы “активного обучения”, информационные технологии, профессиональный контекст (и/или реализуется профессиональная направленность).

6. Учебный процесс строится на основе модульно-рейтинговой системы.

7. Преподаватели ориентированы на реализацию компетентного подхода в обучении студентов (в частности, уделяют внимание созданию мотивации к учению, формированию ценностного отношения к учебной и будущей профессиональной деятельности, развитию личностных качеств студентов и др.).

Создание системы контрольно-измерительных материалов, оценочных средств и процедур, обеспечивающих реализацию ОП, должно быть ориентировано на каждый учебный модуль, дисциплину и все направление в целом. В настоящее время в системе диагностики и контроля значительно усилилось значение межпредметных, надпредметных компонентов деятельности, практикоориентированность диагностируемых знаний, умений и способов деятельности, а также умений действовать в проблемных, нестандартных ситуациях. При этом важно соблюдать оптимальное соотношение между качественными и количественными шкалами оценивания [1]. Для контроля, диагностики качества подготовки студентов используются различные оценочные средства (монодисциплинарные и полидисциплинарные тесты, контрольные работы, зачеты, экзамены, ситуационные и проектно-исследовательские задания, защита проектов, творческие работы и др.). Все эти компоненты обеспечивают комплекс процедур внутреннего аудита. Основные компоненты системы представлены на рис. 2.

Можно выделить следующие уровни анализа качества результатов обучения.

Первый уровень – планирование обучения, когда определенные представления об эталонном качестве подготовки по каждой дисциплине закладываются в ОП.

Второй уровень – реализация ОП в учебном процессе, на котором качество подготовки обучаемого анализируется в сочетании с совокупностью факторов, определяемых личностными особенностями усвоения, качеством преподавания и качеством организации учебного процесса.

Третий уровень – анализ качества подготовки обучаемых проводится с позиций оценки результатов осуществленного учебного процесса.

Четвертый уровень анализа качества – результаты обучения подвергаются оценке со стороны педагога и независимых экспертов.

При проектировании системы обеспечения качества и управления качеством подготовки студентов педагогического вуза по направлению “Педагогическое образование” мы опираемся на общую модель системы управления качеством образования в рамках специальности, основанную на принципе дуальности организации и управления в сложных системах [3, с. 29]. Согласно этой модели, необходимо предусмотреть как управление качеством функционирования (систему обеспечения качества), так и управление качеством развития (систему улучшения качества) (рис. 3). В то же время целесообразно использование стратегии так называемого смешанного проектирования, предполагающей сочетание целей и норм верхнего уровня (например, регламентированных ГОС) с учетом потребностей и особенностей региона, а также потенциальных возможностей вуза, факультетов и кафедр [3, с. 59].

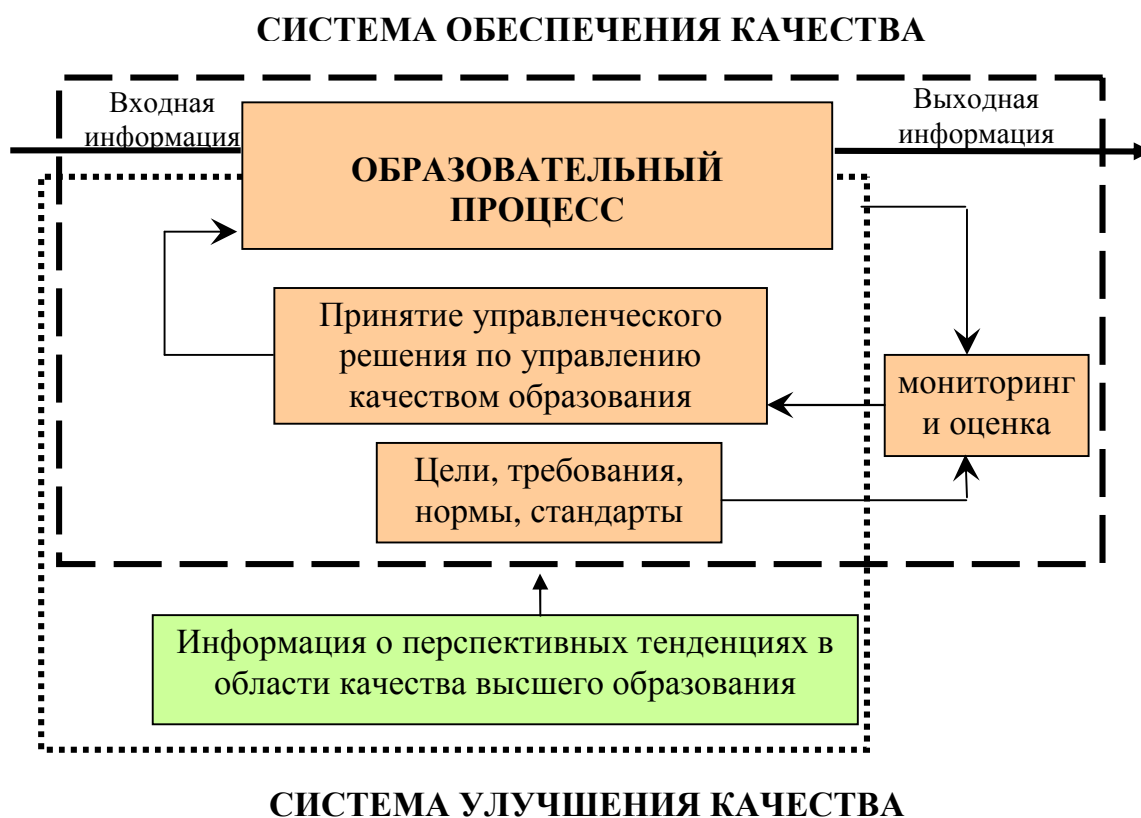


Рис. 3. Модель системы управления качеством обучения по направлению подготовки

Для решения обозначенных задач была проведена экспертная оценка сложившейся системы обеспечения качества и управления качеством подготовки будущего учителя математики в КГПУ им. В. П. Астафьева по трем группам показателей: 1) состояние и достигнутый уровень компонентов подсистемы обеспечения качества; 2) состояние и достигнутый уровень компонентов подсистемы улучшения качества; 3) общие условия для существования, функционирования и развития системы качества по специальности. В результате анализа были выявлены достижения и недостатки в области качества, которые позволили определить поле проблем, которые требуют решения в ближайшее время. Определенные шаги в решении выявленных проблем уже осуществляются в образовательном процессе [5, с. 6].

В настоящее время определена программа развития системы обеспечения качества и управления качеством предметной подготовки по направлению 050100 – “Педагогическое образование” (профили “Математика”, “Информатика”) и начата работа по реализации этой программы. Ключевым компонентом системы обеспечения качества и управления качеством подготовки студентов направлению является ОП по направлению подготовки, доступная каждому участнику образовательного процесса. ОП представляет собой совокупность взаимосвязанных организационных документов и учебно-методических материалов на различных носителях, призванных обеспечить организационную и содержательную целостность системы, методов и средств обучения. Она включает в себя полную совокупность образовательных ресурсов, необходимых для освоения соответствующей профессиональной образовательной программы при консультационной поддержке образовательного учреждения.

Література:

1. Звонников В. И. Современные средства оценивания результатов обучения / В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова. – М. : Издательский центр “Академия”, 2007. **2. Селезнева Н. А.** Качество высшего образования как объект системного исследования : лекция-доклад / Н. А. Селезнева. – изд. 6-е, стереотип. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. **3. Селезнева Н. А.** Системы обеспечения качества и управления качеством профессионального образования по специальностям (направлениям подготовки) как главные объекты комплексного исследования и модернизации : доклад в слайдах / Н. А. Селезнева. – изд. 2-е, стереотип. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. **4. Татур Ю. Г.** Проектирование образовательного процесса в вузе / Ю. Г. Татур. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. **5. Шашкина М. Б.** Проектирование системы обеспечения качества и управления качеством предметной подготовки студентов

педагогического вуза по специальности “Математика” / М. Б. Шашкина // Альманах современной науки и образования. – Тамбов : “Грамота”, 2008. – № 1 (8): Математика, физика, строительство, архитектура, технические науки и методика их преподавания. – С. 227 – 229. **6. Шашкина М. Б.** Формирование исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в условиях реализации компетентностного подхода : монография / М. Б. Шашкина, А. В. Багачук. – Красноярск : РИО ГОУ ВПО КГПУ им. В. П. Астафьева, 2006.

Шашкіна М. Б. Система забезпечення якості й управління якістю навчання студентів за напрямом “Педагогічна освіта”.

У статті описано підхід до проектування систем забезпечення якості й управління якістю навчання студентів відповідно до нових державних освітніх стандартів. Представлено модель системи управління якістю навчання студентів. Описано проміжні підсумки й найближчі перспективи роботи з проектування даних систем у рамках освітньої програми за напрямом підготовки “Педагогічна освіта”.

Ключові слова: якість освіти, управління якістю, освітня програма за напрямом підготовки, компетентнісна модель випускника.

Шашкина М. Б. Система обеспечения качества и управления качеством обучения студентов по направлению “Педагогическое образование”.

В статье описан подход к проектированию систем обеспечения качества и управления качеством обучения студентов в соответствии с новыми государственными образовательными стандартами. Представлена модель системы управления качеством обучения студентов. Описаны промежуточные итоги и ближайшие перспективы работы по проектированию данных систем в рамках образовательной программы по направлению подготовки “Педагогическое образование”.

Ключевые слова: качество образования, управление качеством, образовательная программа по направлению подготовки, компетентностная модель выпускника.

Shashkina M. B. System Assuring Quality and its Management in Teaching Students by the Program “Pedagogical Education”.

This article describes an approach to designing systems of quality assurance and control of quality of teaching students in accordance with the new state educational standards. The model of quality management system of teaching students is represented. The interim results and immediate prospects for work on the design of these systems within the educational program of “Pedagogical Education” are described.

Key words: Quality of Education, Management of Quality, Educational Program in the Direction of Teaching, Competency Model of Graduates.

ПЕДАГОГІКА ЗА КОРДОНОМ

УДК 378.013:124.5

А. Ю. Гончарук

ЦЕННОСТНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ОТВЕТЫ ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ СТРАН БРИК НА ВЫЗОВЫ XXI в.

Геополитическая реальность, закономерно выдвигающая в современном мире на передний план прогресса межнациональных отношений человечества каждого взрослеющего индивида к носителям общественно-экономических основ иных ментальностей, – именно социокультурно-педагогический контекст, – объективно-естественно обуславливает ведущую роль в нём коммуникативных средств художественного образования, аудиовидеоискусств, нравственно-эстетического творчества, без интерактивного освоения которых сегодняшняя личность студента не в состоянии более саморазвиваться ни целостно, ни гармонично, ни разносторонне. Только мировоззренческий коммуникативный диалог наследственности, социально-педагогических факторов среды, интернационального, патриотического воспитания в состоянии в современную эпоху естественно органично взаимодействовать с духовно-нравственными неопозитивами экономической, политической, общественной и иных сфер жизнедеятельности субъектов эволюционно-демократичного развития земной цивилизации XXI века, обеспечивая благоприятно-гармоничное самосовершенствование структуры каждого из этих закономерно-объективных диалектичных процессов. Педагоги стран БРИК, работающие в системе высшего социального, педагогического, экономического гуманитарного образования, преподаватели государственных и других учреждений просвещения на разных ступенях общественной “иерархии” испытывают насущную потребность:

а) в системном обновлении творческим поиском фундаментальных мировоззренческих основ своего профессионального инструментария в эмоционально-образной системе формирования в студенчестве ВУЗов России культуры интернациональных отношений в процессе социальной работы;

б) в эффективном внедрении качественно-прогрессивных нравственно-эстетических методик, мировоззренческих подходов в комплексный процесс разносторонне-гармоничного развития личности нынешнего студента как самоценного гражданина всемирного содружества землян-оптимистов Мира века идущего. Данная проблема,

непосредственно, касается и стран БРИК, в целом, и каждой из них, по отдельности. По существу, эта цель представляет собой реальный образовательно-воспитательный общечеловечески-ценностный ориентир прогрессивной педагогики аудиовидеоискусств, нравственно-эстетического творчества как вероятностно-перспективных социально-культурных векторов-функций духовно-творческой энергетики рассматриваемого нами диалектичного прогресса, акцентуируемого гармоничными доминантами геополитического контекста гуманитарного развития общества, личности *homo sapiens noospherikus* нынешнего и ближайших столетий.

Задачей настоящей практической воспитывающей студентов РГСУ, ВУЗов Бразилии, Индии, Китая деятельности мы считаем разработку фундаментальных мировоззренческих основ интернациональных социально-педагогических исследований, посвященных решению научно-методических проблем естественно-гармоничного “вхождения” растущей, молодой личности в эволюционно-демократичный социум потенциальной ноосферы, ориентируемый в технологиях “гибко”-саморазвивающихся образовательных систем на:

а) общественно-культурные коммуникации общечеловеческих ценностей в единых межнационально-отношенческих эстетически-разносторонних времени-пространстве-скорости как методики социальной работы;

б) на гуманитарный, толерантно-природосообразный для творческой самодетельности каждого конкретного студента художественно-воспитывающий его язык-эсперанто лучших произведений аудиовидеоискусств.

Реальная природо-, культуросообразная (Ф. А. В. Дистервег + К. Д. Ушинский = *меритократия*⁴ личности и общества в межгосударственном масштабе) духовно-творческая самодетельность одарённых личностей преподавателя, его ученика-студента составляет субъективно-диалоговые основу-эмбрион качественного возрождения традиций исконно-изначально присущего прогрессивной отечественной педагогике искусств “золотого”, “серебряного” столетий феномена системного взаимодействия всех университетов, институтов БРИК, – в социально-педагогическом формировании межнациональных отношений молодёжи сегодня, в коммуникативной динамике действительных духовно-нравственных времён-пространств эры информационных технологий постиндустриального общества века XXI-го. С позиций наиболее эффективной в прогрессивном социальном образовании личностно-ориентированной психологии, педагогики высшей школы, гуманитарной, общественной, экономической компонент, – оптимистичной точки зрения, – набирающее скорость столетие объективно становится веком воспитанности и компетентности граждан

⁴ – с лат., “власть по заслугам”.

России, иного нам, попросту, – не дано! В настоящее время целесообразен именно такой фундаментально-мировоззренческий анализ, который опирается на логичную реконструкцию процесса саморазвития авторской теории психолого-педагогической эмотивации (от лат. *emotio* – *волнение, страсть*) в триалоговых времени-пространстве-темпоритмике коммуникативного взаимодействия всех государственных, общественных институтов социального воспитания в новой информационной среде коммуникативных процессов в структуре Природы Личности растущего нравственно-духовно Гражданина России стремительно-спонтанно геометрически-прогрессирующего мира в коммуникативной межнациональной системе аудиовидеоискусств наступающего дня завтрашнего. Большинство же прикладных социально-педагогических разработок ориентировано сегодня на прозападнические искусственно-технологические (подобные их бездумному “обязьяничанию” – копированию под шаблоны стандартов “Болонской собачки”), но не на фундаментально-поисковые компоненты развивающего каждого конкретного студента общественно-мировоззренческого прогресса; лишь считанные единицы образовательных, творчески-культурных исследований по нравственно-эстетическим проблемам социальной работы направлены на то, чтобы воспитывающийся в конкретике реальности молодой человек России, Земли, попадая в энергетическое поле “иной” культуры, не терялся, но самореализовывался гармонично-разносторонне.

Потенциальные специалисты по социальной, семейной педагогике, информатике и вычислительной технике в освоении организации нравственно-эстетической деятельности как квалифицированные специалисты проходят в своём прогрессе последовательно-взаимосвязанные друг с другом методические (технологические) стадии: профессионализма, образованности (от слова “образ”, а не “образИна”) и компетентности, не делимых с системным сотворчеством в информационной среде комплекса межкультурных коммуникаций принципиально всех общественных институтов, формирующих межнациональные отношения в странах БРИК.

Необходимость модернизировать авторскую концептуальную модель организации эффективной апробации комплекса экспериментально-созданных благоприятных социально-педагогических условий развития нравственно-эстетического восприятия студентом к действительности формирования культуры его межнациональных отношений в российском обществе диктуется как недостаточной исследованностью мировоззренческих основ методологии анализируемого процесса, так и острой потребностью высшего социального, педагогического, экономического образования в “оживлении” жизнедеятельности учащихся в ВУЗе современных молодых людей конкретными видами их аудиовидеохудожественной активности в сотворчестве с преподавателями-энтузиастами наших

стран. Мы понимаем под моделированием (от фр. *modele* = *образец*) воспроизведение характеристик объекта исследования (воспитывающе-развивающих систем нравственно-эстетического формирования межнациональных отношений студенчества в реальной действительности, предусматривающих коммуникативное преодоление негативных факторов в патриотическом образовании студентов-гуманитариев; концептуальных разработок в современной отечественной и зарубежной науке о психологии, педагогике высшей школы, направленных на качественно-эффективное преобразование условий организации процесса личностно-ориентированного анализа аудиовидеоискусств нравственно-эстетическими средствами) в положительно-эмотивированных перспективных изменениях субъекта – собственно студента экспериментальных группы РГСУ, АПУ(И), контрольных групп зарубежных гуманитарных университетов стран БРИК в корпоративном союзе с остальными базовыми ассоциированными высшими школами ЮНЕСКО (Бразильский, Делийский и Пекинский университеты).

Предварительные результаты проводимого нами на кафедре социальной и семейной педагогики факультета педагогики, психологии и ювенологии РГСУ, кафедре ЮНЕСКО АПУ(И) эксперимента показывают, что целенаправленное гармонично-разностороннее внедрение в процесс взаимодействия общественных институтов воспитания, в образовательный прогресс любых ВУЗов фундаментально-методологических основ теории психолого-педагогической эмотивации в состоянии, в значительной степени, оптимизировать триалогичный процесс взаимодействия классически-традиционных, современных и потенциально-перспективных общечеловеческих ценностей в структуре саморазвития формирующих межнациональные отношения систем саморазвития личности, нравственно-эстетической деятельности, общения каждого студента проблемно-творческой группы.

Это позволяет надеяться, что многие выпускники занятых качественной, но не реформистски-очковтирательной модернизацией образовательно-воспитательного процесса отечественных, зарубежных экспериментальных ВУЗов системы стран БРИК смогут вскоре компетентно-творчески пополнить ныне существующие шесть процентов землян, заслуженно, по достоинству живущих в поистине общечеловеческих экономических, политических, социальных условиях межнациональных отношений благодаря разносторонне-гармоничным нравственно-эстетической культуре и образованности. Создатели одного из крупнейших инвестиционных банков Маркус Голдман и Самуэль Сакс не предполагали наличия в его координации только экономических политик, имея в виду гуманитарное сотрудничество между странами БРИК, в том числе, в социально-педагогической сфере. Не прогнозировалось, что страны БРИК образуют некий экономический блок или такую официальную торговую ассоциацию, как Европейский

союз. Однако, со временем, появились признаки, что “четыре страны БРИК стремятся сформировать политический клуб” или “союз”, и, таким образом, преобразовать «свою растущую экономическую власть в большее геополитическое “влияние”». Один из недавних признаков – саммит министров иностранных дел стран в 2008 г. в Екатеринбурге, а также саммит глав стран членов БРИК 2009 г. там же. Члены БРИК характеризуются как наиболее быстро развивающиеся крупные государства. Выгодное положение обеспечивает наличие в них большого количества важных для мировой экономики ресурсов: Бразилия – богата сельскохозяйственной продукцией; Россия – крупнейший в мире экспортёр минеральных ресурсов; Индия – дешёвые интеллектуальные ресурсы; Китай – обладатель дешёвых трудовых ресурсов. Это основные наукоёмкие компоненты, на которые опираются экономики этих стран. Высокая численность населения обуславливает дешевизну труда в них и, соответственно, высокие темпы экономического роста. В конечном итоге, прогнозируется, что значительные размеры экономик этих стран в будущем позволят трансформировать экономический рост в политическое влияние, что приведёт к формированию новой экономической элиты и снизит влияние “золотого миллиарда”.

С. Голдман-Сакс утверждал, что экономический потенциал Бразилии, России, Индии и Китая таков, что они могут стать четырьмя доминирующими экономическими системами к 2050 г. Тезис был предложен Джимом О’Нилом: эти страны занимают более чем 25 % суши в мире, 40 % населения и имеют объединённый валовой внутренний продукт (ППС) в 15,435 триллионов долларов. Почти в каждом сравнении они станут наибольшим глобальным объектом. Эти четыре страны среди самых больших и наиболее быстро растущих формирующихся рынков. Однако, важно отметить, что Голдман-Сакс не констатировал, что они создадут политический союз (такой, как Европейский Союз или любая официальная торговая ассоциация, как АСЕАН). Тем не менее, эти страны предприняли шаги по увеличению своего политического сотрудничества, – главным образом, ради влияния на положение Соединённых Штатов в основных торговых соглашениях или, через неявную угрозу политического сотрудничества, как способ извлечь политические выгоды из Соединённых Штатов – такие, как предложенное ядерное сотрудничество с Индией.

Тезис БРИК предполагает, что Бразилия, Россия, Индия, Китай изменили свои политические системы, чтобы охватить глобальный капитализм. Голдман-Сакс предсказывал, что Китай, Индия будут доминирующими глобальными поставщиками товаров промышленного назначения, услуг, в то время как Бразилия и Россия станут также доминирующими поставщиками сырья. Сотрудничество является, таким образом, вероятным – как логический шаг БРИК, потому что Бразилия и Россия вместе логично формируют поставщиков Индии и Китая. Таким образом, у БРИК есть потенциал сформировать сильный экономический

блок – наподобие государств “Большой Восьмёрки”. Бразилия является доминирующей в производстве сои, железной руды, в то время как Россия располагает огромными поставками нефти и природного газа. Тезис Голдман-Сакса, таким образом, документирует, что предметы потребления, работа, технологии и компании в условиях нынешнего глобального финансового отдаляются от США как от своего центра. После конца “холодной войны” или даже ранее, правительства, включающие БРИК, начали экономические или политические реформы, чтобы позволить их странам стать частью мировой экономической системы. Чтобы конкурировать, эти страны одновременно сделали упор на культуре, образовании, иностранных инвестициях, внутреннем потреблении и внутреннем предпринимательстве. Согласно исследованию, у Индии есть потенциал наибольшего роста среди четырёх стран БРИК в следующие 30 – 50 лет. Главная причина – снижение рабочего возраста населения для Индии и Бразилии случится позже, чем для России и Китая. Надежда ведущих индустриальных держав на совершенствование информационных технологий немыслимо без психолого-педагогически ориентированного образования, разносторонне-гармоничных нравственно-эстетических методик формирования межнациональных отношений студенчества в системе его социальной работы. Ориентировать на решение данных проблем в ближайшем будущем мы стремимся воспитанников кафедры социальной и семейной педагогики РГСУ и кафедры ЮНЕСКО АПУ(И).

Гончарук О. Ю. Ціннісні пріоритети освіти: відповіді психології і соціальної педагогіки вищої школи країн БРІК на виклики ХХІ ст.

У статті розглядаються питання геополітичної реальності країн БРІК, духовно-етичні неопозитиви економічної, політичної, суспільної та інших сфер життєдіяльності суб'єктів еволюційно-демократичного розвитку земної цивілізації ХХІ століття.

Ключові слова: освіта, вища школа, країни БРІК.

Гончарук А. Ю. Ценностные приоритеты образования: ответы психологии и социальной педагогики высшей школы стран БРИК на вызовы ХХІ в.

В статье рассматриваются вопросы геополитической реальности стран БРИК, духовно-нравственные неопозитивы экономической, политической, общественной и иных сфер жизнедеятельности субъектов эволюционно-демократичного развития земной цивилизации ХХІ века.

Ключевые слова: образование, высшая школа, страны БРИК.

Goncharuk A. Y. Valuable priorities of education: answers of psychology and social pedagogy of higher education of the BRICS countries to the challenges of XXI century.

The article discusses the questions of geopolitical reality of the BRICS countries, spiritual and moral neopositives of economical, political, social and other spheres of subjects' life activity of evolutionary and democratic development of human civilization of XXI century.

Key words: education, higher education, the BRICS countries.

УДК 371.018

М. І. Клим

**ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ
У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Г. КЕРШЕНШТАЙНЕРА**

Тривалий процес входження України в європейський простір благотворно впливає на сучасний стан освіти і науки. Зацікавлення науковців зарубіжним досвідом дає змогу оцінити, переосмислити, повному інтерпретувати ті педагогічні ідеї, котрі беззаперечно можуть покласти підґрунтя для покращення національної освіти та виховання, адже вектор діалогу культур показує неабияку успішність у цьому сенсі. На стику інтеграція – збереження власної ідентифікації лежить оволодіння новими цінностями, нормами, зразками поведінки. Особливе місце серед них належить інституту сім'ї, котра повинна завжди сприяти формуванню цілісної, гармонійної, інтегрованої підростаючої особистості. З іншого боку, якщо ж говорити про прихильність вітчизняних науковців до вивчення ключових положень педагогічної творчості зарубіжних дослідників, котрі міцно пов'язані з вітчизняною педагогікою, то слід відзначити, що суттєві зрушення в цьому руслі вже давно існують. Одним із відомих педагогів, наукові праці котрого наразі активно досліджуються у науковому середовищі, є Георг Кершенштайнер (1854 – 1932). З його ім'ям пов'язаний своєрідний переворот у педагогічній науці, адже чи не вперше педагогіка ним була поставлена на наукову основу, і вже не була ні прикладною етикою, логікою, естетикою, а самостійною дисципліною (праця “Теорія освіти”).

Вважається, що чільне місце серед значної кількості досліджень вченого, належить формуванню трудових шкіл та національному вихованню, формуванню громадянського самовизначення особистості, гідної громадянської культури [7; 9; 10].

Вищою і далекоглядною стала промова Георга Кершенштайнера на педагогічних зборах 1908 р. у м. Цюріх, в якій йшла мова про загальну картину успіхів і невдач у німецькій освіті. В полі зору науковця опинилися обговорення питань розвитку інтелектуальної сфери дітей,

індивідуалізації процесу навчання і виховання [11]. Нагальною для вирішення проблемою стало покращення рівня допомоги школам, що входило до компетенції “Verein für werktätige Erziehung”, члени котрої підписали меморандум про підтримку конкурентоспроможності громадян на світовому ринку [11]. Підкреслимо, що в час коли жив Г. Кершенштайнер набуває широкої популярності поширення ідей національної трудової школи.

Однак, як виявляється, не оминув педагог і осмислення виховання дітей у сім'ї, а власні спостереження, під час перебування в Україні, послугували для написання цінних праць з педагогіки та філософії освіти. Передмова до твору “Громадянське виховання молоді” містить автобіографічні спогади автора. В ній надані пропозиції стосовно спільного об'єднання всіх громадян у той час, коли справа стосується виховання. Закликає не бути байдужим у цих питаннях, а планово і послідовно, прямуючи слідами державної думки усвідомити те, що в державі все може бути добре упорядковане при умові, коли й все буде вирішуватися на моральних підвалинах, і кожен громадянин, з дитинства має обов'язок підтримувати свою державу, як це тільки можливо [1, с. 202].

Перед першою світовою війною у межах робочого візиту Г. Кершенштайнер читав лекції у Києві, Харкові. Однак колишня радянська педагогіка неохоче випускала переклади його праць на загальний огляд, тому й доводилося вченому публікувати їх в Москві. Саме тому доцільним видається ще раз звернутися до багатогранної спадщини науковця, осмислити його неоціненний внесок у обговорення проблем сімейної педагогіки, що й зумовлює мету нашої розвідки.

Мета статті – аналіз поглядів Г. Кершенштайнера на зміст сімейного виховання, його сутність та особливості. Висвітлити питання необхідності зв'язку виховання в родині з політикою держави, котра підсилює свій вплив, мотивуючи цим покращення рівня сімейного виховання загалом. Щоб уможливити вирішення вищезазначеної проблеми, слід визначити важелі впливу на сім'ю, дослідивши становище жінки-матері та чоловіка-батька у суспільстві на початку ХХ ст.

Огляд наукової літератури свідчить, що творчість Г. Кершенштайнера становила неабияку цікавість з боку вітчизняних та зарубіжних науковців. У німецькій педагогіці дослідженням різних аспектів діяльності Г. Кершенштайнера займаються такі відомі вчені як – Х. Розенталь (H. Rosenthal), В. Фтенакіс (W. Fthenakis), В. Герлах (V. Gerlach), У. Хемель (U. Hemel). Провідні ідеї концепції національної освіти Г. Кершенштайнера перейняв П. Холодний, Я. Чепіга, І. Огієнко, Г. Стешенко. Неабияку роль для формування педагогічних поглядів С. Русової, М. Котляренка, В. Роднікова, Музиченка відіграли твори Г. Кершенштайнера.

Г. Васькович у своїй фундаментальній праці “Шкільництво в Україні” (1905 – 1920) переконаний у тому, що праця Г. Кершенштайнера “Основні питання шкільної організації” не тільки користувалася значною популярністю в тогочасних українських педагогічних колах, а й застосовувалась у шкільних установах.

У доробках Хасо Розенталь [11] містяться ґрунтовні факти стосовно систематизації принципів трудового виховання, авторка доступно подає критерії формування п’яти рівнів у логічному мисленні молоді за Г. Кершенштайнером – споглядання і усвідомлення проблеми, чітке розуміння і пошук рішення, розробка правильного вирішення, встановлення шляхів розв’язання задачі, сприйняття або відречення від результату. В посібнику “Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття” В. Кравець розглядає теорію трудової школи Кершенштайнера, додержується комплексної характеристики творчої праці учнів у відповідності з їх віком, своєрідно викладає бачення принципів професійного зростання юнаків та дівчат у роботах Г. Кершенштайнера. Окремо слід виділити у цій царині внесок О. Караманова, Т. Токаревої, Л. Медвідь та ін.

Відомо, що у поняття “зміст сімейного виховання” закладено кілька важливих моментів. Доречно відмітити, що зміст виховання у сім’ї, визначається й метою, поставленою суспільством. Також до його структури прийнято відносити замкнуту ланку взаємозв’язуючих елементів морального, фізичного, трудового, естетичного, розумового, економічного виховання, що не тільки ускладнює цю структуру, а й супроводжується труднощами у розмінні не тільки на теоретичному рівні, але й на практиці. Зміст виховання – це те, що впливає із багатства суспільно-історичного досвіду, вартостей культури і використовується для потреб виховного процесу, тобто це система цінностей світової і національної культури, яку повинні засвоїти, зберегти і розвинути відповідно до поставленої мети і завдань виховання (Н. Мойсеюк). На думку О. Газмана, базовими компонентами змісту сімейного виховання є культура сімейного самовизначення, економічна культура і культура праці, політична культура і правова, інтелектуальна, моральна, культура спілкування, художня і фізична, культура сімейних відносин. Ось як, приміром, говорить Кершенштайнер про завдання виховного процесу: “Вищим завданням виховання є розвиток у вихованцеві схильності і сили поряд із професійною роботою, і при допомозі вміти працювати над власним я, над вдосконаленням своєї власної особистості, щоб розвиток держави, до якої він належить, рухався в напрямку до ідеалу морального співтовариства”[4, с. 24].

Зменшена модель суспільства, яку відображає сім’я на будь-якому історичному етапі розвитку є не тільки взірцем для дитини, а й уособлює формування її подальшого уявлення про соціальне життя поза домом. Як стверджує проф. Р. Вабнітц, дехто вважає, що “сім’я завжди там, де є діти”. Це по суті вірно, але й не зовсім, адже люди старечого віку часто

сприймають своїх вже зовсім дорослих дітей, малечою. Таким чином, вченим розмежовується погляд на шлюб, сім'ю у соціологічному і правовому контексті [12, с. 15].

Цивільний кодекс і ряд супровідних законів (Bürgerliches Gesetzbuch), після 20-річного опрацювання, повністю відображав політичні і соціальні ідеї німецької республіки, був затверджений Рейхстагом у 1896 р., набувши юридичної сили лише з 1900 р. Відносини між чоловіком і дружиною, з одного боку, і дітьми з іншого, визначалися наступним чином: правлячою фігурою у сім'ї вважався батько. Тільки йому надавалося право приймати остаточне рішення у справах, у тому числі й міг заборонити дружині займатися будь-якою професією. І аж на початку 50-х років минулого століття була ще раз переглянута ця заборона й німецька законодавча влада поступово вирівняла права подружжя. Їх повна юридична рівність стала реальністю аж в середині 90-х [11, с. 16]. Саме така нерівноправність, беззаперечно могла сколихнути міцність німецької родини.

Як зазначено у статті сучасного німецького історика, дослідниці родинного виховання та сімейної політики Німеччини Б. Боїз, у Німеччині довгий час існував міф щодо багатодітних сімей. Чому ж насправді так трапилося? Виявляється, що деякі дослідники зробили схожі висновки за архівними фотографіями, де й зображувалася значна кількість дітей.

Науковець ґрунтовно описує тенденцію до зростання у Німеччині так званих змішаних сімей (patchwork-Familien) [10], поява яких була пов'язана зі зменшенням середньої тривалості життя чоловіків (до 35,6 р.) і жінок (до 44,8 р.), що спостерігалася на початку 1900-х рр. Власне тому, цілком нормальним вважалося одружуватися декілька разів, що є менш розповсюдженим зараз у сучасній Німеччині [10].

Отже, для побудови правильної, а головне “виховної співпраці” вихованця з вихователем і з державою першочергове значення надавалося правильному розумінню змісту, принципів та цілей виховання, котрі і сповідують державні цілі. Це й намагався донести до людей у такі непрості часи Г. Кершенштайнер. Народився Георг Міхаель Кершенштайнер 26 липня 1854 р. у Мюнхені, в родині Антона і Катаріни. В 6 років вступив у приходську школу Святого Духа [10]. Закінчив Мюнхенський фізико-математичний університет та технічний інститут. А після здобуття диплома працював на метеорологічній станції, отримав ступінь доктора філософії з темою дисертації “Про критерії та особливості раціональних графіків четвертого порядку” [9]. Працював помічником учителя фізики і математики гімназії Мелангтон в Нюрнберзі, згодом вчителем гімназії Густава Адольфа в м. Швайнфурт. За підсумками опитування учнів, його визнано найулюбленішим педагогом, “оскільки уроки відзначалися яскравим гумором” [10]. З 1912 по 1919 він представляв інтереси народної партії, як наслідок був обраний депутатом Рейхстагу [9]. Бачимо, що поле діяльності педагога

було різноманітним: обробка металу і деревообробка, природничі науки, історія, географія, політика та ін.

Найвідомішими творами Г. Кершенштайнера дослідники вважають наступні: “Педагогіка сучасного часу в само презентації” (“*Padagogik der Gegenwart*”, 1926) “Теорія освіти” (“*Theorie der Bildung*”, 1926), “Влада і свобода як принципи виховання” (“*Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze*”, 1921), “Душа вихователя і проблема педагогічної освіти” (“*Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*”, 1921), “Суть і цінність уроків природи” (“*Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts*”, 1914), “Концепція і виховання характеру” (“*Charakterbegriff und Charaktererziehung*”, 1912), “Суть Трудової школи” (“*Der Begriff der Arbeitsschule*”, 1912), “Громадянське виховання німецької молоді” (“*Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*”, 1901).

Г. Васькович зазначає, що Кершенштайнер з переконливістю, властивою педагогам реформаторського спрямування, висунув ідею виховання з усвідомленням того, що державна думка повинна підтримувати планово і послідовно цю ідею, всіляко удосконалюючи формування моральних підвалин [1].

Наголошував на тому, що дитинство є “... генеруючою фазою, що супроводжується подальшим фізичним та моральним розвитком”, а інтереси дитини повинні бути поставлені у пріоритет [7]. Ось які підтвердження цієї думки ми відшукали у тексті твору “Суть трудової школи” – “Освіта дитини завжди йде вперед таким чином, що в навколишньому середовищі, в якому дитина росте, вона сприймає і переживає ті культурні блага, які тим суспільством до якого дитина належить, вважаються за такі, а саме: мову, вдачі і звичаї, державний устрій і правовий порядок, релігію, закони й поняття науки, самі науки, витвори мистецтва й техніки” [1, с. 493].

Х. Розенталь у своїх наукових пошуках, присвячених аналізу педагогічних ідей Г. Кершенштайнера, узагальнює особливості домашнього виховання. Вони передбачають, що вихованець повинен:

- 1) творчо проводити кожен день;
- 2) завжди виконувати свої обов’язки;
- 3) турбуватися про навколишній світ і людей;
- 4) виховувати особистісне почуття краси;
- 5) формувати у собі загальний стиль життя [8].

В цих доступних формулах міститься прихований зміст самої життєвої позиції вченого, повсякденна турбота про майбутнє покоління. Кожен день у родині повинен бути наповненим “радістю творчості”. Головна ідея цього полягає у тому, що вона відокремлена від усякого соціального мислення та відчуття, яка має своєю сферою суто духовні сторони особистості, йде назустріч вихователським потягам, схильностям, обдарованості “або іншим життєвим надіям”. Радість творчості дає особистий зміст життю, і знаходитиме у ньому свою точку

прикладення, що стане відправною. Не менш важливим є завдання зрозуміти в дитині, побачити внутрішню радість, її палку старанність у пізнанні невідомого. Водночас Г. Кершенштайнер стверджує, що виховувати можна лише тих людей, для яких життя становить цінність [3, с. 490].

Властиво, що це відбивається передусім у наших діях, а “дія – це більше ніж апеляція до вчинку, ніж фізична праця”. Властивості вчинків Георг Кершенштайнер осмислює таким чином – вчинки з тотальним усвідомленням цілі, підстав, засобів; практичні вчинки з розумінням різниці між дією і мовленнєвою діяльністю; мовленнєвий вчинки – у спілкуванні можуть зустрічатися такі відносини, які у вчинках ніколи не трапляються. Узагальнивши ці думки, Г. Кершенштайнер виводить власний ідеал спілкування. Ми цілком погоджуємося зі словами педагога, котрі пропагують цінність суб’єктивної особи. Цей суб’єктивізм прямує до набуття об’єктивності, може стати об’єктивною цінністю, і претендувати на виховну цінність, бо як виявляється, ідеал спілкування може здійснитися, набувши змісту тільки в гармонійному союзі морально вільних осіб [3, с. 485].

Віщими і далекоглядними стали твердження педагога, з приводу того, що дитина немає у своїй власній істоті того ключа, за допомогою якого вона могла б навколишніх людей, батьків, вихователів зробити доступними собі, асимілювати їх, переробити. Втілення у своїй пам’яті певних понять, прислів’їв, релігійних афоризмів, законів природи, форм мистецтва, моральних понять, конструкцій предметів, які ми намагаємося прищепити дітям, ще не дають справжньої освіти [2]. Найголовнішим є, за словами Г. Кершенштайнера – та робота, за допомогою якої добиваються всього цього. Адже на сторінках його праць знаходимо, що тільки через “проробку утворюються душевні функції в їх цілковитому, вихованці стають більш творчими, дужчими і впевненіше прямують до своєї мети. Тільки при так званій “проробці” розвиваються всі душевні і моральні звички, які ми цінуватимемо у майбутній освіченій людині.

Отже, це дає нам змогу констатувати той факт, що вчений обстоював першочергову необхідність правильного урахування особистісно-виховного підходу. Тобто, правильно виховавши дітей даємо їм можливість гармонійно оцінювати ті ж культурні блага, про котрі згадує Г. Кершенштайнер.

До ретельного виконання державної мети у вихованні педагог закликає у “Суті трудової школи”. Книга насичена матеріалом про виховання працею, формування справжнього професійного зростання громадян, прищеплення “морального погляду на професію” [1, с. 485]. У ній звучить заклик до осмислення правильного вибору професії, і її ретельного виконання – “залежно від роду професії буде легко, важко чи неможливо зробити з професії пряму службу загальним інтересам. Виходячи із цих міркувань, Г. Кершенштайнер визначив, що завжди

можливо “своєчасно розвинути в свідомості підростаючого покоління переконання, що кожна професійна робота може бути усвідомлена особою, що її виконує, як необхідна служба суспільству і що прийняття на себе всякої безплатної роботи, хоч би яка вона була одноманітна і скромна, зобов’язує виконувати її найкраще [3, с. 484].

Що стосується освіти для дівчат, то Георг Кершенштайнер орієнтував їх на роль традиційної жінки (домогосподарки і матері), берегині домашнього вогнища. Знаходячись під впливом провідних ідей Песталоцці, Д. Дільтея, Е. Шпрангера, з метою зробити доступною, а головне якісною додаткову освіту, ним була розроблена методика її удосконалення: набуття навичок кулінарної майстерності, ведення домашніх справ, які базувалися на принципах спонтанності, тотальності і свободи у всіх видах діяльності та відпочинку [7].

Ці ідеї педагог підсилював на практиці, запропонувавши створення майстерень, садів, кімнат для шиття, лабораторій, “які розвивають там інстинкти, які заохочують до ручної праці і привчають вихованця виконувати свою роботу все ретельніше, чесніше, сумлінніше і обміркованіше” [4, с. 486]. І лише такою мірою, “при вихованні любові до праці та працездатності розвиваються й ті чесноти, які ми повинні розглядати як основу всякої моральної освіти: сумлінність, працьовитість, чесність, перемагання егоїзму та любов до активного життя.

Поступове оволодіння цими цінностями формує освоєння так би мовити вищих цінностей – самовладання, справедливості, відданості інтересам суспільства [1, с. 502]. А це становить, за словами автора, “ядро здатності вести розумне, гігієнічне життя”.

Наведені характеристики дають підстави зробити висновок, що Г. Кершенштайнер утвердив суспільну мету і характер виховання, відмітивши їх першочергове значення. Він підкреслював безумовність спрямованого впливу суспільства і держави зокрема в процесі виховання. Заслугове на увагу й те, що Г. Кершенштайнер провів реформу не тільки у трудовій народній школі, а й здійснив реорганізацію цілей та змісту у сімейному вихованні, озброїв новими ідеями у сфері додаткової освіти жінок.

Даний аспект дослідження являє собою теоретичний і водночас практичний інтерес, оскільки дає змогу знову ж таки розглядати зміст сімейного виховання як одного з найбільш містких виховних понять, основні положення якого формуються в рамках суспільства, соціального оточення.

Саме у такому напрямку слід й надалі шукати шляхи вирішення проблеми покращення змісту сімейного виховання. Це дозволить, з одного боку, дати об’єктивну оцінку діяльності, і ввести в дослідницький простір конкретні форми співпраці безпосередньо між державою та сім’єю.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у детальному вивченні розробленої Г. Кершенштайнером системи громадянського виховання, її принципів та методів, у поясненні методик викладання педагогом малювання, проєкційного креслення, інших пограничних дисциплін. Ще не зовсім дослідженими є розробки науковцем навчальних програм зі світознавства, невідомими досі залишаються багато фактів його політичної діяльності. Це доводить необхідність продовження наукових розвідок.

Література:

1. Васькович Г. Дослідження можливостей впливу Георга Кершенштайнера на українську педагогічну думку / Г. Васькович // Шкільництво в Україні (1905 – 1920) / з супровідним словом д-ра пед. наук, проф. А. М. Олексюка. – К. : Вид-во Мандрівець, 1996. – С. 124 – 204. **2. Кершенштейнер Г.** Основные вопросы школьной организации / Г. Кершенштайнер. – П., 1920. – 112 с. **3. Коваленко Є. І.** Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія : навч. посіб. / уклад. і автори вступних статей Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна ; за заг. ред. Є. І. Коваленко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – С. 483 – 508. **4. Кравець В. П.** Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття / В. П. Кравець. – Тернопіль, 1996. – С. 24 – 57. **5. Медвідь Л. А.** Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : навч. посіб. / Л. А. Медвідь. – К. : Вікар, 2003. – С. 240 – 242. – (Вища освіта ХХІ століття). **6. Beuys В.** Die heile Familie – ein Klischee [Електронний документ] / Barbara Beuys. – Режим доступу : [/politik/deutschland/familienpolitik-die-heile-familie-ein-klischee-586665.html](http://politik/deutschland/familienpolitik-die-heile-familie-ein-klischee-586665.html). **7. Hemel U.** Biographisch-bibliographisches Kirchenlexikon [Електронний ресурс]: Band III, Spalten 1407-1412 / Ulrich Hemel. – Режим доступу до документу : <http://www.kirchenlexikon.de/k/Kerschensteiner.shtml>. **8. Hempel M.** Lernwege der Kinder / М. Hempel. – Baltmannweiler : Schneider, 1999. – S. 59 – 75. **9. Fthenakis W. E.** Ansprache von Professor Fthenakis anlässlich der Verleihung der Georg Kerschensteiner Medaille im Alten Rathausaal, in München am 15. Januar, 2008 [Електронний ресурс] / Wassilios Emmanuel Fthenakis. – Режим доступу : [www.fthenakis.de /main/Leben/Kerschensteiner](http://www.fthenakis.de/main/Leben/Kerschensteiner). **11. Kerschensteiner G.** [Електронний ресурс] : Archivschule Marburg Institut für Archivwissenschaft Fachhochschule für Archivwesen / Georg Kerschensteiner. – Режим доступу : <http://www.archivschule.de/forschung/kursprojekte/marburger-strassennamen/georg-kerschensteiner.html>. **10. Rosenthal H.** Zur Geschichte der Arbeits- und handlungsorientierten Bildung [Електронний ресурс] / H. Rosenthal. – Режим доступу: <http://www.gew-rheiderland.homepage.t-online.de/arbeits-ref.html>. **11. Wabnitz R. J** Grundkurs Familienrecht für die Soziale Arbeit / Reinhard Joachim Wabnitz. – München : Ernst Reinhard Verlag. 2 unbearbeitene Auflage, 2009. – 182 S.

Клим М. І. Особливості змісту сімейного виховання у педагогічній спадщині Г. Кершенштайнера.

У статті подано аналіз філософсько-педагогічних ідей видатного німецького педагога Георга Кершенштайнера, одного з основоположників суспільної трудової школи, поряд з Г. Гаудігом, теоретика національного виховання. Виокремлено особливості змісту сімейного виховання у контексті державної політики Німеччини й німецького законодавства, обґрунтовано внесок науковця до скарбниці педагогічних ідей вітчизняної освіти. Нового відтінку набули пояснення особливостей додаткової освіти для дівчат, запропонованої Г. Кершенштайнером.

Ключові слова: сім'я, зміст сімейного виховання, додаткова освіта, державна політика, трудове виховання, громадянське виховання.

Клым М. И. Особенности содержания семейного воспитания в педагогическом наследии Г. Кершенштейнера.

В статье представлен анализ философско-педагогических идей выдающегося немецкого педагога Георга Кершенштайнера, одного из основоположников общественной трудовой школы, наряду с Г. Гаудигом, теоретиком национального воспитания. Материал статьи выделяет особенности содержания семейного воспитания в контексте государственной политики Германии и немецкого законодательства, обосновывает вклад ученого в казну педагогических идей отечественного образования. Новый оттенок приобрели объяснения особенностей дополнительного образования для девочек, предложенной Г. Кершенштайнером.

Ключевые слова: семья, содержание семейного воспитания, дополнительное образование, государственная политика, трудовое воспитание, гражданское воспитание.

Klym M. I. Peculiarities of family education in the pedagogical heritage of G. Kerschensteiner.

The article deals with the analysis of philosophical and pedagogical ideas of the outstanding German teacher George Kerschensteiner. He is one of the founders of social work schools, along with G. Gaudig, theorist of national education. It is pointed out the content of family education in the context of public policy in Germany. It is grounded the academic contribution of the scientist to the treasury of teaching ideas of national education. New tint is given in the explanation of the peculiarities of additional education for girls, proposed by G. Kerschensteiner.

Key words: family, the content of family education, additional education, public policy, labour education, civil education.

УДК 378. 147. 89 – 057. 875

Г. А. Омеляненко

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

До найважливіших світових тенденцій, що визначають зовнішні впливи на розвиток освіти, належить усебічна глобалізація життя, протистояти якій не в змозі жодне суспільство.

Складні і суперечливі процеси глобалізації знаходять своє відображення й у сфері освіти. Передусім активно формуються інноваційні утворення “світовий освітній простір”, “європейський освітній простір”, “світові освітні мережі”. Різні рівні інтеграції освітніх, наукових, педагогічних, урядових, громадських організацій створюють небачені можливості для їх співпраці, взаємодії в умовах інтернаціоналізації різних сфер життя суспільств. Відбувається глобалізація навчальної, дослідницької, інноваційної діяльності за рахунок формування нових систем дистанційного навчання і дослідницьких мереж, які діють у світі незалежно від географічних та політичних кордонів [1].

Зарубіжний досвід підготовки майбутнього вчителя до дослідницької діяльності, висвітлений в роботах українських (О. В. Глузман, Н. І. Обухова, В. Г. Кремень, Т. С. Кошманова, М. П. Лещенко, Л. І. Пуховська, Л. Є. Смалько) і зарубіжних учених (Г. Бартон, К. Ведерилл, Д. Галхаун, Х. Гарднер, П. Джарвіс, Д. Жело, Дж. Крейс, Ф. Крос, К. Мінні, Х. Томас, П. Хадсон та ін.) [2].

Вирішення проблеми формування науково-дослідницьких умінь студентів засобами інформаційно-комунікаційних технологій не може здійснюватися поза всебічним, конструктивним аналізом і оцінкою досвіду зарубіжної вищої школи, що формувалася в умовах ринкової економіки, для якої характерні випереджаючі темпи освоєння передових технологій і новітніх інформаційних комунікацій.

Велике значення для дослідження даної проблеми мали теоретичні роботи наступних закордонних учених щодо загальних питань розвитку закордонної системи освіти (L. Bodstrom, S. Muller-Rolli, F. Paulsen, J. Pelikan, E. Rau, H. Rohrer, K. Schnitzer, H. Tent, M. Tight, N. Thomas, A. Tuijnmann, W. Vollmann, A. Wagner та ін.); щодо формування творчої особистості (F. Breitbarth, T. V. Busse, R. Geldner, U. Kernnitz, F. Klix, A. Kossakowski, R. S. Mansfield, J. Osburg та ін.) і творчих здатностей (F. Barron, D. Guilford, E. Klapared, O. McKinnon, A. Masslow, F. Monks, K. Taulor, E. Renzulli, K. P. Roggers, L. Terman та ін.); щодо пошуку, розвитку й підтримці обдарованих (H. Drewelow, E. A. Hany, T. Lebmann, H.-G. Mehlhorn, G. Mehlhorn, E. Meiman, A. G. Passow, K. Urban та ін.); щодо організації наукової творчості (A. Beaudot, J. Berret, P. B. Blake,

A. Drefdal, K. Fischer-Bluhm, R. Holtkamp, L. Huber, R. Kay, T. Kono, R. M. Krone, S. Kyvik, G. Neuner, EL Rahn, G. Schenke, J. K. Smely, T. Thornburg, W. B. Zachary та ін.); щодо питань організації самостійної роботи й наукової діяльності (R. L. Dressel, W. Graf, W. Hinte, S. Kiel, J. Olbertz, R. Schone, M. Steube, M. M. Thompson та ін.). Але зарубіжний досвід організації науково-дослідницької діяльності студентів засобами інформаційно-комунікаційних технологій є недостатньо висвітленим у педагогічній літературі.

Дослідження проводиться відповідно до тематичного плану науково-дослідницької роботи кафедри теорії та методики фізичної культури і туризму Запорізького національного університету.

Мета статті – вивчення зарубіжного досвіду організації науково-дослідницької діяльності студентів.

У зарубіжних країнах наукова діяльність студентів визнана одним з пріоритетних напрямів розвитку інноваційних процесів у сфері педагогічної освіти, а отже навчальний процес у вищих навчальних закладах розглядається насамперед як засіб формування готовності майбутніх вчителів до дослідницької діяльності в єдності з розвитком особи в цілому. Дослідницька діяльність студентів у зарубіжних педагогічних навчальних закладах визначається як інтелектуально-контрольована діяльність, яка здійснюється індивідуально або в групі, пов'язана з вирішенням дослідницьких завдань і, яке призводить до відкриття нового знання, подальшого прогнозування наслідків даного рішення і потребує наявності основних якостей і компетенцій дослідника (самостійності, соціальної відповідальності, здатності до співпраці, самоосвіти, критичного мислення, аналітичних якостей) [3].

Ф. Л. Ратнер [4] зазначає, що предметом кількісного аналізу в дослідженні принципів і тенденції розвитку науково-дослідницької діяльності студентів у зарубіжній вищій школі є різноманіття закордонних вищих навчальних закладів як фактора інтенсифікації вищої освіти. Під різноманіттям науковець розуміє наявність розходжень між окремими вузами або групами вузів з урахуванням вимог соціально-економічної й географічної доцільності. Ці розходження відбиваються в програмах, структурі вузів, а також у їхній репутації й регіональних умовах їхнього існування.

Таким чином, завдання системного дослідження організації наукової діяльності студентів як основи формування активної творчої особистості – як системного об'єкту визначають нову пізнавальну ситуацію, характерну для сучасної педагогічної науки [4, с. 19].

Ф. Л. Ратнер наголошує, що порівняльні дослідження в цій області є досить складним процесом, який вимагає комплексного підходу. У різних країнах спостерігається значне розходження як у самих системах освіти, так і в організації навчальної й наукової творчості студентів, у понятійному апараті, освітніх класифікаціях, тому порівняльний аналіз

повинен носити поетапний характер – від більш узагальнених категорій до конкретних приватних параметрів.

Разом з тим науковець зазначає, що сучасні тенденції організації наукової діяльності студентів у різних країнах мають і ряд подібних рис:

– наукова діяльність студентів являє собою актуальну, комплексну проблему планування, організації й керування, підвищення якості навчання підготовки фахівців;

– в основі її лежать принципи єдності навчання й дослідження (особливо в Німеччині), єдності навчальних і позанавчальних форм, наступності й безперервності протягом усього процесу навчання у вузі, на основі яких будується система зростаючих вимог до наукової праці студентів;

– науково-дослідна робота спрямована при цьому на творчий розвиток особистості студента.

Якісні характеристики систем освіти різних країн у багатьох випадках важко зіставити через специфіку національних систем освіти, яка обумовлена історичними, географічними, політичними, етнологічними й економічними факторами.

Такі країни як Канада й США мають подібні системи освіти, які однак сильно відрізняються від систем освіти в інших країнах. Ці дві країни можуть розглядатися як певна група із системами вищої освіти, заснована на масовій участі в них і відносно високому рівні державних витрат на освіту.

Друга група містить у собі чотири європейські країни – Австрію, Ірландію, Італію й Іспанію. Вони мають подібні системи вищої освіти й різко відрізняються від інших країн низьким рівнем залучення молоді в освіту. До цієї групи можна віднести також Грецію й Португалію.

У третю, чисельну групу входять більшість країн Північної й Західної Європи. Із цієї групи Бельгія, Франція, Німеччина й Великобританія виокремлюються відносно низькою чисельністю студентів і більш старшим їхнім віком. Фінляндія й Швеція відрізняються високим рівнем залучення населення у вищу школу. Японія також примикає до цих країн, причому має найбільше подібну систему освіти до Фінляндії.

Четверту групу становлять три країни Західної Європи – Данія, Нідерланди й Швейцарія, які характеризуються дуже високим рівнем державних витрат у перерахуванні на одного студента [4, с. 22].

Науковці зазначають, що північноамериканські системи вищої освіти залишаються на особливому положенні в рамках розвиненого світу; усередині Європи є значні розходження в системах вищої освіти, обумовлені як географічним положенням, так й однаковим потенціалом країн; Японія наближається скоріше до європейської системи вищої освіти, ніж до північноамериканської, незважаючи на те, що остання служила для неї моделлю в післявоєнний період.

Таким чином, порівняльний аналіз й узагальнення педагогічного досвіду різних країн, виявлення конкретних підходів до змісту, методів, засобів навчання дають можливість виокремити передумови й тенденції рішень проблеми організації науково-дослідницької діяльності та формування науково-дослідницьких умінь студентів.

Останнім часом відзначається посилення безпосередньої співпраці між європейськими університетами на регіональній або міжнаціональній основі. Наприклад, сім університетів у Страсбурзі, Мулхаузе, Базелі, Фрайбурге й Карлсруе створили Європейську конфедерацію Верхнього Рейну для розробки загальних навчальних курсів, спільних дослідницьких проектів й обміну студентами-дослідниками.

Загальною тенденцією в галузі освіти у розвинених країнах є зближення навчання з наукою й виробництвом, прагнення до комплексного, міждисциплінарного підходу до рішення поставлених завдань, пошук нових, оптимальних форм, серед яких все більшого значення набувають регіональні комплексні об'єднання навчальних, наукових і виробничих організацій. Вони функціонують у рамках так званих "технополісів", які являють собою зосередження на певній території дослідницьких лабораторій і технологічних фірм, що групуються, як правило, навколо великих університетів – у межах цих зон іде інтенсивний обмін науково-технічними й виробничими ідеями [4, с. 24].

С. А. Радіонова виокремлює наступні особливості процесу організації дослідницької діяльності студентів у закордонній вищій школі: насичення освітніх програм науково-дослідницькою компонентою, посилення уваги до професійної підготовки спеціалістів, які мають якісну науково-дослідницьку підготовку, педагогів-дослідників, які володіють такими якостями як наукова активність, цілеспрямованість, самостійність, наполегливість в пошуку і досягненні результату, професійна мобільність, прагнення до постійної самоосвіти; активізація процесу забезпечення єдності наукової і навчальної підготовки шляхом широкого залучення студентів до науково-дослідницької і експериментальної роботи [3].

В останні десятиліття в закордонній вищій школі ведуться інтенсивні пошуки раціональних шляхів інтенсивної допомоги найбільш талановитим студентам. Забезпечення підготовки наукової еліти є важливим завданням, яке вирішується шляхом відбору студентів, здатних здійснювати наукову діяльність на межі своїх можливостей і дарувань із високими науковими результатами на основі індивідуалізованого підходу до навчання, ранньої професійної орієнтації, організація ефективної системи безперервної освіти.

У США прагнуть виявити найбільш підготовлену й талановиту частину молоді й сконцентрувати її в невеликій групі університетів для того, щоб зосередити підготовку наукових, науково-технічних та інших провідних кадрів. У число таких провідних вузів входять насамперед

дослідницькі університети, у яких проводиться підготовка висококваліфікованих фахівців широкого профілю. Значний обсяг наукової праці, до якої залучаються студенти – характерні риси навчання в подібних університетах.

У системі вищої педагогічної освіти США та Канади найбільш активно використовуються такі види самостійно-дослідницької діяльності, як складання портфоліо, написання етнічної автобіографії, есе, доповідей, створення проектів, організація аутентичних бесід і публічних презентацій, використання “кейсів”, робота з “підготовленими питаннями”, що загалом забезпечують системність та систематичність інтеріоризації фахових знань, рефлексивних і дослідницьких умінь майбутніх фахівців. Це дозволяє студенту переосмислити власний досвід як цілісну інтегративну систему. У країнах Західної Європи в організації дослідницької діяльності значна увага приділяється системному зв'язку теорії та практики. Суттєвого значення набуває критична оцінка студентом ідей, теорій і концепцій, вироблення ним власної позиції. Домінують інтерактивні, дискусійні, креативні форми, що віддзеркалюють особистісну позицію та досвід студента, дозволяють встановити партнерські стосунки як усередині групи, так і між студентами і викладачем. Дослідницька робота пронизує більшість навчальних тем, сприяючи цілісності його підготовки до безперервної самоосвіти впродовж життя. Вивчення досвіду організації дослідницької діяльності в розвинутих країнах світу дозволяє визначити провідні тенденції в організації цієї діяльності, а саме: упровадження таких форм, які уможливають розвиток творчих можливостей кожної особистості, її здатності до колективної наукової співпраці, оволодіння нею мета-пізнавальними вміннями, що забезпечують високу ефективність андрагогічної самоосвіти [5].

Німецька модель університетської освіти одержала широке поширення в Європі й Америці, особливо в сусідніх з Німеччиною країнах, що виростили на загальному культурному ґрунті – Австрії, Швейцарії, Нідерландах.

При цьому слід зазначити, що у французькій вищій школі принцип єдності навчання й дослідницької діяльності не дотримується: дослідницька робота й навчання студентів проводяться в різних установах. Заняття дослідницькою роботою є прерогативою університетів, у вищих школах, які бачать своє завдання в підготовці керівної еліти для виробництва, дослідницькій роботі приділяється підпорядкована роль.

Метою вищої освіти в Англії є не підготовка студентів до дослідницької діяльності, як у німецьких університетах, і не надання спеціальних знань, як у французькій вищій школі, а розвиток особистості. Мова йде при цьому головним чином про розвиток здатностей учитися й оригінально мислити.

На протипагу концепції “освіта через науку”, у Великобританії вища освіта орієнтована не на інтелектуальний або науковий стандарт, а на соціальний ефект співробітництва викладачів і студентів. А традиція ліберальної освіти й сьогодні характерна для більшості університетів Великобританії й США.

Університети Німеччини традиційно більшою мірою, ніж британські університети, орієнтовані на проведення наукових досліджень і підготовку професійних кадрів високого класу.

Британські вузи своє першочергове завдання бачать у тім, щоб розвинути в студентів систематичне, методичне мислення, критичний підхід й уміння вирішувати знову виникаючі проблеми [4, с. 20 – 23].

С. А. Радіонова зазначає, що одним із основних завдань вищої школи в європейських країнах є виховання дослідника-мислителя через формування науково-дослідницьких умінь: отримання науково-педагогічної інформації; аналітико-синтетичної обробки документів; користування бібліографічними каталогами, покажчиками і картотеками; орієнтування в структурі книг і словників; складання бібліографії за певною тематикою; створення за допомогою комп'ютера фактографічної або бібліографічної бази даних з проблеми дослідження. Організація дослідницької діяльності студентів вищих навчальних закладів в європейських країнах будується на принципах гуманізації, єдності навчання і дослідницької діяльності, варіативності, науковості, міждисциплінарності, інтернаціоналізації, індивідуалізації і диференціації, самостійності, професіоналізації. У закордонній вищій школі в практиці організації дослідницької діяльності використовуються проблемне навчання, консультування, навчання у співпраці; проблемна лекція, проблемний семінар, робота в малих групах; проектне навчання, мозковий штурм, вільний лист, дослідницький метод, метод аналізу конкретних ситуацій, проблемна дискусія; інформаційні технології та мультимедійні засоби навчання [3].

Національні програми економічно стабільних країн Європи та світу проголошують впровадження програм розвитку ІКТ у сферу освітніх послуг; необхідність досягнення достатнього рівня володіння сучасними інформаційними та комунікаційними технологіями є невід'ємною умовою відповідності сучасному ринку праці та суспільним потребам.

Модернізація освітніх процесів пов'язана із створенням арсеналу новітніх інструментів накопичення, обробки та передачі освітньої інформації через інформаційні канали, серед яких – створення локальних та міжнародних освітянських мереж, концептуальне запровадження систем відкритої освіти, реалізація ефективних моделей дистанційного навчання, розробка та застосування сучасних засобів навчання, використання можливостей ЗМІ та медіа, реалізація дослідницької діяльності в освітньому інформаційному просторі [6].

На міжнародному просторі завдяки створенню освітянських мереж, засобів дистанційної освіти, діяльності відомих міжнародних організацій, зокрема Європейського Союзу, Ради Європи, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ОЕСР, внеску таких країн, як Велика Британія, США, Франція, Німеччина та ін. учні, студенти, освітяни користуються сучасними бібліотеками, отримують та обмінюються інформацією на міжконтинентальному просторі, навчаються, підвищують фахову кваліфікацію, здійснюють моніторинг якості освіти та беруть участь у різноманітних програмах та науково-дослідницьких проектах [7].

Проблема використання інформаційно-телекомунікаційних технологій набула глобального характеру. Вона широко обговорюється на різних форумах світового, національних та регіональних рівнів і все частіше знаходить розв'язання у документах, прийнятих ООН, ЮНЕСКО, МОП та іншими міжнародними організаціями. Так, у Дакарських рамках дій, схвалених Всесвітнім форумом з освіти "Освіта для всіх: виконання наших загальних зобов'язань" (Дакар, Сенегал, 26 – 28 квітня 2000 р.) передбачено спеціальний підрозділ "Оволодівати інформаційними і комунікаційними технологіями для сприяння досягненню цілей "освіта для всіх". "Ці технології мають великий потенціал у плані поширення знань, забезпечення ефективного навчання і розвитку більш дієвих служб освіти. Цей потенціал не буде реалізований доти, доки нові технології будуть використовуватися лише як допоміжний інструмент, а не як основний механізм здійснення стратегій у галузі освіти", – такий висновок зроблено учасниками цього форуму [8]. Поряд із цим зазначено, що стрімкий розвиток інформаційних і комунікативних технологій (ІКТ), їх поширення і зростання доступності, змістова сутність, здешевлення – усе це має неоднозначні наслідки для навчання. В окремих випадках застосування ІКТ може призводити до поглиблення нерівності, ослаблення соціальних зв'язків та створення загроз для культурної цілісності суспільства. З урахуванням цього Всесвітній форум з освіти рекомендував урядам розробити більш чітку політику щодо науки і техніки, критично оцінити практику і варіанти використання ІКТ [6].

Результати аналізу досліджень і наукових публікацій показали, що визначальним чинником у підготовці майбутніх фахівців у зарубіжній вищій школі є перенесення акценту на самостійну дослідницьку роботу і гуманітарну складову. При цьому спостерігається збільшення кількості факультативних курсів і дисциплін за вибором і розповсюдження форм активного навчання – навчання в дослідженні, навчання в співпраці, навчання в творчості; збільшення об'ємів самостійної дослідницької роботи, ретельніше планування видів і термінів проведення досліджень в рамках навчальних занять і у позааудиторний час; великого значення набуває консультування і взаємоконсультування, отримання науково-дослідницьких умінь, навичок наукової співпраці, сумісної творчості,

ефективної комунікації, широкого використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналіз міжнародного досвіду показав, що науково-дослідницька діяльність має принципове значення у процесі професійної підготовки студента в зарубіжній освітній діяльності. На це орієнтується останнім часом і вітчизняна вища освіта, особливо у зв'язку з переходом до кредитно-модульної системи організації навчального процесу, намаганням забезпечити реальний вихід у єдиний європейський освітній простір. Вирішальна роль тут належить національній парадигмі реформування освіти, що всесторонньо враховує педагогічні традиції України, своєрідність соціальних і культурних завдань, що стоять перед нашою країною, використання європейського досвіду у вітчизняній практиці організації дослідницької діяльності студентів та освітнього потенціалу інформаційно-комунікаційних технологій.

Література:

1. Біла книга національної освіти України / за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009. – 376 с. **2. Кловак Г. Т.** Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX – XX століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Г. Т. Кловак. – Умань, 2005. – 532 с. **3. Радионова С. А.** Содержание и технологии организации исследовательской деятельности студентов педагогических учебных заведений стран Евросоюза : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. А. Радионова. – Казань, 2006. – 176 с. **4. Ратнер Ф. Л.** Дидактические концепции и современные тенденции развития творческих способностей студентов в научной деятельности за рубежом : автореф. дисс. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Ф. Л. Ратнер. – Казань, 1997. – 324 с. **5. Князян М. О.** Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика : монографія / М. О. Князян. – Ізмаїл : Сміл, 2006. – 242 с. **6. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта.** – 2002. – № 26. – С. 2 – 4. **7. Співаковський О. В.** Теоретико-методичні основи навчання вищої математики майбутніх учителів математики з використанням інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.02 “Теорія і методика навчання” / О. В. Співаковський. – К., 2004. – 42 с. **8. Ничкало Н. Г.** Ключові напрями педагогічних досліджень з проблем використання інформаційно-телекомунікаційних технологій / Н. Г. Ничкало // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : зб. наук. праць. – Львів : ЛДУ БЖД, 2006. – № 7. – С. 21 – 24.

Омельяненко Г. А. Зарубіжний досвід організації науково-дослідницької діяльності студентів.

У статті розглянуто зарубіжний досвід організації науково-дослідницької діяльності студентів, подано порівняльний аналіз й узагальнення педагогічного досвіду організації науково-дослідницької діяльності студентів різних країн з урахуванням освітнього потенціалу інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: науково-дослідницька діяльність, інформаційно-комунікаційні технології, зарубіжний досвід, глобалізація.

Омельяненко Г. А. Зарубежный опыт организации научно-исследовательской деятельности студентов.

В статье рассмотрен зарубежный опыт организации научно-исследовательской деятельности студентов, предоставлен сравнительный анализ и обобщение педагогического опыта организации научно-исследовательской деятельности студентов разных стран с учетом образовательного потенциала информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, информационно-коммуникационные технологии, зарубежный опыт, глобализация.

Omel'yanenko G. A. Foreign experience of organization of scientifically research activity of students.

Foreign experience of organization of scientifically research activity of students is considered in the article, a comparative analysis and generalization of pedagogical experience of organization of scientifically research activity of students of different countries is given taking into account educational potential of informatively communication technologies.

Key words: scientifically research activity, of informatively communication technologies, foreign experience, globalization.

УДК 37.013.41

О. В. Рочняк

АНТРОПОЦЕНТРИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПОГЛЯДІВ НІМЕЦЬКОЇ “АНТИПЕДАГОГІКИ” НА ПСИХО-ФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Психологічні та нейрофізіологічні процеси на сьогоднішній день, не дивлячись на лавиноподібне зростання інформації, отриманої з використанням сучасних методик та технічних засобів, являють для дослідників певну область пізнання, повну загадок та “білих плям”.

Починаючи з 60-х рр. минулого століття паралельний розвиток теорії інформації та поява можливості цифрового віртуального моделювання процесів обробки інформації людською нервовою системою глибоко змінили домінуючі механістичне та антагоністичне до нього спірітуалістичне розуміння людського внутрішнього буття.

Автором в якості мети дослідження обрано завдання прослідкувати тенденцію революційного відродження антропоцентричної спрямованості в західній педагогіці другої половини ХХ ст. на прикладі німецької “антипедагогіки”. Гіпотезою можна вважати твердження, що концепція західноєвропейської “антипедагогіки” є історично закономірним результатом розвитку всієї західної цивілізації в напрямку все більшої уваги до людини як феномену буття.

Феномен людини є наріжним каменем в усьому циклі гуманітарних наук. Для європейської (й не тільки) культури антропологічні уявлення є моментом, від якого відраховується будь-який інший параметр, що визначає всю систему ціннісних та гносеологічних координат. За висловом давньогрецького філософа-софіста Протагора “людина є мірилом усіх речей”. Саме ця світоглядна концепція становить основу розвитку всієї сучасної цивілізації. Постмодерністична епоха не є виключенням, а навпаки, характеризується найбільшою аксіологічною інтенсивністю, насиченістю такого уявлення про світ.

Наукові праці щодо проблем постмодерної свідомості в загальнокультурному та світоглядному контексті вражають своєю кількістю та різноманіттям. Серед останніх доробок українських мислителів хотілося б відзначити роботи І. Бичка, В. Загороднюка, В. Малахова, О. Соболя.

Західноєвропейська й західнонімецька “анти педагогіка” в більшій мірі, перш за все, через історико-культурну специфіку та німецьку національну ментальність, спирається на великий інтерес до людини-індивіда як унікального й неповторного явища буття. Внутрішній світ особистості розуміється значно вагомніше, ніж соціальні та інші системні характеристики, коли «ієрархічна ідеологія, “що змушує підкорювати землі” буде зміщена налаштуванням на емпатію, коли увага до внутрішніх структур та (внутрішнього) світу інших стане на місце домінування... (переклад наш. – О.В.) [1, с. 231]».

Через те, що розвиток “антипедагогіки” в Німеччині в середині двадцятого століття був тісно пов’язаний з фактичною революцією відносно галузі знань про функціонування людського мозку й в цілому про глибинний психологічний світ людини, а також зі стрімкими змінами в психіатричній теорії та практиці, то саме пізнання глибинних психологічних й нейрофізіологічних явищ стає надважливим завданням, що бачиться для німецьких “антипедагогів” джерелом вирішення нагальних проблем, які стоять перед людством.

Слід добре усвідомлювати, що витоком “антипедагогіки” в західноєвропейському ареалі була не стільки широка шкільна практика роботи, скільки нове розуміння практики клінічної психіатрії. В часи домінування тоталітарних систем світового порядку популярними ставали радикальні механістичні теорії психіатрії, які можна вичленити в два окремих напрями, які ми умовно (за їх походженням) назвемо радянським та нацистським. Згідно першої теорії особистість може бути “перероблена” в певний потрібний зразок шляхом виховання, шляхом звертань до свідомості, системи впливу, й не в останню чергу – системою покарань та стимулів. Хоча заради справедливості слід відмітити, що радянська психіатрія з часом у значній мірі пододала подібний підхід, стаючи все більш складною й багатогранною по мірі лібералізації режиму з періоду “відлиги”. В другому – усі характеристики особистості генетично обумовлені. Їх можна й потрібно змінювати селекцією, що неодмінно включає фізичну ліквідацію носіїв “неправильної спадковості”. Обидва підходи вступали в протиріччя до знань, які були отримані в подальшому, й за своїм внутрішнім складом вступали в протиріччя з деякими цивілізаційними постулатами, які аксіоматично існують у вигляді такого важливого гуманітарного поняття як загальнолюдські цінності.

Згідно постмодерністичного бачення, людська психіка являє собою унікальну інформаційну структуру, яка лише за своїми кількісними характеристиками може бути пов’язана з фізичними структурами нервової системи. При цьому, й це представляється найважливішим (особливо з огляду на протистояння радянському підходу) – пряме втручання, “інженерія душі” виявляється актом фактичного психологічного насильства й призводить не до виправлення, а до невротизації та навіть погіршення соціопатичних станів. «Виходить, що таким чином власне відношення до самого себе пошкоджується через педагогічну психічну агресію, тоді й соціальна сторона власного “я” буде пошкоджена... (переклад наш. – О.В.) [2, с. 172]». Це трапляється, перш за все, через той факт, що глибинна мотивація відноситься більше до підсвідомого, аніж до свідомого.

Однією з фундаментальних рис людини, на яку в першу чергу звернули свою увагу представники антипедагогіки, є потреба у внутрішній свободі, потреба бути індивідом, особистістю, тобто кимось таким, хто не є іншим. При цьому важливого значення отримує визнання за кожною людиною спроможності самому бути джерелом влади над собою та нести відповідальність за власні дії. “Це витікає з того, що відповідальність за себе має екзистинційний масштаб, що не підлягає спекуляціям. Ніхто, кажуть антипедагоги, не може в реальності позбутися відповідальності за себе (в тому числі ніяка дитина), й ніхто в реальності також не може взяти на себе й маленької долі чужої відповідальності за них (переклад наш. – О.В.) [2, с. 56]”.

Людина прагне завжди бути сама собою, залишаючись при цьому важливою для інших. Практика показує, що людська особистість достатньо гнучка, але субституція корінних особливостей внутрішнього світу особистості призводить до тяжкої нервової травматизації. Подібно до хірургічного втручання, спроба нав'язати індивіду цілком чужорідні для нього структури призводить до важкої травми та відторгнення трансплантованих тканин. Тим більш хибним виглядає цей шлях, якщо брати до уваги факт, що “вихованню” в більшій частині випадків підлягають цілком здорові й повноцінні люди. Хоча саме для людей, які страждають на певні психічні порушення, практика “виховання” мала свою найбільшу травматичність.

Відомий американський психолог-практик Дейл Карнегі, який засновував дуже успішну школу соціальної психології в Америці, вперше звернув увагу на те, що найголовнішою потребою кожної людини є саме самоідентифікація. Побудувавши свою практику на врахуванні важливості цього явища, він зміг значним чином передивитися можливості соціальної адаптації та розробив принципи ефективного спілкування. В своїй книзі “Як завойовувати друзів та мати вплив на людей” він писав: «Джеймс сказав: “Найглибшою властивістю людської природи є пристрасне прагнення бути гідно оціненими”. Зверніть увагу, він казав не просто “бажання”, “потреба” або “схильність”. Він казав “пристрасне прагнення бути гідно оціненим”. Це і є невгамовна спрага, яка постійно охоплює людину [3, с. 52]».

Представники антипедагогічного вчення виходили з того, що класична школа ігнорує психологічні особливості учнів, перш за все, тим фактом, що вона низводить учнів до стану виробничої сировини, деякої недоробленої деталі, яку потрібно “дресировати” та “підганяти під стандарти”. Прагнення до індивідуальності, унікальності, яке виражається в потребі “бути гідно оціненим” використовується лише для однієї цілі: аби найбільш успішно з “вихідної сировини” створити “завданий виробничий еталон”. З такої точки зору немає нічого дивного в факті глибокої кризи класичної школи. Адже будь-яка влада, що тримається на силі примушення, будь-яке явище, що призводить до відсутності задовільнення базових потреб, збуджує в людини прагнення їх ліквідації. Й чим вищий розвиток людини, тим в більшому ступені проявляє себе це “пристрасне прагнення бути гідно оціненими”, потреба до гідного статусу та власного індивідуального буття.

Якщо ми придивимося до історії, то можемо звернути увагу на цікавий факт, що саме вищезгадана особливість людської психіки призводила до повстань та революцій. Усі авторитарні режими виявилися достатньо нестабільними та не існували системно довше життя одного-двох поколінь. У кожній людині закладена внутрішня програма до реалізації свого “єго”, тому будь-який тиск викликає супротив, що загрожує вибухом. Вибух може бути як екстравертальним, й тоді це призведе до бунтівної поведінки, заворушень, насильства, так й

інтровертальним, і тоді він буде спрямований на руйнування особливості. Одним із виразів інтровертального вибуху можуть бути шкідливі звички, такі як куріння, вживання алкоголю та наркотиків, розвиток віртуальної залежності або ігроманії, й навіть ожиріння, тобто практично ряд актуальних на сьогодні соціально-психологічних проблем.

Складність людської психіки не в останню чергу, й це підкреслюється представниками течії, полягає в схильності до невротизації через внутрішньо-зовнішній конфлікт соціального буття. Цей конфлікт коротко може бути сформульований у широко відомій формулі про людські права та свободи, яка звучить наступним чином: “Права людини не обмежуються нічим, окрім прав інших людей”.

Парадокс полягає в тому, що кожна людина прагне до реалізації власної індивідуальності, але вимушена жити в умовах суспільства та адаптуватися до потреб інших. Довгостроковий вплив на людську особистість може мати лише ненасильницька практика, яка знаходить й розвиває іманентно існуючі схильності кожного та будує систему відносин таким чином, що для загальної ефективної діяльності використовується індивідуальний потенціал.

Іманентно існуючи, схильності в психологічній картині індивіда являють собою теж важливий концептуальний аспект постмодерністичної педагогіки. З часів індустріальної революції в основу класичної школи були покладені принципи, розроблені Джоном Локком. Згідно з ними дитина народжується як *tabula rasa*, вільний інформаційний простір, в який може бути внесене будь-яке вміння, знання, програма дії. Якщо поглянути глибше, то такий підхід є досить демократичним, бо проголошує рівність можливостей та прав.

Але знання та спостереження, які накопилися з тих часів, відкидають повну істинність подібного ствердження. Адже кожна людина мало того, що відрізняється від іншої за темпераментом, схильностями, фізичними та психологічними можливостями, але й має насущну необхідність відрізнятись, має прагнення бути унікальною, ідентичною самому собі явищем. Будь-яку людину пригнічує, коли вона втрачає самоцінність. Навіть у лінгвістичному полі ми знаходимо цікаві свідоцтва того, яку цінність для людини має власна унікальність. Фразеологічно-експресивні одиниці типу “сам не свій”, “я буду не я, якщо...”, “втратити себе”, “зрадити собі” існують майже в усіх мовах світу й мають вкрай негативне значення.

Численні практичні спостереження також підтверджують сильне прагнення до підкреслення власної індивідуальності, особливо по мірі зростання статусу. Широко відомо, що жінки досить емоційно переживають, якщо на вечірці хтось з’явився в одязі, такій же, як на них. Військовослужбовці люблять наносити собі різні татування, придумують власні особливості в одяганні головних уборів або інших деталей одягу. Радянські військові моряки, наприклад, в умовах служби в торпедному відділенні, не дивлячись на те, що це загрожувало

адміністративним покаранням, для надання своєму вигляду індивідуальності, розтягували халяви брюк й підшивали в них свинцеві важільця. При цьому, така одяга зовсім не використовувалася на кораблі, де була в кожного (а отже втрачала всякий індивідуалізаційний зміст), але мала шалену популярність при виході в місто. Робітники офісу дуже часто купують чашки або попільниці індивідуальної форми. Й таких прикладів можна привести безліч.

З іншого боку питання про те, чим диктуються іманентно існуючі схильності, інакше кажучи, що саме надає людині індивідуальності, належать до досить спірних. Віра в те, що іманентні схильності, а також індивідуальні характеристики передаються спадково, має під собою досить обмежену доказову базу. Відомим є факт, що однойцеві близнюки, з генетичної точки зору ідентичні (адже мають однаковий каріотип), за схильностями та характером можуть досить сильно відрізнитися один від одного.

Іншою фундаментальною, і в певній мірі антагоністичною попередній, психологічною особливістю є потреба людини в групі, в спілкуванні, в належності до суспільства. З точки зору “анти педагогіки” рівне й вільне спілкування між учнем та вчителем, між учнем та іншими учнями, між учнем та оточуючим середовищем становить основу всієї навчальної діяльності, джерело вирішення існуючих проблем.

Якщо дивитися більш широко, то необхідність у суспільстві логічно витікає з необхідності самоідентифікації й індивідуальної самореалізації. Людина прагне не просто зберегти будь-що свою індивідуальність, а легітимізувати її, добитися того, щоб її індивідуальний статус був визнаний іншими, крім того, щоб інші виявляли повагу до неї. Індивідуальний статус має значно більше аксіологічне значення, ніж проста природна індивідуальність. Задля досягнення переходу до статусного стану, індивідуальність може навіть змінюватися в межах існуючої гнучкості, в межах добровільності. Під час соціологічних досліджень було виявлено, що для людини щастям є стан, коли її люблять й поважають такою, якою вона насправді є. Ключовими словами в цьому випадку є не лише “такою, яка вона є”, але й в першу чергу “люблять і поважають...”.

Індивідуальний статус не може існувати окремо, винесено за межі системи соціальних відносин. Для його ствердження потрібні спілкування та динамічний зв'язок з іншими людьми. Статус нагадує квантовий стан, суперпозиція якого реалізується в конкретний результат тільки в присутності спостерігача; тобто, виключивши індивідуальність з соціальної системи, ми не можемо про неї нічого сказати, адже втрачаються як орієнтири, так і точки прикладання сил для самореалізації.

Третьою фундаментальною психологічною потребою людини виступає потреба в пізнанні, тобто цікавість. Людина завжди виступає в якості відкритої інформаційної системи. Для неї життєво важливим є

отримання нової інформації про оточуючий світ та про себе. Навіть маючи високий статус, маючи широкі, але інформаційно бідні соціальні зв'язки, людина буде відчувати психологічний дискомфорт. Потреба в пізнанні є однією з найважливіших серед вищезгаданої тріади для забезпечення навчання. При правильному підході саме ця потреба є основною рушійною силою і, одночасно, при неправильному підході, при нав'язуванні, саме вона виступає основним дистрактором.

Практика показує, що майже ніколи не виникає ніякої потреби в застосуванні якоїсь додаткової мотивації, якщо існує справжня зацікавленість у предметі вивчення та при цьому не порушуються інші фундаментальні психологічні потреби людини. Але в реальному житті слід розуміти, що потреба в пізнанні частіше проявляється в потребі відчуттів, вражень, і фактор новизни має велике значення, адже будь-який повторюваний вплив на відчуття знижує їх інтенсивність та яскравість.

Коли відсутні достатні враження, людина (особливо дитина) відчуває гіпдепресивний стан, який в побутовій мові фігурує як нудьга, хандра. При цьому важливе значення має не стільки те, що саме людина сприймає, а те, як вона до цього відноситься. Для будь-якої людини враження мають значення тоді, коли вони мають емоційне забарвлення, особливо це стосується жіночої аудиторії. Для чоловіків, згідно деяких досліджень, інколи враження можуть бути достатніми для подолання гіпдепресивного стану, навіть якщо вони спрямовані виключно на абстрактне пізнання.

Крім тріади основних активних психологічних потреб, які універсально характеризують людську особистість, особливу увагу слід також приділити необхідності психологічного відпочинку. Відсутність фази відносного покою в значній мірі підвищує небезпеку розвитку невротичних та психопатичних станів. Адже довготривале знаходження в умовах значної інформаційно-психологічної напруги, навіть якщо це є цікавим для конкретного індивіда й задовольняє його потреби в спілкуванні та самореалізації, призводить до нервового зриву.

Засновники вчення "антипедагогіки" звертають особливу увагу на те, що показники психологічних потреб для кожної окремої особистості, для кожного конкретного періоду її існування є унікальними й неповторними. У зв'язку з цим й виникає великий сумнів в необхідності існування певного ідеалу, еталону, стандарту, конкретних вимог.

Концепція постмодерністичної педагогіки логічно витікає з положення про те, що людській особистості для повноцінного розвитку потрібно існування в умовах задовільнення всіх фундаментальних психологічних та фізіологічних потреб. Фрустрація потреб призводить до певних дефектів розвитку так само, як недостатність усіх необхідних факторів фізичного існування призводять до каліцтва. У фізіологічному плані дефіцит вітамінів та мінералів призводить до тяжких захворювань

на кшталт рахіту, бері-бері, кретинізму, а в педагогічному плані мають місце, з точки зору сучасності, аналогічні явища.

Фрустрація психологічних потреб найчастіше має в якості наслідку невротизацію, розвинення глибокого внутрішнього свідомо-підсвідомого конфлікту. Механізм розвитку невротичних та психопатичних станів з точки зору “анти педагогіки” в якості дієвого ядра включає в себе конфлікт іманентно існуючих, властивих особистості психологічних структур та структур, що експортовані ззовні, найчастіше через використання нав’язування та насильства.

Істинні мотиви людської поведінки не тримаються в межах свідомості, розміщуючись у потужних шарах підсвідомості у вигляді архетипів. Людині властиво постійно придушувати свої істинні мотиви поведінки, контролювати власні потреби згідно з соціальними свідомими правилами та нормами, через що настає конфлікт свідомого та підсвідомого початків.

“Антипедагогіка” та постмодерністична педагогіка в цілому в своїх антропологічних уявленнях про психічну природу звертаються так чи інакше до вчень З. Фрейда та К. Юнга про підсвідомі структури. Теорії підсвідомості були розроблені як спроба пояснення внутрішнього змісту людського буття, мотивацій, страхів, ілюзій, що не могли й не можуть бути пояснені в межах виключно свідомого раціонального початку.

Вимоги до підвищення творчого потенціалу в людині, які були висунуті постіндустріальним суспільством з домінуючим виробництвом інформаційного продукту, не в останню чергу спрямували зусилля на вивчення позасвідомих шарів психіки, адже саме в них знаходяться креативно продуцентні структури. Іншим мотивом для такого напрямку пошуків у психологічній (а згодом і в педагогічній) науці стала неспроможність сучасної людини без невротизації сприймати навантаження, які від неї вимагає технократична цивілізація.

Чим вищий рівень розвитку особистості, тим більший і рівень фундаментальних психологічних потреб, які їй властиві, а отже, тим більше й вразливість до можливої невротизації. Шляхом освіти для культурного життя людська психіка стає все більш складною та витонченою, що з одного боку можна розцінювати як закономірне явище, а з іншого викликає потребу в інших підходах. Старі підходи, які за своїм змістом травматичні для психіки, для людини минулого й для людини сучасності наносять різний збиток, при чому для людини сучасності значно більший, вже нетерпимий.

Таким чином, можна зробити висновок, що психологічні особливості людини в постіндустріальному культурному середовищі стають усе більш вираженими, й людина не тільки не втрачає свого центрального значення в побудові цивілізаційного тла, а навпаки, відкривається по-новому, прагне до реалізації всього простору своїх психічних потенціалів. Й антипедагогіка, як постмодерністична теорія,

йде в напрямку експоненційного розвитку цієї антропоцентричної концепції.

Вчення “антипедагогіки” є цілковито адекватним, біологічно та психологічно обумовленим явищем. Підняті нею питання та теоретичні засади мають глибокі корені й співпадають із загальною логікою розвитку сучасної освіти. А тому розробка цієї проблематики є не лише важливим науковим завданням, але й актуальним практичним.

Література:

1. Schönebeck H. Antipädagogik : Rückblick und Ausblick. Frankfurt, 1992. – 254 s. **2. Schönebeck H.** Antipädagogik im Dialog. Basel : Beltz, 1989. – 222 s. **3. Карнеги Д.** Как завоевывают друзей и оказывают влияние на людей : пер. с английского / общ. ред. и предисл. В. П. Зинченко и Ю. М. Жукова. – М. : Прогресс, 1992. – 714 с.

Рочняк О. В. Антропоцентрична спрямованість поглядів німецької “антипедагогіки” на психо-фізіологічні особливості навчальної діяльності.

Стаття присвячена постмодерній педагогіці. Головна увага зосереджена на проблемі історичної обумовленості антропоцентричної концепції німецької “антипедагогіки”, як логічного розвитку всієї західної культурної концепції.

Ключові слова: постмодерна педагогіка, антропоцентризм, гуманізм, постіндустріальне суспільство.

Рочняк А. В. Антропоцентрическая направленность взглядов немецкой “антипедагогике” на психо-физиологические особенности учебной деятельности.

Статья посвящена постмодернистической педагогике. Основное внимание сосредоточено на проблеме исторической обусловленности антропоцентрической концепции немецкой “антипедагогике”, как логическому развитию всей западной культурной концепции.

Ключевые слова: постмодернистическая педагогика, антропоцентризм, гуманизм, постиндустриальное общество.

Rochnjak O. V. Anthropocentric direction of view by German “anti-pedagogy” to the psycho-physiological peculiarities of educational activity.

The article is devoted to post-modern pedagogy. The basic attention is turned to the problem of historical stipulation of anthropocentric conception in German “anti-pedagogy”, as of logical development the whole Western cultural conception.

Key words: post-modern pedagogy, anthropocentrism, humanism, post-industrial society.

УДК 378(478)

В. И. Цвиркун

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА.
СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Анализируя нынешнее состояние высшего образования в Республике Молдова, следует отметить ряд важных специфических особенностей. С одной стороны, нахождение ее в перманентном реформировании, начиная с 1991 года. Причем, ни одна начатая реформа не достигла намеченной цели. С другой стороны, как это не парадоксально звучит, наличие острой потребности в реформировании вузовской системы в контексте реформы всего национального образования в соответствии с потребностями и вызовами современного общества. Невозможно представить эффективное и качественное функционирование и развитие вузов в отрыве от остальных сегментов единой системы и, главным образом, от доуниверситетской. Присоединившись в мае 2005 года к Болонской системе, мы в большей степени переняли ее внешние атрибуты, чем внутреннее содержание.

Одним из основных элементов Болонской системы является высокий профессионализм и конкурентоспособность подготавливаемых кадров. Однако, за малым исключением, абсолютное большинство стран Европы и Америки не признают квалификационные дипломы молдавских вузов.

Другой основополагающий принцип Болонской системы – мобильность студентов и профессорско-преподавательских кадров. Однако, и в этом пункте существуют значительные проблемы, начиная с процедуры получения въездной визы, заканчивая финансовыми затратами на транспорт, проживание, питание и т.д. Не случайно, за пять истекших лет после введения Болонской системы общее количество студентов и преподавателей высших учебных заведений Республики Молдова, воспользовавшиеся возможностями межвузовского обмена составили не более нескольких десятков человек.

Следующий базовый элемент Болонской системы предполагает широкий доступ молодежи к университетскому образованию, используя все формы обучения, в том числе дистанционного. Последнее в законодательных и нормативных актах Республики Молдова не предусмотрено. Кроме того, получив диплом вуза выпускник, априори претендует на квалифицированную и хорошо оплачиваемую работу. Однако, данное правило слабо применимо для Республики Молдова, где более 60% выпускников гуманитарных вузов работают не по специальности или находятся в числе латентных безработных. Ситуация усугубляется отсутствием материально и финансово обоснованной и обеспеченной долгосрочной национальной программы подготовки и

использования высококвалифицированных кадров. Если до 1991 года в Республике Молдова работало 8 вузов, в которых обучалось около 23 тыс. студентов обеспечивавших потребности народного хозяйства не только Молдовы, но и других республик бывшего СССР, то в настоящее время в нашей стране функционирует 33 государственных и частных вуза (соответственно 19 и 14), в которых обучается более 124 тысяч студентов. Подавляющее большинство этих студентов, после завершения вуза, планирует выехать за пределы страны, тем самым пополнив многотысячную армию молдавских мигрантов.

Проблема занятости выпускников высших учебных заведений стала одной из наиболее острых для молдавского общества. При ежегодной потребности рынка рабочей силы Молдовы в 17-19 тыс. человек, количество выпускников молдавских вузов составляет в среднем 22-23 тыс. человек. Таким образом, государство сознательно и планомерно готовит дипломированных кандидатов в безработные или потенциальные мигранты.

Можно констатировать, что в настоящее время вузы Республики Молдова фактически бесплатно подготавливают высококвалифицированные кадры, главным образом не для нужд и потребностей своей национальной экономики, а для хозяйственно-экономических организаций других государств, т.е. превратились в дарового поставщика дипломированных специалистов.

Судя по тому, в каком направлении развивается высшая школа на пространстве стран СНГ, эта перспектива становится печальной реальностью не только для Республики Молдова.

В силу объективных и субъективных причин продолжает оставаться существенная диспропорция в подготовке кадров для народного хозяйства по специальностям. В настоящее время в молдавских вузах каждый третий студент обучается на экономиста, каждый четвертый – на юриста. Самыми мало востребованными являются специальности из сферы естественных и точных наук – биология, химия, математика, физика, почвоведение и т.д. Сохраняющаяся диспропорция еще не достаточно ощутима для народного хозяйства республики. Однако она таит в себе опасность мины замедленного действия, которая детонирует в ближайшем десятилетии, если не будут предприняты срочные и эффективные меры на государственном уровне. Кстати, отмеченная проблема отнюдь не является специфически молдавской. Анализ состояния и тенденций развития высшего образования в государствах постсоветского пространства свидетельствует о том, что она является общей для всех стран СНГ.

Среди проблем, оказывающих существенное влияние на состояние и перспективы развития системы образования, в том числе и высшей школы Республики Молдова, особое место занимает демографическая ситуация. С одной стороны, это связано с резким

падением рождаемости в стране и, соответственно, со снижением количества учащихся. Если в конце 80-х годов численность школьников в доуниверситетских учреждениях Молдовы составляла порядка одного миллиона человек, то к 2000/2001 учебному году она сократилась до 630 тыс., а спустя пять лет уменьшилась еще на 120 тыс. И этот спад продолжает сохраняться.

Не менее значимым, нежели уровень рождаемости, является уровень миграции. По различным данным, за последние 20 лет из Республики Молдова эмигрировало от 700 до 1 млн. 200 тыс. человек.

Помимо внутриэкономических, социальных и политических факторов влияющих на демографическую ситуацию в стране, в том числе на формирование контингента будущих студентов молдавских вузов, влияют и внешние факторы. Так, стремясь залатать свои демографические дыры и заполнить недоборы в государственные вузы, правительство соседней Румынии в последние годы многократно увеличило количество предоставляемых бюджетных мест для выпускников молдавских лицеев и школ. Согласно плану приема в высшие учебные заведения Республики Молдова на 2011/2012 учебный год было выделено 6868 бюджетных и 16027 контрактных мест. В то же время румынская сторона предоставила молдавским абитуриентам 3500 бюджетных мест, т.е. более 15 % от общего количества запланированных мест для молдавских вузов. Неудивительно, что подавляющее большинство университетов Молдовы не выполнили план по набору студентов, а некоторые из них, в том числе Молдавский государственный педагогический университет им. «Иона Крянгэ», вынужден был в середине сентября объявить дополнительный набор на ряд специальностей.

Другим основополагающим элементом состояния и перспектив развития высшей школы является качество образовательных услуг и их конкурентноспособность. Причем под качеством мы подразумеваем совокупность материальной и интеллектуальной составляющих. За последние 20 лет материальная, техническая и технологическая база ведущих молдавских вузов претерпела кардинальные изменения. В результате массовой приватизации земель и промышленных предприятий своих опытно-научных и учебно-практических центров и станций лишились Молдавский технический университет, Молдавский государственный медицинский университет им. «Н.Тестимицану», Молдавский государственный сельскохозяйственный университет. Заметно снизились государственные субсидии в науку и образование. В настоящее время финансирование этой сферы составляет 0,8 % от ВВП, что значительно уступает отчислениям из бюджета промышленно развитых государств мира.

Недостаточный материальный и технический уровень оснащения молдавских вузов компенсируется усилением их интеллектуального потенциала, в первую очередь, за счет подготовки научно-

педагогических кадров высшей квалификации. Наиболее зримо эта работы представлена в ниже следующей таблице:

Научно-педагогические кадры					
	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010
Всего⁵	6221	6571	6447	6415	6413
Имеющие научные степени:					
Доктора наук	359	402	385	403	444
Кандидаты наук	2301	2292	2260	2301	2469
Имеющие научные звания					
Профессора	348	415	397	373	430
Доцента	1690	1840	1880	1873	1940
В т.ч. женщины	3365	3592	3500	3466	3470
Имеющие научные степени:					
Доктора наук	50	61	60	67	78
Кандидаты наук	891	909	957	999	1046
Имеющие научные звания:					
Профессора	41	62	115	47	64
<u>Доцента</u>	<u>577</u>	<u>622</u>	<u>683</u>	<u>702</u>	<u>756</u>

Вместе с тем, для повышения качества научно-педагогических кадров были изменены и ужесточены условия и требования к написанию и защите кандидатских и докторских диссертаций.

Другой стороной повышения уровня качества высшего образования в Республике Молдова стала целенаправленная и последовательная борьба с коррупцией. Одним из первых шагов в решении этой проблемы стал отказ от практики вступительных экзаменов в высшие и средние специальные учебные заведения.

⁵ Следует принять во внимание, что, начиная с 2006/2007 учебного года, в общее количество научно-педагогических кадров включены и те, кто не имел полной учебной нагрузки.

Основанная на конкурсе документов об окончании лицеев и средних общеобразовательных школ новая система зачисления позволила существенно минимизировать такое социальное зло, как взяточничество.

Следующий шаг в этом направлении связан с введением в 2006/2007 гг. системы электронного учета и контроля успеваемости студентов, создания единой, централизованной информационной базы данных всех высших и средних специальных учебных заведений и выдачи документов электронного образца. Предпринятые меры привели к тому, что на «черном» рынке Молдовы полностью исчезла такая услуга, как нелегальная продажа любого типа документов – от аттестата об окончании школы до дипломов кандидата и доктора наук.

В настоящее время завершается процесс создания единой информационной базы данных всей системы образования Республики Молдова – от дошкольного до пост-университетского уровня. Благодаря ей, будут созданы оптимальные условия для полной ликвидации подтасовок и фальсификации оценок, учета посещаемости, задолженностей и т.д. Информация станет достоверной и прозрачной.

Резюмируя вышесказанное можно отметить следующее:

1. Для осуществления успешного и эффективного реформирования системы высшего образования в Республике Молдова необходимо рассматривать этот процесс в тесной связи с реформированием всех уровней образования, разработав и утвердив средне- и долгосрочную государственную программу действий, обеспечив ее финансовой поддержкой.

2. Принимая во внимание, что процессы глобализации и интегрирования в европейское и мировое информационное и интеллектуальное пространство наиболее ощутимы и заметны в области образования и науки, следует отказаться от слепого копирования систем оценок знаний, творчески осмысливая и применяя мировой опыт, соотнося его с собственным опытом и национальными традициями.

3. Систему качественного и конкурентноспособного высшего образования можно создать только в том случае, если оно будет доступно, государственно и экономически ориентировано, лишено коррупционных схем, напрямую и безлимитно подключено к глобальной информационной сети.

Литература:

- 1. Republica** Moldova. 2005 – 2010. Raporturi de bază a țării. Chișinău, 2006-2011.
- 2. Biroul** Național de Statistică a Republicii Moldova // [http:// www.statistica.md](http://www.statistica.md).
- 3. Cartea** verde a populației din Republica Moldova. Comisia Națională pentru Populație și Dezvoltare. – Chișinău, 2009.
- 4. Статистический** ежегодник Республики Молдова. 2000 – 2010. Кишинев.
- 5. Статистические** отчеты Министерства образования и молодежи Республики Молдова за 2005 – 2010 гг. Кишинев.
- 6. Цвиркун В. И.** Национальная система образования Республики

Молдова. – Кишинев, 2008. 7. **Țvircun V.** Problemele actuale al învățământului în localitățile rurale din Republica Moldova // Creșterea eficienței social-economice și bunăstării populației – cerința prioritară a societății. Chișinău, 2010.

Цвиркун В. І. Вища освіта в Республіці Молдова. Стан і перспективи

У статті проаналізовано теперішній стан вищої освіти в Республіці Молдова. Автором виділено найбільш важливі специфічні особливості вітчизняної вузівської освітньої системи, внутрішні і зовнішні чинники, що впливають на її розвиток.

Ключові слова: вища освіта, Республіка Молдова, внутрішні і зовнішні чинники розвитку освіти.

Цвиркун В. И. Высшее образование в Республике Молдова. Состояние и перспективы

В статье проанализировано нынешнее состояние высшего образования в Республике Молдова. Автором выделены наиболее важные специфические особенности отечественной вузовской образовательной системы, внутренние и внешние факторы, влияющие на её развитие.

Ключевые слова: высшее образование Молдавии, внутренние и внешние факторы развития образования.

Tsvirkun V. I. Higher education in Republic Moldova. State and prospects

In the article the present consisting of higher education is analysed of Republic Moldova. An author is select the most essential specific features of the domestic institute of higher educational system, internal and external factors, influencing on its development.

Key words: higher education, Republic Moldova, internal and external factors of development of education.

**КИТАЙСЬКА МОВА В КОНТЕКСТІ
ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

УДК [378.016:811.581]:[37.016:003 – 028.31]

高玉海

Гао Ю.

**阅读文学经典与海外汉语教学
ЧИТАННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ У КОНТЕКСТІ
ВИКЛАДАННЯ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ**

海外汉语教学的历史已经近百年了，不但许多外国学生通过汉语学习掌握了汉语的特点和了解了中国文化，也积累了不少学习汉语的方法和经验，产生了许多研究如何学习汉语的专家。近些年来，随着中国经济的长足发展和中国在世界地位的不断提高，汉语教学和学习规模也日益扩大，形成了前所未有的“汉语热”，海外孔子学院一个重要目的也是教授外国人学习汉语。然而，综观当前孔子学院使用的汉语教材以及辅助材料，课文的内容几乎被旅游、经商、婚姻、民俗等内容完全覆盖了，与以往外国人学习汉语所用的教材相比，大大减少了文学作品在教材中的比例。笔者在乌克兰教授汉语过程中有感于此，撰此文以与同仁商榷。

一、20 世纪 50 年代以前的汉语学习资料

20 世纪 50 年代以前国外学习汉语的资料主要以阅读文学作品和历史著作为主，例如俄国人学习汉语阅读的材料就以文学经典为主，早在十九世纪时期，传教士为了了解中国语言文化、风俗习惯及地理物产等，更好地培养一批深谙中国各方面知识的人才，即提倡阅读文学和历史著作。清道光十年（1830），俄国东正教第十一届使团中有一位叫帕维尔·库尔亮德采夫的大学生，他在北京期间得一部早期脂评抄本《红楼梦》，后来他因病返回俄国，将这部珍贵的抄本带回了俄国，与帕维尔·

库尔亮德采夫同一届使团中的学员科瓦尼科，在返国后曾用“德明”的笔名，在 1843 年的《祖国纪事》上发表了翻译介绍《红楼梦》第一回开头的文字，这是《红楼梦》俄文摘译最早的一种了。值得注意的是，他翻译《红楼梦》的主要目的就是为尽快地掌握汉语口语，更好地了解中国人的风俗，科瓦尼科在《给矿业工程师团体总部主任科瓦列夫斯基的报告》中写道“为了更好地认识中国的风俗，我读完了四卷本的函装《红楼梦》……，翻译此书对于了解中国人的风俗很有益处，对希望学习汉语口语的人也很有帮助，因为此书完全用口语写成”。

《红楼梦》在俄国的流传，引起了俄国汉学家们的注意。著名汉学家瓦西里耶夫曾在他的《中国文学史纲要》中写道：“如果你想知道我们还全然不知的中国人生活，那么你从这部小说中就可以得到了解。你会知道他们如何过平常的太平日子，如何与熟人聚会，如何交谈，如何请客，如何庆贺一年的初雪。这部长篇小说就是曹雪芹的《红楼梦》。”

此后，俄国人一直以中国古典名著《红楼梦》为学习汉语的主要阅读材料，瓦西里耶夫在喀山大学开设汉语课程，即非常注重学生对中国文化经典的阅读，他为一年级学生开设汉语语法，为二年级和三年级学生开设中国文学史，为三年级、四年级学生开设中国文学作品阅读。在他为学生编撰的教材中，包括《汉字分析》、《汉语文选》等，他在《中国文学史纲要》的“中国人的美文学”一节中不但强调了文学作品的重要性，而且阐述了包括《聊斋志异》、《红楼梦》、《水浒传》、《三国演义》、《金瓶梅》、《西厢记》、《好逑传》的内容，并对《红楼梦》、《金瓶梅》、《西厢记》摘录段落。与《纲要》配套的《中国文学史资料》更是开列了当时他认为是文学范畴的大量文献经典，其中包括中国古代的散文、小说、诗歌、戏剧等作品。

继瓦西里耶夫之后的俄国汉学家阿列克谢耶夫（阿翰林）则以翻译《聊斋志异》而闻名，此外，翻译有《中国古典散文》（1958 年出版）和《中国古典诗歌》（未出版）等。在 1954 年，波兹涅耶娃为在莫斯科外国文学书籍出版社翻译并出版的王力《汉语语法概要》俄译本写的前言，是最早详细介绍有关《红楼梦》的情况、内容和思想倾向的文章

。因为《汉语语法》中多数例句都是引自《红楼梦》的。1959年出版的《中国文学作品选》也是为大学生学习汉语的教科书，该书选编了干宝《搜神记》、李公佐《南柯太守传》、《谢小娥传》、沈亚之《异梦记》、许尧佐《柳氏传》、陈鸿《长恨歌传》、白居易《长恨歌》、白行简《李娃传》、《三梦记》、元稹《莺莺传》、佚名《梅妃传》、杜光庭《虬髯客传》等志怪和传奇小说，也选编了施耐庵《水浒传》、罗贯中《三国演义》、吴承恩《西游记》、冯梦龙《今古奇观》、蒲松龄《聊斋志异》、吴敬梓《儒林外史》、曹雪芹《红楼梦》等明清小说经典作品。

同时，中国学生以往学习外语的教材中也大量选用俄罗斯文学名著中的段落作为精读课文，而辅之以大量的俄国经典文学作品为补充阅读资料，如著名的奥斯特洛夫斯基的《钢铁是怎样炼成的》、契科夫的《项链》、法捷耶夫的《青年近卫军》、高尔基的《海燕》、《童年》、《母亲》等。而且有《俄罗斯苏联文学名著选读》、《俄罗斯经典名著选读》等配套的辅助教材。现在的俄语学习资料则除了教科书之外，也有《大学俄语阅读文选》、《俄罗斯名著选读》等辅助教材，

二、汉语教材选编文学经典的意义

当然，随着时代的发展，汉语教材中适量增加反映当前现实社会的内容也是十分必要的，问题是学生从初学汉语到中级汉语、乃至高级汉语，教材则从第一册到第六册、甚至第十册几乎都是反映中国的商业经济、旅游风光、民风民俗、生产生活等内容，几乎看不到以往的文学作品入选，尤其是经典文学进入教材。学生学习汉语目的仅仅是为了兼职、打工、经商、交友、旅游等。这样尽管有利于学生的适用知识的掌握，但也带来不小的负面影响。文学经典进入汉语教材的意义可以从语言、文化、审美等方面来说明。

首先，适当选读文学作品可以使学生在阅读中获得深层次的知识和技能。文学是对一系列有限的语言结构的生产性的应用，不管是口头文学还是书面文学，其语言体系的核心是相同的。文学教学课对语言能力

的培养有很大作用，能使所谓“语言用法能力”转化为“语言使用能力”，文学语言的生动性、形象性则有利于学生语言交际能力的培养。让学生多接触复杂的语言结构和用法，对学生语言运用能力的提高很有帮助，会激发学生多动脑筋思考语言中方方面面的问题，从而培养学生对语言的敏感性。有助于提高学生的写作水平。

其次，文学还有一个更为重要的层面，即文学语言的审美功能。作为语言精华的文学语言承载着意识形态、宗教信仰、道德尺度、价值标准、审美趣味以及理想和追求等。学生通过对文学作品的阅读和理解，对作品人物性格、语言风格、艺术手法等方面的欣赏，可以提高学生的审美感知能力，培养学生对艺术的鉴赏能力，丰富学生的知识结构。

最后，文学不仅是语言的最高形式，而且是一个国家、民族文化精华的集中体现。学生不仅仅是学习语音、词汇和语法这些语言结构方面的内容，而且必须同时学习有关国家或民族的历史文化传统和社会习俗，这样才能真正掌握这门语言的精髓，也才能真正理解和灵活运用这门语言。从学生自身来看，学生对中国悠久的历史、丰富的文学经典缺乏必要的了解，势必会影响今后的生活交往和工作学习。从长远看，我们的民族传统文化、丰富的文学遗产并没有得到广泛的传播和弘扬。我们尽管不乏别具特色的、乃至独特的书法、剪纸、京剧、茶道等国粹，但这些国粹毕竟是少数艺术家和研究家欣赏的对象和研究的课题，对于绝大多数外国青年人来说，仅仅是出于兴趣爱好而已。相比之下，文学作品则不然，无数事实证明，每一个民族、每一个国家都有着自己由古至今、丰富多彩的文学艺术。俄罗斯没有哪个人不知道普希金、高尔基，乌克兰也都知道舍普琴科、奥斯特洛夫斯基，而中国悠久的文学历史和丰富的文学作品也家喻户晓，尤其通过影视音像的手段传遍千家万户。但对于外国学生来说，并不像我们自己所认为的，诸如《红楼梦》走向世界，李白闻名遐迩等等。事实上，大多数外国学生对中国文学和中国作家知之甚少，他们课外没时间阅读，课堂上又没有这样的文选，久而久之，学生除了精通日常口语会话，或者某一方面的专业外语之外，对中国悠久的历史、文化历史则只知道四大发明、四大名著等名称而已。

三、如何选择文学作品进入海外汉语教材

对于如何选择文学作品进入汉语教材的问题，也是近些年以来国内外学者讨论的话题。一般说来，选择文学作品要注意以下几个方面：

一是，文学作品不宜在低年级或高年级主体教材中多选。文学作品选读作为辅助性教材，最好不列入学生的主干课程，而是在高年级学习汉语课程之外的辅助性教材中体现为好，如孔子学院可以在四年级或更高年级开列《中国小说选读》、《唐宋诗词鉴赏》等双语教材资料。同时也可以增加教材的媒体形式辅助教学，积极进行多媒体的技术开发，配合课堂教学，重视多媒体对教材的辅助作用，如可以利用周末汉语角进行《中国电影电视观览》等。

二是，文学作品的选择也要注意语言能力的实用性。一般说来，要选择那些语言现象丰富、规范、典型、实用的文学作品。选入阅读课文的文学作品主要目的不是为了欣赏，因此，所选文学作品首先要规范，语言的使用要典型。一部“超现代”的作品或者一些网络文学作品，充斥着符号、字母或随意创造的表达形式，是不能选入汉语教材的。

三是，文学作品的选择还要注意作品的时代性。优秀文学作品都具有鲜明的时代特色，学生学习汉语也要注重语言的时代特征，但我们不能为了突出语言的时代特色而选文基本上都来源于当代报刊和流行网络。当然，选文的文化背景要适量，语言表达要单纯干净。使学生的精力不至于过分分散，文化内容的介绍不能够喧宾夺主，不能过分冲击到语言的语言技能的训练。语言过于晦涩的作品，更无法在汉语教材中使用。

四是，文学作品的选择还要注意文体风格的多样性。任何一个人在学习语言的时候都不能摆脱情感和个人好恶等因素的影响，在语言学习的过程中，学生也要不断地成长，不仅在语言知识和技能方面增长，还要在逻辑思维能力、世界知识、精神境界、学习能力等多方面增长，因此学习的内容不仅要有语言知识、语言技能、交际策略等，还应该学习策略、认知策略、情感态度、通过语言的学习来学习其他百科知识。

总之，我们希望中外有关专家在编写汉语学习教材的时候，多考虑一下选用那些语言标准精确，富有民族特色的文学作品。可以由易到难、由简单到复杂，比如先选择一些中国童话故事、寓言故事，简单的中国古典诗词，文学名著的片段等等，逐步使学生能够在课外独立或借助工具书阅读中国文学经典名著，既让学生们通过学习阅读优秀的文学作品掌握汉语知识，熟悉中国文化，了解中国历史，同时也有助于学生文学素养和审美能力的提高。

参考文献：

1. 张文联，中高级对外汉语教学中的文学教学研究，《黑龙江高教研究》2011年第5期。
2. 高增霞，高级汉语教材编写中的选文问题，《南阳师范学院学报》2010年第8期。
3. 张可灵，中高级汉语教材中文学作品的研究分析，华东师范大学硕士论文，2009年。

Гао Ю. Читання літературних творів у контексті викладання китайської мови.

Стаття містить аналіз лінгвістичної концепції викладання іноземної мови, що полягає у читанні творів класичної літератури як одного із ефективних способів вивчення мови. Визначається формування естетичного сприйняття і навичок художнього мислення у роботі із творами китайського літературного мистецтва, а також зазначено переваги такого методу викладання мови у рамках стандартної програми.

Ключові слова: класична література, викладання китайської мови, естетика, художність.

Гао Ю. Чтение литературных произведений в контексте преподавания китайского языка.

Статья содержит анализ лингвистической концепции преподавания иностранного языка, которая состоит в чтении произведений классической литературы как одного из эффективных способов изучения языка. Выявляется формирование эстетического восприятия и навыков художественного мышления при работе с произведениями китайского литературного искусства, а также определены преимущества данного метода преподавания языка в рамках стандартной программы.

Ключевые слова: классическая литература, преподавание китайского языка, эстетика, художественность.

Gao Y. Reading literary works in the context of teaching Chinese language.

Considering Chinese classical literature one of the most efficient way of studying foreign language, the given article analysis the linguistic concept of teaching foreign language with the means of reading literature. The author emphasizes the utmost importance of aesthetic abilities development and creative thinking skills development while reading Chinese literary masterpieces and advantages of this teaching method as compared with a common program.

Key words: classical literature, Chinese language teaching, aesthetics, artistry.

УДК 378.016:811.581

叶建军

Є Цзяньцзюнь

乌克兰学生怎样培养汉语语感

**РОЗВИНЕННЯ ПОЧУТТЯ МОВИ В УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ
В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ**

一、问题的提出

汉语属于汉藏语系，俄语则属于印欧语系。两者在语音、语法、词汇以及文字上的差别十分显著。因此在学习汉语时，乌克兰的学生很容易受到母语的干扰，产生负迁移作用。

例如，汉语是有声调的语言，声调起着区别词义的作用。俄语没有声调，但有重音。相当多的乌克兰学生对汉语的四声调很难把握，尤其是阳平和上声，而去声相对掌握得好些。但一进入汉语语流中，很多学生的四声调都成了不到位的去声，这里就有俄语母语影响。再如：汉语元音的 *ü* 好多学生容易发成俄语的 *ю*；*ang* 容易发成 *an*，等等。

在语法上，汉语缺乏形态变化，以语序和虚词为主要语法手段，量词、语气词非常丰富。这就和主要通过词形变化来表达语法功能的俄语截然不同。因此很多乌克兰学生对汉语的语序、虚词（着、了、过）和量词的掌握就有困难。

还有一些学生，没有系统地掌握汉语的语法规则和语用意义，没能熟知中国人的文化背景，只是凭着学过的一些单词，用一些汉语语法和俄语语法把这些词串起来使用，这就使得交际不得体，虽然听的中国人能明白大概意思，但表达的效果就不太好。

乌克兰学生学习汉语，学得好的很多，我这里暂且不提。我只是想指出乌克兰学生学习汉语时表现出来的问题，和没有良好的语感有着密切的关系。

二、语感的含义

那什么是语感呢？

语感是语言使用者对特定语言系统的形式、意义和功能之间所具有的特定内在联系性的高度自动化的判断意识，是语言使用者把握、使用这种特定内在联系性的纯熟的语言行为的表现。它是人类在长期规范的言语活动中对语言文字所形成的一种理解能力和感受能力，也就是说，它暗含着人类对语言的一种理性分析，是一种理性的直觉性。所以，从完整意义上分析，语感是人类对语言的一种直觉判断和理性推理的融合。

通俗点说，语感就是对语言的敏感，不假思索的判断能力，是在瞬间内有关的表象、联想、想象、理解、情感等主动自觉地出现这样一心理现象。

无论是学习母语还是学习第二语言，语感都是客观存在的，而且是至关重要的。有良好的语感，语言学习的效率会大大提高。美国语言学家乔姆斯基提出的转换生成语理论中语感就是一个极其重要的概念，美国语言学家克拉申在《第二语言习得的理论与实践》中也论述过这个问题。

就汉语来说，汉语语感至少应包含语音、汉字、词汇、语法、语篇等几个方面，汉语使用者在这几个方面所表现出来的对汉语语言结构系统特征的整体感觉以及相关语言成分差异的细微感觉，便构成了汉语使用者完整的语感系统。一个学习汉语的外国学生，他对汉语发音、语调、句式和表达的总体感觉和把握就是他的汉语语感。

随着对外汉语教学的推广，如何培养外国学生的汉语语感，学好汉语，也成了各国汉语教师的所关注的问题。

三、 如何获得语感

乔姆斯基的“转换生成语法”理论的中心思想是：人脑有一种先天的特定结构或属性，即语言习得机制，它是人类学会使用语言的内在原因。习得是一种下意识的掌握语言的过程，而人类就在习得语言的过程中，培养起了语感。我们的母语学习，常常是在完全没有正式、明确的讲授下进行的，凭的就是语感。在语言学习理论中，还有一个与习得相对应的概念，那就是学习，或者叫“学得”。学习是有意识的学习语言知识，掌握语言规则的过程。

也就是说，语感的获得有二个途径：

一种是习得，即通过大量地接触言语，使言语本身的规则在学习者的大脑中积淀到相对完整和巩固的程度，从而形成一种言语结构。也就是中国人说的“书读百遍，其义自见”，母语语感的获得主要是通过这种方式。第二语言语感的获得同样也离不开这种方式。

另一种是学得，即在教学理论的指导下，有意识的学习语言知识，总结掌握语言规律；有意识地学习作为语言背景的社会文化知识。这种知识是对语感的理性说明，使语感得以广化、深化、理论化，并得到巩固，直至成为一种言语习惯。

第二种方式是一种效率较高的获得语感的途径，也是在第二语言习得中我们所提倡的方式，乔姆斯基也曾明确指出后天经验是决定语感的变量，所以习得和学得是密不可分的。

四、 培养汉语语感的途径

由此看来，要学好一门外语，尤其是和自己的母语不是亲属语的外语，培养自己的语感非常重要。那怎样才能培养汉语语感呢？

1、 注意朗读

我注意到很多学生在学习汉语时，不愿意大声朗读，只是在心里默读，觉得我读出来，声调不对，又没人纠正，反而不好；还有的学生认为自己认识这些汉字，明白这句话的意思就行了。其实这是不对的。

汉语是有声调的语言，对外国学生来说，汉语的四声调是最难的。要想发准四个声调，只有大声的练习。你在心里默读，听不到自己的声音，你就根本不知道自己的发音对不对；你在大声朗读时，还要注意模仿，根据正确的读音，根据磁带，进行多次模仿，形成听觉记忆，才能提高自己的发音准确性，才能建立语音的语感。

再则，当你不出声地看汉语句子的時候，这些词组、句子只是静止的，按照美国语言学家 Krashen 的“语言输入假说”理论，只是单向的知识输入。而当你发出声音的时候，你的头脑在进行主动的、积极的思维，知识的输入和语言的输出建立了联系；而且发出的声音又构成了对大脑良好的刺激，视觉、听觉、声带协调运动，在大脑皮层上留下了痕迹，你就能够发现自己是否真正明白了这些词组、句子的含义。此外，当我们能够完整、正确、流利地说出一个复杂长句时，所带来的成就感能够促使大脑更为兴奋。

因此朗读在学习外语中，是非常有效的培养语感的方法。

2、熟读背诵

熟读文章最能催发学生的语感。中国有句俗语，叫“书读百遍，其义自见。”说的就是对文章反复熟读，催发了对语言的感觉，理解能力也随之提高，原来不懂的意思也渐渐明白了。也就是我们常说的熟能生巧。

熟读、背诵可以分段进行。一开始，只是熟读；第二阶段，试着分段背诵；然后全文背诵；最后学会复述，而且是用自己的语言复述文章内容。

熟读、背诵其实也是一种模仿，诵读时要进行思考，品析词语，要注意词语的运用和句式语法，这对熟练运用词语非常有帮助。当你能不假思索地运用你学过、记忆过的词语、句式时，你的语感也就建立了。

3、积累词汇

英国著名语言学家威尔金斯(D.A.Wilkins)曾经论述过词汇在交际中的重要性：“没有语法，能表达的内容很少；没有词汇，则什么都表达不了。”词汇贫乏的人，有时不能明确地表达自己的思想，听、说、读、写、译都会遇到困难。所以我们在学习汉语时，一定要注意积累扩展自己词汇量，培养自己汉语词汇语感。

汉语的词汇体现了语音的结构和变化，组成语句又体现了种种语法关系，学习词汇也连带学了语音和语法。因此词汇量的多少直接影响着汉语的整体水平。

在扩大积累词汇时，要注意汉语词汇的特点。汉语的词由字组成，常用字（数量？）的数目不多，组成的词语却层出不穷。汉语词义的一大特点就是语素义与词义关系密切，并且语素义的数量比词义的数量少得多，因此，通过掌握语素来学习词汇，必能达到事半功倍的效果。另一个要注意的就是，汉语中有一定数量的多音字，不同的音就有不同的意思。比如“语”，本义是谈论、议论，说；语言、语文、语感、语音等等。它又是多音字，名词、动词。

多翻阅词典是积累词汇的一个好方法。

4、与人交流

听和说这两个过程，从传递信息的角度而言，说是主动的过程，听是被动的过程。尽管听的过程也包含主观分析等主动因素，但却无法摆脱其被动地位，因为别人讲什么由别人决定，自己不能做主。而且，从表现上说来，说的过程是外显的，说些什么，说得好坏，对方很清楚，不难评价。而听的过程则是隐蔽的，是否听懂往往不是立即能发现。一般说来，听是吸收的过程，输入的过程；说是表达的过程，输出的过程。听是说的基础，能听懂才能说出。但说的技能对听的技能的提高也具有很大帮助，能流利说出的东西才能很快地听懂。说多了，言语规则就成了习惯，就是一种语感了。

5、增加阅读量

美国语言学家 Krashen 的“语言输入假说”（Input Hypothesis）在第二语言习得研究领域是一个具有较大影响的理论。Krashen 认为，一个人的语言能力主要是通过习得途径而获得的。而第二语言习得则是在自然语言环境下，学习者大量地接触略高于自己现有水平的可理解性语言输入（Comprehensive input）自然而然地习得语言。他强调，Krashen 强调：“人类只有通过理解信息或者叫‘可以理解的输入’的方式习得语言...我们从 i 开始，（ i 代表我们现有的语言水平），向 $i+1$ 移动（ $i+1$ 代表新输入的内容）。通过理解 $i+1$ 输入内容，我们的习得可达到更高一级水平。”这就是“输入假设理论”。

而增加阅读量就是大量的语言输入，是语言习得的重要方法。阅读必然会有思维的参与，独立的思考在阅读过程中一直起重要作用，语感也在起着主要作用。阅读既是语言感悟的过程，也是语感实践的过程。

但是要注意的是，阅读时要注意选择难度不要太大的文章，稍稍高于你目前的水平就可以，是“可理解的输入”。阅读时，不要过分把注意力放在理解语言的结构和复杂的概念上，否则语言输入就会失去其真正的目的，阅读也就失去了乐趣。

以上所说，是我的一些教学体会，供大家参考。谢谢。

参考文献：

1. 夏丏尊《文章作法》——转引自《叶圣陶语文教育论集》，教育科学出版社，1980年版，第266页
2. 王尚文《语感是言语形式感》《语文学学习》1993年第3期
3. 王尚文《语感论》上海教育出版社，2006年版
4. 周健《论汉语语感教学》《汉语学习》2003年01期
5. 伍铁平《语言学是一门领先的科学》北京语言学院出版社1994年
6. 顾钢《乔姆斯基理论四十年发展概述》天津师大学报1999第四期
7. 孙晓慧 李文中《克拉申语言输入假说对高校英语专业综合英语课堂中实施任务型教学的启示》《承德民族师专学报》2008年第1期

Є Цзяньцзюнь. Розвинення почуття мови в українських студентів в контексті вивчення китайської мови.

Розкривається суть поняття «почуття мови» як складної структури, що є невід'ємною складовою процесу оволодіння іноземною мовою. Досліджується проблема формування почуття китайської мови в українських студентів, наводяться результати глибокого аналізу даного процесу, значимість проблеми та особливості оволодіння мовним сприйняттям в контексті вивчення китайської.

Ключові слова: китайська мова, почуття мови, вивчення, аналіз.

Е Цзяньцзюнь. Развитие чувства языка у украинских студентов в контексте изучения китайского языка.

Раскрывается суть понятия «чувство языка» – сложной многоплановой структуры, что является неотъемлемой составляющей процесса овладения языком. Исследуется проблема формирования чувства китайского языка у украинских студентов, приводятся

результаты глубокого анализа данного процесса, значимость проблемы и особенности овладения языковым восприятием в контексте изучения китайского.

Ключевые слова: китайский язык, чувство языка, изучение, анализ.

Ye Jian Jun. Development of a sense of language amongst Ukrainian students in the context of studying Chinese.

“A Sense of language” is considered to be a complex versatile structure and is an integral part of teaching foreign language. The author analysis the problem of development of a sense of Chinese language amongst Ukrainian students, gives results of the research, emphasizes the importance of the problem and peculiarities of Chinese language study.

Key words: Chinese language, a sense of language, learning, analysis.

УДК 811.581'36

李剑影

Ли Ц.

**《现代汉语语法系统的建立》读后
АНАЛІЗ КНИГИ «СТВОРЕННЯ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ
КИТАЙСЬКОЇ ГРАМАТИКИ»**

语法化理论是当今语言学界一个方兴未艾的热门话题，无论在现代汉

语语法研究方面还是古代汉语语法研究方面，它都显示了强大的解释力和融会贯通、高屋建瓴的理论水平。石毓智先生的《现代汉语语法系统的建立——动补结构的产生及其影响》就是这方面的代表作之一，该书以汉语特有的句法结构——动补结构的产生和影响为线，从各种角度重现了现代汉语语法系统建立的过程。下面，就该书谈一谈笔者一些不成熟的看法。

一、内容概述

动补结构来源于中古汉语的可分离式动补组合，即 V + X + R，X = 副词、否定标记和受事宾语。这个动补组合其中的一种小类不存在 X，这就形成了 V 和 R 紧密连接的句法环境，由于 V 和 R 意义上的相关，其共现频率很高，在双音化的趋势下，V 和 R 逐渐融合，成为具有惯用语

性质、可以带宾语的词汇组合，新产生的组合顺应新的语言系统的要求，从而使这种现象大量增加，通过类推，动补组合的其它种类也起了类似的变化。至此，该组合因为大量实例用法所产生的合力发生了质的变化，VR 凝固成一个句法单位，成为能产的句法格式，X 不允许出现于 V 和 R 之间，VR 作为一个整体可以带受事宾语，只要意义允许，任何动词和表示某种结果的成分都可以组成动补结构。

动补结构的产生是汉语语法史上的一件大事，不仅在于它是一种新的句法格式，还因为它带来了一系列语法上的重要变化。首先，它的产生本身使古代的屈折使成式、多动共宾式消失；由句法产生了新的动词构词法；一些结果补语进一步语法化，形成了“了”、“着”、“过”等体标记。其次，从其形成的抽象格式，推衍出了动词重叠式、情态式、连动式第一动词的语法化和完成体否定式“没”的形成，并且，在语义格式上，要求谓语结构有界化。最后，由于语言系统是一个相互联系、相互制约的价值系统，V 与 R 的融合还引起了以下重大变化：在句法位置上，受事名词被排挤出来，根据它的语义特点和结果补语的语义指向，受事名词被安排在 VR 或前或后的位置，造成受事主语句的大量增加和新话题结构、动词拷贝结构的产生；为了标记施事和受事，出现了把字句和被字句。这些都使得近代汉语鲜明地区别于中古汉语。

二、本书值得吸收的地方

第一，汉外对比的应用

书中经常有汉语与其他语言的相互印证和对比，这种方法一方面有助于看清汉语的特点，比如对英汉动补结构的比较，证明汉语的动补结构是高度能产的句法格式，不像英语只是个别词语的习惯搭配，不能扩大使用范围；另一方面，本书以各种语言的深层结构有共性为前提，并以此为论证的依据，经常从类型学的角度着眼，体现了作者虽然不一定是“普遍语法”，但应该是向普通语言学靠拢的趋势，其做出的结论应该也可以为普通语言学提供佐证。只是所用语言的种类不够丰富，一般局限在英语，少数语种看起来只是引用，作者并没有深入的调查理解，所以，在利用的适宜性和系统性方面不够完美。

第二，理论指导的重要性

理论的严密科学能够提供重建历史的可能。整本书以动补结构为主线，穿插整理了汉语语法史上许多看似不相关的现象，提出了新颖而富于说服力的见解，暂且不论正确与否，单是这本书能够给人“动补结构在汉语语法史上牵一发而动全身”的清晰的感觉，就应该在“自圆其说”这一点上肯定该书。正是这一点，才使得该书有闪光的地方，因为无论是动补结构的来源还是其产生的原因，太田辰夫和志村良治等早得出了和该书类似的结论，本书的价值就体现在用“语法化”的观点组建语法的流变过程，建立现象之间的联系，解释一些重大语法现象产生的原因，有理有据，容易让人信服。

第三，抽象形式的利用

语言的表层是一个由各种异质因素交叉影响的复杂体，只有将其逐层剥离，才能看到语言现象背后隐藏的深层次的规律，书中用抽象形式代替具体的语言项目不失为一个简便而有效的做法。如对于“的”与量词发展的关系，还有连动式第一个动词的大量语法化，都得益于抽象形式的启发，可以帮助找出纷繁复杂的现象背后掩盖的实质，不仅证明了语言是一个相互影响的统一的系统，更彰显了语言简洁而深邃的特质。虽然这种做法很大胆，但未必不符合事实，再加上史料及方言的佐证就更有说服力了。

第四，做好对某个语言现象的定位，分清其所反映问题的层次

在总结某个语言规律时，由于规律本身的解释力有限，也由于语言现象的确非常复杂，经常会有“不听话的”例子，需要做的就是尽量找出“不听话”的原因，其中就包括离析语言的层面，不囿于总结出来的规律。本书在分别是词汇问题还是语法规律问题上，鲜明地体现了这一点，没有作茧自缚，比如对“吃饱饭”和“喝醉酒”的解释，不仅没有成为原有规律的例外，反而更进一步证明了规律的正确性，体现了作者清晰的思维和扎实的学术功底。

三、疑问及不足

第一，对“多动共宾”的处理

“多动共宾”是本书竭力排斥的形式，按照书中的观点，一是因为它不是动补结构的来源，二是因为多动共宾与动补结构有此消彼长的关系。但书中并没有解释为什么 $V_t + V_i$ 就优于 $V_t + V_t$ ，从而取代多动共宾发展出动补结构，更没有用史料展现三者前后相继的关系，这在书中严密的论证里，是一个明显的断层。弄清这个问题非常重要，因为动补结构的来源决定它以后发展出来的语法行为，诸如如何带宾语等问题，这是书中其它部分论证的前提。

第二，以今律古

现代人研究古代汉语，最让人遗憾的就是没有当时的语感，而材料又不总是那么恰如人意。尽管如此，我们也只能严格遵照史料，有一说一，绝不能凭今天的事实去断定古代的是与非，所以，句子变换除非有史料的证明，否则是不能应用到古代汉语的研究中的，而书中在举例子时，经常把史料的句子做所谓“错误”的变换，这是需要语感和统计调查的，像书中那样做出的结论很不可信。还有，总结动补结构出现的影响时，其中一个引起语音的弱化，这在当时没有记音条件的情况下是不能断言的，尽管在今天看来是理所当然的事情。这应该是作者的一个疏忽。

第三，增加理论的解释力与严密性应该避免过于牵强

该书给人一种很鲜明的感觉就是脉络清晰，基本上以动补结构为主线，其它语言现象的产生与演变都与动补结构有着直接或者间接的关系。这样的确做到了整齐划一，并收罗了尽可能多的内容，但是，务极必反，由于理论阐释过多，而史料相对缺乏，很多解释只能算是提供了思路，并不足以让人信服，作为定论。如对动词重叠的说明： VRO 体现了“重音 + 轻音”的韵律格式，和动词重叠相符，这样的论证就很单薄，首先“重音 + 轻音”在动补结构产生之前一直没有吗？并且，“重音 + 轻音”只能是今天的语感，怎么能用来做证据说明问题？而且有的地方为了自圆其说，作者并没有照顾到历史的本来面目，而是顺着“想当然”的思路推理或者以结论为前提，向上回溯，自然在理论上天衣无缝，却未必客观。比如，在讲到否定情态式的语法化历程时，方言中，“不”先与 V 融合，

正好和普通话的相反，我认为，“不”先与谁融合可能只是历史的偶然或者暂时无法解释的必然，总之，双音化既然可以解释普通话的“不+R”，自然也可以解释“V+不”，不能因为普通话先出现了“不+R”，就说“V不OR”是肯定式的类推，这样做无非是要照顾前面的结论，有理论先行的嫌疑。

第四，理论视角不够开阔

语言中的每一个现象都有可能是众多因素共同作用的结果，而本书提到的又是汉语最有特色、争议最多、最复杂的一些语法手段，单纯用“语法化”、“动补结构”一以贯之，无疑会显得心有余而力不足。所以，虽然本书很重视理论的推衍，有的地方还是因路子狭窄而前后矛盾，如书中197页对南方方言肯定句与否定句语法标记的对称性的解释，说“有”是由“没”类推出来的，这里的问题是：既然“了”与“没+V”同样和动补结构有关，“了”在普通话中还比“没+V”早成熟五个世纪，南方方言中尚且没有发展出“了”，怎么能发展出成熟的“没+V”？又如何能够根据对称出现肯定标记“有”？当然，其它原因也并不是本书应该涉及的，作者只要在理论上稍做让步就不会出现这样的口实。

第五，论据选择不够恰当丰富

在前面已经提到过，“事实”应该是古汉语研究的手段和最后鉴别的标准，在本书中，“事实”可以包括两个方面，一个是众所周知的史料，另一个就是在应用到语言类型学时，作为佐证的其它语言。在汉语史料方面，可以说，相对于整本书的理论体系来说，语料选择并不丰富，这就导致了有时作者为了证明自己的观点对例子的应用可能未必恰当，如第83页讲到双音化对动词和补语融合的影响：

* 我们已经做完成了练习

这个病句不成立的根本在于“做完成”不能说，这可以解释为双音化的影响，并不能进而证明双音化影响了两者的结合而不能带宾语。第85页还有一个例子：

擦不干净那张桌子

R是多音节，却可以带宾语，正好和前面讲的相反，如果也从双音化来解释的话，在实际口语中，“擦不”“干净”分别是两个不完足的音步（虽然在意义上不能这样断开），总体上可以算作一个双音节，所以这样的话才听起来顺耳，并不是融不融合的问题。

在对其它语言的利用方面，从书中 196 页的一句话就可以看出来：
英语完成式的历史来源代表人类语言发展的普遍性。

这是一句太过武断的话，无疑与书中所涉及语言种类过少有关，这一点在前面已经说过。所以说，本书的突出优点——理论性——不可避免地会带来一些弊端。毕竟，一本书要做到理论与材料兼顾会是一件工程浩大的事情，对一个人的能力来说有些勉为其难，除了提出更高的标准外，这些小小的纰漏还是可以理解的。

四、对今后汉语语法史研究的启发

本书的突出优点应该作为以后汉语语法史研究应该努力的方向。同其它传统的语法史著作相比，本书有着浓重的现代气息，体现在方法论上，也体现在整本书的写作风格、行文特色上。最重要的是，这本书的内容重心同以往重描写不同，而是重在解释，这是汉语语法史研究“转型”需要借鉴的一个重要问题，因为描写性的研究到现在为止几乎做到了极至，想要拓展研究的领域，增加研究的深度，向分析性研究发展可以说是必由之路。并且，要解释就要有理论的指导，当今层出不穷的理论可以提供多种研究的可能，换一种理论，就相当于换一个看问题的角度。这样，从多视角切入问题可能使之变得更加清晰，方法正确的话，不仅有利于对问题做更深入、透彻的观察，还能够把表面上毫不相关的现象统一在一起，捋清发展的脉络，找到一致的解释，如果单纯是描写，语法研究就是肤浅的，并且有可能也是错误的，因为正确的描写是建立在正确的理解基础上的。语言总是有共同点的，只有通过解释找到语言背后深层次的实质，才能搭建各语言之间的桥梁，为普通语言学做出贡献，汉语研究也是如此，它和普通语言学应该做到可以互相利用，相得益彰。

参考文献

1. 沈家煊 (1994) “语法化”研究综观, 《外语教学与研究》第4期.
2. 石毓智 (2003) 《现代汉语语法系统的建立——动补结构的产生及其影响》, 北京语言文化大学出版社.
3. 杨成虎 (2000) 语法化理论评述, 《山东师大外国语学院学报》第4期

Лі Ц. Аналіз книги «Створення сучасної системи китайської граматики».

У статті наводиться аналіз та узагальнення книги «Створення сучасної системи китайської граматики», висувається критика, розглядаються сильні сторони викладання матеріалу. Визначається особливе місце книги у контексті дослідження китайської граматики.

Ключові слова: граматикалізація, сучасна система китайської граматики, переваги, недоліки.

Ли Ц. Анализ книги «Создание современной системы китайской грамматики».

В статье приводится анализ и обобщение книги «Создание современной китайской системы грамматики», выдвигается критика, указываются сильные стороны изложения материала. Определяется особое место книги в контексте исследования китайской грамматики.

Ключевые слова: граматикализация, современная китайская система грамматики, преимущество, недостаток.

Li Ch. The analysis of the book «The creation of modern Chinese grammar system».

The work provides us with an analysis of the book «The creation of modern Chinese grammar system», pointing out its advantages and disadvantages, its role of utmost importance in the sphere of Chinese grammar studying.

Key words: grammaticalization, the modern Chinese grammar system, advantage, disadvantage.

УДК 811.581:003.212

Лі Ч.

李长青

汉字结构与汉字教学

СТРУКТУРА КИТАЙСЬКИХ ІЄРОГЛІФІВ У КОНЦЕПЦІЇ ВИКЛАДАННЯ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ

汉字很重要，不仅因为它是记录汉语的符号工具，而且因为它对汉语有非常大的影响。

在印欧语系中，拼音文字仅仅是通过记录语音来记录语言的符号，功能就是记录，所以印欧语系的文字系统很简单，只有几十个字母符号，与语言不产生关系的单个字母符号没有任何意义，对语言也基本没有什么影响。

但是，汉字不同，每一个汉字都有自己的读音、二维平面结构和意义，包含着非常大的信息量，可以超越语言而独立表达意义，由于这个特点，在没有普通话的时代，当不同地方的人不能通过口头语言相互交流时，他们可以通过读写汉字来相互交流，甚至中国人和日本人之间也可以通过读写汉字进行简单的交流，从这个意义上说，以汉字为基础，超越了语言，形成了真正的书面语系统，这就是汉字的特点之一；另外，汉字也限制了汉语词汇中音节的弱化、脱落现象，举一个例子，衣服，汉语拼音写作 Yīfu，后面的服，在这个词里必须读轻声，它的发音是轻而且弱的，最后的元音音素 u 是弱化得几乎脱落的，如果汉字是拼音的字母文字，按照实际发音，写出来就应该是 Yīf，这意味着汉语中有用唇齿音结尾的音节，但这只是以汉语使用拼音字母文字为前提的理论性假设，在现代汉语使用汉字的情况下，这种假设不存在，这就是汉字对汉语的影响，即汉语词汇必须保持音节的完整、独立和响亮，没有用唇辅音音素结尾的音节。

事实上，在大约三百多年以前，汉语词汇中，有些音节是用双唇音音素 p、舌尖音音素 t 和舌根音音素 k 作结尾的，中国传统语言学把它作为一种特殊的声调来处理，即入声，我个人认为这是前汉字时代，汉语

词汇音节弱化、脱落现象在汉字时代的表现。这是另一个问题，在这里不进行阐述。

所以，汉字对汉语的重要性，要远远大于印欧语系中使用的拼音文字的字母对语言的影响。

由于每一个汉字都有自己的音节、二维平面结构和意义，所以汉字和印欧语系的字母虽然都属于大的文字范畴，但完全不是同一个层次的东西，因为这个原因，我个人认为把汉字叫做 Chinese character 并不准确；由于现在找不到相应的英语词汇，我个人主张还是把它叫做 Hanzi 或 Wenzhi。

下面讨论汉字的结构。

从整体上看，一个汉字代表一个最基本的语言单位，即词或语素，有它自己独立而完整的语音和意义，当然也有二维平面结构；每一个汉字都是由一个或多个部件组成的，根据构成汉字的部件是一个还是多个，汉字可以分成两类，即独体字与合体字；独体字由一个部件组成，例如木、水、车等，合体字由多个部件组成，例如林、河、轰等。

大多数汉字是合体字，并且大多数合体字由两个或三个部件组成，少数合体字有四个或更多的部件。

合体字可以分解成几个部件，这些部件只是用来组成汉字，与语言没有直接关系。有些部件是由多个汉字所共享的，成为这些汉字在结构上共同的特征，这样的部件就是部首，因此部首就是某一类汉字所共有的部件，可以代表那一类汉字；一般情况下，部首是有意义的，但这不是语言学上的词语的意义，而是汉字学中的汉字的意义，根据部首，可以大概知道一个汉字的意义。

一般认为，现代汉字部首有 210 个左右，也就是说，汉字可以根据部首，被分成 210 类左右，具体分成多少类，要看具体的汉字学者。

我个人倾向于把部首译作 shared part 或 key part。

汉字的部件可以继续分解，分解之后就是笔画，每一个部件都是由一个或几个笔画组成，是组成部件和书写汉字的最小的单位。现代汉字有 14 个左右的笔画，具体的数量，要看具体的汉字学者或书法家。

现在总结一下上面提到的几个概念：

汉字，是记录汉语的工具，对汉语有非常强烈的影响，限制了汉语音节的弱化和脱落，一个汉字由一个或多个部件组成。

独体字，由一个部件组成的汉字。

合体字，由多个部件组成的汉字。

部件和部首，都是组成汉字的基本部分，由多个汉字所共享的部件是部首。

笔画，是组成部件和书写汉字的最小的单位。

下面讨论汉字教学。

在教汉字写法之前，把上面这些基本概念介绍给学生是非常必要的，这是进入实际的汉字书写学习之前所进行的必要的汉字学理论准备；对学生来说，必须掌握这些基本概念，因为在下面将要进行的汉字教学中，要常常用到这些概念。

首先要明白教什么，汉字还是汉字理论知识，这要视教学目的和学生情况而定。汉字理论知识是汉字教学的基础和准备，汉字的读写能力是教学目标；对于初级阶段的学生，应当以汉字本身的教学为主，到中级阶段及其以后，如果学生有兴趣，老师就要适度教授一些汉字理论知识。教师应当明确的是，大多数学生将来不会成为语言学者，所以对学生而言，语言能力更重要。

在进行实际的汉字教学时，要把重点放在汉字的结构、书写和读音上。

每一个合体字的每个部件，都有自己的二维空间位置，按照一定的规则组合在一起，就形成一个完整的汉字，学生必须掌握这些二维空间位置和规则。这些部件的二维空间分布状况，常见的有三类，即水平分布的、上下分布的和环绕分布的。

对于汉字的书写，学生应该掌握两个要点：第一是笔画的方向，第二是笔画书写的先后顺序。这就是笔顺的规则。学生非常清楚，拼音文字的字母符号，也有笔顺的规则。对汉字来说，如果要想写汉字，而不是画汉字或搭汉字，就必须掌握笔顺的规则。

在这个过程中，教师的示范必不可少，而且要做到准确和清楚，下来就是学生的练习，这个练习必须是大量的、反复的，并且要仔细检查。

汉字的读音，对于习惯了拼音文字的学生是个问题，但是没有巧妙的解决办法，只有死记硬背，之前教师必须示范。

对于大多数汉字，大约是 90% 以上，在构成汉字的几个部件中，总有一个与字音有关，而且总是被很多汉字共享，这个部件就是声符，pronounce part，所以可以通过这个部件来帮助记忆字音。在学生掌握了一定数量的汉字之后，可以借助声符来帮助学生记忆汉字的读音。

这里涉及到的另一个问题，是对汉语拼音的使用，每个人都有自己使用汉语拼音进行汉字教学的方法和窍门，但有一点是每个人都必须做到的，那就是一定要避免学生对汉语拼音的依赖，要做到这一点，教师就要尽可能减少对汉语拼音的使用，除了第一次引入新字之外，其他时候要尽量避免使用。

关于汉字的意义，教师必须明白：1、汉字有基本意义；2、汉字在特定的词语中有特定的意义；3、基本意义和在特定词语中的特定意义，在大多数情况有区别。在教学中，一般只教它在特定词语中的特定意义，对于与具体词语关系不大的其它意义，例如基本意义，可以暂时忽略；学生如果问到这个问题，可以讲解，但讲明白就够了。在以后的教学中，肯定还会遇到那个汉字的其它意义，到那时就必须总结介绍这些意义了。这是汉字教学中的方法之一，一次只介绍一个意义。

前面介绍的概念和方法，每一项都有很多研究著作。下面是我的教学实践。

在汉字教学的最初，首先讲授必要的汉字基本知识，这是为后面的教学做准备。对具体的汉字，我要求学生知道部首，要求他们反复写和读。

Лі Ч. Структура китайських ієрогліфів в концепції викладання китайської мови.

У статті автор вважає, що значення і вплив ієрогліфів китайської мови перевищує вплив фонетичного алфавіту для індоевропейських мов. Коротко представлені основні китайські ієрогліфи, дана характеристика

понять ієрогліфіки. Зазначена специфіка викладання основ ієрогліфіки, що спрямована на правопис, вимову і на практичне застосування ієрогліфа.

Ключові слова: китайська мова, ієрогліф, структура, концепція, викладання

Ли Ч. Структура китайских иероглифов в концепции преподавания китайского языка.

В статье автор считает, что значение и влияние иероглифов китайского языка превосходит влияние фонетического алфавита для индоевропейских языков. Кратко представлены основные китайские иероглифы, дана характеристика понятий иероглифики. Обозначена специфика преподавания основ иероглифики, направленная на правописание, произношение и на практическое применение иероглифа.

Ключевые слова: китайский язык, иероглиф, структура, концепция, преподавание.

Li Ch. The structure of Chinese Characters and teaching of Chinese words

In the article the author thinks that the importance and influence of Chinese characters to Chinese language outweighs the importance and influence of phonetic alphabets to the Indo-European language, and briefly introduces the basic of Chinese characters and some basic concepts; and thinks that Chinese character teaching should emphasis on practical ability, in the teaching, Chinese character's structure, writing and pronunciation should be highlighted.

Key words: Chinese, characters, structure, concept, teaching.

УДК 811.581'373.611-13+811.161.1'373.611-13

Сунь К.

孙科文

**О МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ
СЛОВООБРАЗОВАНИЯ КИТАЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ
俄语和汉语衍生词的系统研究**

Современная типология не располагает исследованиями по контрастивному анализу словообразовательных систем китайского и русского языков, равно как и единым стандартом их описания (Н.Ярцевой), поэтому многие вопросы приходилось решать заново и в процессе работы. Без унификации метода исследования сопоставление языков невозможно было бы даже начать, не говоря уже о том, чтобы его

завершить, и то, что исследование состоялось, как раз и свидетельствует, что подобный метод был найден. Например, в китайском словообразовании господствует точка зрения, что сложное слово отличается от словосочетания тем, что внутрь его нельзя вставить другое слово, например, *huǒchē* 'паровоз' является сложным словом, а *shēngqì* 'сердиться' — словосочетанием, потому что можно сказать *shēng tāde qì* 'сердиться на него', но тогда русские устойчивые словосочетания типа *записная книжка, железная дорога, белый медведь* также придется считать сложными словами, потому что внутрь их также нельзя вставить другие слова. Вряд ли подобная трактовка приемлема, поскольку каждый компонент в перечисленных сочетаниях имеет собственное морфологическое оформление. В русском словообразовании господствует точка зрения, что у слов обязательно должны быть формальные показатели категориальности, причем, как заметили авторы Словаря морфем русского языка А.И.Кузнецова и Т.Ф.Ефремова, "дериватологи склонны считать все случаи существенного изменения значения слова достоянием истории (при этом ориентация бывает лишь на языковое чутье самого исследователя)". Отсюда трактовка образования слов *мягкотелый, водопровод, газопровод* как сложений с нулевым суффиксом. Правда, некоторые исследователи, например, Бодуэн де Куртенэ, О.Н.Трубачев, В.В.Мартынов, считают, что словообразование всегда диахронно. Их точка зрения мне близка.

В китайском языке отсутствуют морфология и части речи, как их понимают в западном языкознании, поэтому несопоставимыми оказываются не только оптические формы знаков китайского и русского языков (иероглифы и буквы), но и акустические (фонологические слоги и фонемы). Прочитав авторитетного китайского лингвиста Ван Ли: "Частями речи называются слова, выделяемые в некоторые классы по форме, значению и функции. Особая роль в этом определении отводится форме... Если следовать рассматриваемому определению, то можно сказать, что в китайском языке части речи отсутствуют, так как в нем нет ни склонения существительных, ни спряжения глаголов и т.п." В китайском языке иероглиф довлеет над формой знака, обеспечивая тем самым прозрачность деривации и близость к праязыку. Фонологический слог фиксирован и произвольным образом поставлен в соответствие каждому пиктографическому иероглифу, причем и тот, и другой выступают в роли морфем. Это происходит потому, что китайский оптический знак, в отличие от русского, не является производным от акустического. Означающее китайского письменного знака напрямую соотносится с означаемым, превращая китайский письменный и китайский устный, по сути дела, в разные языки. Отсюда отсутствие в китайском письменном языке репрезентантов фонем. Составить же инвентарь фонем китайского устного языка невозможно из-за тонем, которые переводят все гласные фонемы в фонологические слоги (см. работы Н.А.Спешнева). Именно по этой причине из общей типологии

были исключены фонетический, морфолого-фонетический и другие связанные с ними способы образования слов. В противном случае работа представляла бы собой механическое соединение двух описанных в разных стандартах типологий с бесполезной констатацией различий.

Единый метод сопоставления словообразовательных систем китайского и русского языков должен был опираться на абсолютные лингвистические универсалии, и их следовало искать в сфере семантики и синтаксиса. Ориентирами послужили теории Ю.С.Степанова о метаморфизме языковых уровней, А.В.Исаченко о семантической конденсации и, главным образом, Я.Розвадовского о явной и скрытой двухкомпонентности языкового знака. Суть последней теории, получившей дальнейшее развитие в работах В.В.Мартынова и А.Н.Гордея, заключается в том, что новый знак порождается из, как минимум, двух других, находящихся в отношении определяющее – определяемое, путем свертки в пользу определяющего с возможным его сокращением, затемнением и морфологическим изменением: *сделать сильнее* → *у-силить, исполняющий музыкальные произведения* → *музыкант*. Для этого процесса не имеет значения, из какой части речи заимствованы участвующие в порождении нового знака лексические компоненты, существенным является лишь то, что у определяющего лексическое значение сохраняется, а у определяемого — утрачивается. "Любой знак вообще, — отмечает В.В.Мартынов, — должен в конечном счете восходить к какому-то породившему его знаку, снабженному модификатором. Например, знак *ушанка* можно возводить к *шапка-ушанка, шапка с ушами*, но словосочетание **ушная шапка* не отмечено в русском языке. Однако это роли не играет, поскольку *с ушами* является таким же модификатором к *шапка*, как и *ушная*. Дело только в том, что в таких случаях преобразование носит сугубо семантический характер" (Основы семантического кодирования. Опыт представления и преобразования знаний. Мн., 2001. С.58). Прозрачность семантической структуры знака зависит от степени семантической конденсации: при максимуме двухкомпонентность полностью затемняется, и для ее обнаружения потребуются этимологические исследования, как в слове *бор* (русс. цслав. *боръ*, по-видимому, основа на -у; болг. *бор* 'сосна', ср.-болг. собир. *боровие* "сосник" – 'сосновый лес'), при минимуме она представлена в явном виде, как в сложных словах *газопровод* (то, что проводит газ), *водопад* (место, где падает вода). Из сказанного следует, что так называемая конверсия представляет собой вырожденный случай аффиксации, когда определяемый компонент знака полностью стерт, что влечет сохранение морфологического форманта у определяющего: *булочн-ая лавка* → *булочн-ая-ø*, *столов-ая комната* → *столов-ая-ø*. Как только степень семантической конденсации понижается, тут же появляется остаток определяемого компонента в виде аффикса: *столовая комната* → *столов-ка*. В связи с тем, что при конверсии действуют те

же семантические механизмы, что и при аффиксальном словообразовании, она в диссертации отдельно не рассматривается.

После того, как новый знак порожден, его языковой статус (принадлежность к определенной части речи) в морфологических языках обычно закрепляется морфологическими формантами: *усил-и-л*, *музыкант-ом*, *водопад-ом*, *газопровод-ом*. Это заставляет по-иному взглянуть на словоизменяемые морфемы. Отсутствие строгой границы между словообразовательными и формообразовательными аффиксами следует из теории межуровневого метаморфизма Ю.С.Степанова, согласно которой варианты лексем способны к одинаковым трансформациям в пределах соответствующих минимальных синтагматических отрезков, т.е. некоторый грамматический признак обладает способностью принадлежать разным словам. Ретроспективное расщепление знака на определяющий и определяемый компоненты в конечном итоге приводит к истокам языковой системы — междометиям, звукоподражаниям и т.д. Если признать закон Э.Геккеля об онтогенезе как кратком повторении филогенеза, то явления морфологического метаморфизма легко проследить в речи ребенка. Е.И.Негневицкая и А.М.Шахнарович приводят следующий пример распознавания ребенком словесной структуры: "Слово *тпру*, означающее сначала и предмет (лошадь), и действие (поедем, остановить), и желание покататься, приобретает фиксированный в языке суффикс существительного и начинает в таком виде обозначать только предмет (*тпрука*)" (Язык и дети. М., 1981. С.33).

Таким образом, все перечисленные автором отзвуки проблемы чередований *оло – ла* в словах *холод – хладокомбинат*, предложного префикса *без(с)-* в словах *бездушный, бессильный*, интерфиксов в словах типа *малоизвестный*, нулевых суффиксов в словах *мягкотелый, водопад, газопровод* и связанные с ними вопросы о правомерности отнесения подобного "сложно-суффиксального типа" к безаффиксальному в семантическом словообразовании не возникают — именно поэтому удалось выработать единые критерии сопоставления столь далеких друг от друга языков, каковыми являются китайский и русский. А вот в морфологическом словообразовании отсутствие строгой границы между частями речи в синхронии и диахронии приводит к тому, что проблема формальной мотивированности производного во многих случаях не имеет однозначного решения. Например, А.Н.Тихонов допускает разные пути образования следующих слов: *продырявить* → *продырявиться* → *продырявливаться* или *продырявить* → *продырявливать* → *продырявливаться*; *быстрый* → *быстренький* → *быстренько* или *быстрый* → *быстро* → *быстренько* (Школьный словообразовательный словарь. М., 1978), П.А.Соболева предлагает шесть трактовок для образования прилагательного *безгрешный* (Словообразовательная полисемия и омонимия. М., 1980). Как выразился Ф.Шимкевич, "каждый судит по-своему; а кто на всех угодил, тот еще не родился" (цит. по:

Кузнецова А.И., Ефремова Т.Ф. Словарь морфем русского языка. М., 1986. С.7).

Здесь же отмечу, что образование адъективных сложных слов на базе глаголов, наречий, местоимений и числительных оказалось не представленным в работе, во-первых, поскольку прилагательные, глаголы и наречия обнаруживают семантическую близость, во-вторых, поскольку часть местоимений и числительных относится к существительным (*я, пять, то*), а часть — к прилагательным (*мой, пятый, тот*). Ср. высказывание А.А.Зализняка: "Что касается местоимений, то, как известно, современная лингвистика, вопреки традиционному взгляду, обычно не признает их самостоятельной частью речи" (Грамматический словарь русского языка. М., 1980. С.6). В лингвистике распространенная классификация частей речи не раз подвергалась критике. Ф. де Соссюр писал, что "части речи не есть бесспорная языковая реальность", а О.Есперсен указывал на то, что "описание частей речи очень далеко от совершенства Евклидовой геометрии". Противоречия в основаниях учения о частях речи и необходимость смены парадигмы стали очевидными, когда в поле зрения современной лингвистики начали попадать восточные языки (см. концепции *субстантива* и *предикатива* Чжао Юаньжэня, *топика* и *комментария* Ч.Ли и С.Томпсон, *тайгена* и *ёгена* В.В.Мартынова). Известный российский китаевед А.А.Драгунов выделял лишь три части речи, называющие предмет, признак предмета и процесс, в котором участвует предмет (Исследования по грамматике современного китайского языка. М.; Л., 1952. С.7-15). А.М.Карапетьянц утверждает, что все китайские слова в исходном состоянии обозначают признак и не содержат глагольной или именной семантики (О специфике грамматического строя китайского языка // III Конференция по китайскому языкознанию. М., 1986. С.30-34). В.А.Курдюмов отказывается от использования греко-латинской классификации частей речи в типологических исследованиях (Идея и форма. Основы предикационной концепции языка. М., 1999). Под сомнение ставится не только морфологическая, но и семантическая процедура разграничения частей речи в греко-латинской традиции. Дело в том, что глаголы обнаруживают семантическую близость с прилагательными и наречиями при замене в их семантике переменного признака постоянным: *веселить* → *веселящий* → *веселый*. Е.Курилович показал, что в современном русском языке вторичным образованием является краткая форма прилагательного, а не полная, т.е. *веселый* → *весел*. Источником развития наречий послужила краткая форма прилагательного среднего рода: *он весел, она весела, оно весело*. Близость краткой формы прилагательного глаголу отмечают многие русские грамматисты (см. Виноградов В.В. Русский язык. М., 1947. С.265-270). В других языках, например, в японском, исходной является краткая форма прилагательного, но это сути дела не меняет, и практически все японские лингвисты, включая таких именитых, как Судзуки Акира, Годзё Гимон и

Киэда Масуити, объединяют глагол, прилагательное и наречие в одну часть речи (см. Фельдман Н.И. Комментарии к книге Киэда М. Грамматика японского языка. – М., 2002. – Т. I. – С. 639 – 670).

Сунь К. Про методологію дослідження словотворення китайської та російської мов.

У цій статті йдеться про методологію дослідження, пов'язану із великою кількістю несумісних робіт із теми словотворення в китайському та російському мовознавстві. Виявлено єдиний метод зіставлення словотворчих систем китайської та російської мов, що має спиратися на абсолютні лінгвістичні універсалії, які слід шукати у сфері семантики та синтаксису.

Ключові слова: методологія, словотворення, російська мова, китайська мова.

Сунь К. О методологии исследования словообразования китайского и русского языков.

В этой статье идет речь о методологии исследования, связанной с большим количеством несовместимых работ по теме словообразования в китайском и русском языкознании. Обнаружен единственный метод сопоставления словообразовательных систем китайского и русского языков, который должен опираться на абсолютные лингвистические универсалии, которые следует искать в сфере семантики и синтаксиса.

Ключевые слова: методология, словообразование, русский язык, китайский язык.

Sun K. Research on methodology of derivation in Chinese and Russian languages

The work focuses on analysis of the methodological researches on word derivation in Russian and Chinese. But inasmuch as all of the methods are not fully appropriate for the research, the only method is to be based on linguistic universals in the semantic and syntactic spheres.

Key words: methodological, derivation, Russian, Chinese.

孙科文. 俄语和汉语衍生词的系统研究.

本文主要进行俄语和汉语衍生词的系统研究，但是鉴于并非所有的方法都完全适应于研究，唯一的方法是基于语言在语义和句法领域的普遍性所进行的研究。

关键词：系统的，衍生词，俄语，汉语

УДК 811.581'37

Чень Ч.

陈陈林

ФИЛОСОФСКИЕ ИЗРЕЧЕНИЯ КОНФУЦИЯ С ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКИМ ПОЛЕМ «ОБРАЗОВАНИЕ»

孔子格言中关于“学习”的语义场分析

В процессе освоения мира человек делит окружающую действительность на существенные для практической деятельности, познания и общения фрагменты, которые получают языковое обозначение. К числу таких фрагментов относится деятельность человека, связанная с обучением. Безусловно, являясь одной из наиболее социально и культурно-значимых характеристик жизни современного человека, концептосфера «образование» представляет собой детально концептуализированную и определённым образом структурированную область в русском языковом сознании.

Определив лексему «образование» как ядерный компонент нашего лексического поля, мы перешли к анализу лексикографических источников. Используя метод составления цепочки словарных дефиниций, через анализ словарных статей мы определяем признаки ядра нашего поля. Ядро лексико-тематического поля лучше всего отражает семантика ключевого слова (или гиперсемы), именующего данное поле. Пополняет содержание поля анализ синонимов, антонимов ключевой лексики и её сочетаемости с другими лексемами. Данный алгоритм позволяет описать проанализировать лексико-семантическое поле ядерной лексики «образование».

Семантическое поле в основе своей структурно, то есть обладает определённой структурой, которая состоит из ядра и периферии. Ядро лексико-семантического поля «образование» образует ядерная лексема «образование». В словаре под ред. А.П.Евгеньевой даются следующие дефиниции лексики «образование»:

- 1) процесс усвоения знаний; обучение, просвещение;
- 2) совокупность знаний, полученных в результате обучения;
- 3) область народного хозяйства, занимающаяся обучением людей, обеспечением их образования [1].

В результате анализа словарных дефиниций выделим следующие лексико-семантические варианты слова «образование»:

ЛСВ1 процесс обучения; ЛСВ2 совокупные знания и умения; ЛСВ3 отрасль народного хозяйства.

Словообразовательное гнездо ключевого слова «образование» представлено в русском языке следующими производными, сгруппированными по принципу антонимии: образованный –

необразованный, высокообразованный – малообразованный, образованность – необразованность, а также имя существительное самообразование и две глагольные формы: образовывать и образовываться.

Согласно «Словарю русских синонимов и сходных по смыслу выражений» Н.Абрамова (1999) синонимами слова «образование» являются: воспитание, просвещение, культура, цивилизация, прогресс, образованность [2].

Словарь синонимов под редакцией З.Е.Александровой (1989) содержит следующие синонимы ключевого слова и его производных:

Образование – обучение, просвещение;

Образованный – высокообразованный, просвещённый, начитанный;

Образованность – просвещённость, начитанность;

Образовывать- развивать [3].

Синтагматика слова «образование» представлена следующими типовыми сочетаниями по «Учебному словарю сочетаемости слов русского языка» под редакцией Денисова П.Н. и Морковкина В.В. (1978), сгруппированные нами по принадлежности к одному из трёх выявленных лексико-семантических вариантов:

ЛСВ1: *право, ассигнования на образование; развивать, совершенствовать образование; платить за образование; выделять средства на образование.*

ЛСВ2: *образование [в] сколько-то классов; уровень образования; получить, дать кому-либо образование; иметь какое-либо образование; без образования (быть); к образованию стремиться; от образования зависеть; по образованию (быть); с каким-либо образованием (принимать куда-либо).*

ЛСВ3: *система, развитие образования.*

ЛСВ2 «знания» *представлен в этом же словаре в следующих типовых сочетаниях: Образование хорошее, прекрасное, блестящее, начальное, среднее, среднее специальное, высшее, общее, политехническое, профессионально-техническое, специальное, гуманитарное, техническое, медицинское, музыкальное [4].*

Афоризмы со значением «образование» из книги Конфуция «Лунь Юй» были систематизированы в таблицу. [5]

Ядро лексико-тематического поля «образование»	Афоризмы
Учиться (учеба), учитель, изучать, изученное, ученый	1. Учиться и время от времени повторять изученное , разве это не приятно?
	2. Когда благородный муж умерен в еде, не стремится к удобству в жилье, расторопен в делах, сдержан в речах и, чтобы

	усовершенствовать себя, сближается с людьми, обладающими правильными принципами, о нем можно сказать, что он любит учиться .
	3. В пятнадцать лет я обратил свои помыслы к учебе . В тридцать лет я обрел самостоятельность. В сорок лет я освободился от сомнений. В пятьдесят лет я познал волю неба. В шестьдесят лет научился отличать правду от неправды. В семьдесят лет я стал следовать желаниям моего сердца и не нарушал ритуала.
	4. Учиться и не размышлять — напрасно терять время, размышлять и не учиться — губительно.
	5. Умный , любит учиться и не стыдится обращаться за советами к нижестоящим.
	6. Если в человеке естественность превосходит воспитанность, он подобен деревенщине. Если же воспитанность превосходит естественность, он подобен ученому-книжнику . После того как воспитанность и естественность в человеке уравновесят друг друга, он становится благородным мужем.
	7. Учиться без пресыщения, просвещать без усталости.
	8. Того, кто не стремится [к достижению знания], не следует направлять [на правильный путь]. Тому, кто не испытывает трудностей в выражении своих мыслей, не следует помогать. Того, кто не в состоянии по одному углу [предмета] составить представление об остальных трех, не следует учить .
	9. Я не родился со знаниями. Я получил их благодаря любви к древности и настойчивости в учебе .
	10. Когда вместе идут трое, мне всегда есть чему поучиться . Подражаю хорошему в них и исправляю дурное.
	11. Учитель учил четырем вещам: пониманию книг, моральному поведению, преданности [государю] и правдивости.
	12. Учитесь так, как будто вы не в состоянии достичь знаний, словно вы боитесь их потерять.
	13. С человеком, с которым можно вместе

	<p>учиться, нельзя вместе стремиться к достижению правильного пути.</p> <p>14. В древности учились, чтобы [совершенствовать] себя; ныне же учатся, чтобы [хвастаться] перед другими.</p> <p>15. Не обижаю небо, не обвиняю людей; изучая обыденное, достигаю вершин, но только небо знает меня.</p> <p>16. Я часто целые дни не ем и целые ночи не сплю, все думаю. Но от этого нет пользы. Лучше учиться!</p> <p>17. О том, кто ежедневно узнает то, чего он не знал, и ежемесячно восстанавливает то, что изучил, можно сказать — любит учиться.</p> <p>18. Ремесленники совершенствуют свое мастерство там, где работают; благородный же муж постигает свой Дао-Путь через учебу.</p> <p>19. Если от службы остается свободное время, то посвящай его учебе. А если от учебы остается свободное время, то посвящай его службе.</p>
Знать, знание, Познать, познания	<p>1. Не беспокойся о том, что люди тебя не знают, а беспокойся о том, что ты не знаешь людей.</p> <p>2. Зная что-либо, считай, что знаешь; не зная, считай, что не знаешь, — это и есть [правильное отношение] к знанию.</p> <p>3. Если утром познаешь правильный путь, вечером можно умереть.</p> <p>4. Знающие что-либо уступают тем, кто любит что-либо; любящие что-либо уступают тем, кто наслаждается чем-либо.</p> <p>5. Я не родился со знаниями. Я получил их благодаря любви к древности и настойчивости в учебе.</p> <p>6. О том, кто ежедневно узнает то, чего он не знал, и ежемесячно восстанавливает то, что изучил, можно сказать — любит учиться.</p> <p>7. Углублять знания, закалять волю, пылливо расспрашивать, всесторонне обдумывать — все это основа человеколюбия.</p> <p>8. В пятнадцать лет я обратил свои помыслы к учебе. В тридцать лет я обрел самостоятельность. В сорок лет я освободился от сомнений. В пятьдесят лет я познал волю неба.</p>

	В шестьдесят лет научился отличать правду от неправды. В семьдесят лет я стал следовать желаниям моего сердца и не нарушал ритуала.
	9. Благородный муж, обладая обширными познаниями в вэнь-культуре и постоянно сдерживая себя Правилами, не в состоянии нарушить их.
Воспитание	1. В [деле] воспитания нельзя делать различий между людьми.

Периферия лексико-тематического поля «образование»	Афоризмы
Повторять	1. Учиться и время от времени повторять изученное, разве это не приятно?
	2. Я ежедневно проверяю себя в трех отношениях: преданно ли служу людям, искренен ли в отношениях с друзьями, повторяю ли заповеди учителя?
Размышлять	1. Учиться и не размышлять — напрасно терять время, размышлять и не учиться — губительно.
Мудрость, мудрый	1. Когда видишь мудрого человека, подумай о том, чтобы уподобиться ему. Когда видишь человека, который не обладает мудростью , взвесь свои собственные поступки.
	2. Мудрый любит воду. Обладающий человеколюбием наслаждается горами. Мудрый находится в движении. Человеколюбивый находится в покое. Мудрый радостен. Человеколюбивый долговечен.

Таким образом, из 31 афоризма Конфуция, соответствующих данному лексико-тематическому полю, нами было выделено следующее семантическое ядро:

- учиться (учеба, учитель, ученый)*
- изучать (изученное);*
- просвещать (просвещение);*
- наставлять (наставник);*
- знать (знание);*
- познавать (познание).*

Лексико - семантическое поле «образование»



Литература

1. Академический словарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу : <http://ru.wikipedia.org/wiki/%C0%F4%EE%F0%E8%E7%EC> – Заголовок с экрана.
2. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. [Электронный ресурс]. — Режим доступа к ресурсу : <http://www.dict.tmm.ru/all/obrazovanie.html> – Заголовок с экрана.
3. Словарь синонимов русского языка / под ред. З. Е. Александровой. – М. : Советская энциклопедия, 1968. – 600 с.
4. Учебный словарь сочетаемости слов русского языка / под ред. Денисовой П. Н., Морковкиной В. В. – М. : Русский язык, 1978. – 668 с.
5. Переломов Л. С. Конфуций: «Лунь юй». – М. : Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2001. – 588 с.

Чень Ч. Філософські афоризми Конфуція із лексико-тематичним полем «Освіта».

Стаття присвячена проблемам лексико-тематичного поля "освіта" в російських перекладах афоризмів Конфуція, аналіз афоризмів Конфуція, що утворюють лексико-тематичне поле «Освіта» (його ядра, периферії, перетину і сходження).

Ключові слова: Конфуція, Лунь Юй, лексико-тематичне поле, афоризм, Освіта.

Чень Ч. Философские афоризмы Конфуция с лексико-тематическим полем «Образование».

Статья посвящена проблемам лексико-тематического поля «образование» в российских переводах афоризмов Конфуция, анализ афоризмов Конфуция, что образуют лексико-тематическое поле «Образование» (его ядра, периферии, пересечения и восхождения).

Ключевые слова: Конфуция, Лунь Юй, лексико-тематичне поле, афоризм, Образование.

Chen L. Philosophic aphorisms of Confucius with a lexical-thematic field of "education".

This article is devoted to the problems of lexical-thematic field of "education" in the Russian translation of aphorisms of Confucius, the Confucius analysis of aphorisms that make up the lexical-thematic field "Education" (its core, periphery, and the intersection of convergence).

Key words: Confucius, The Analects of Confucius, the lexical-thematic field, aphorism, Education.

陈陈林. 孔子格言中关于“学习”的语义场分析

孔子是中国历史上伟大的教育家和思想家,也是儒家学派的创始人。孔子一生大部分时间和精力都用在教学活动中,他的学习理论是其教育思想、教学理论的基础和依据。本文对《论语》中有关“学习”的词语进行了深入分析和归类总结,有助于俄语国家的学生更好地理解孔子学习思想的含义。

关键词: 孔子, 论语, 语义场, 格言, 学习

УДК 37.0(510)

Чжен Юй

郑宇

РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В КНР

中国现代教育发展

Система образования в КНР имеет ряд специфических черт, если сравнивать ее с зарубежными аналогами. Согласно докладу ЮНЕСКО «Образование для всех», Китай занимает второе после Индии место в мире по количеству неграмотных взрослых граждан — 224 млн. человек. Это примерно четверть всех неграмотных людей мира. Почти 80% китайцев проживают в сельских районах, где подчас не могут получить даже полное среднее образование, не говоря уже о высшем. В целом по стране на каждые 10 тысяч человек приходится только 60 выпускников высших учебных заведений. Но это положение сохранится недолго. Образовательные достижения китайцев следует оценивать, принимая в расчет ситуацию в странах, хотя бы отчасти сопоставимых с Китаем по пройденному историческому пути, а также по численности и структуре населения. В качестве базы для таких сравнений есть смысл в первую очередь взять азиатские государства. На их фоне становятся очевидными серьезные успехи КНР. Так, в отличие от еще одного азиатского исполина — Индии, Китай является страной с высоким и быстро растущим уровнем грамотности населения, в том числе крестьянского (составляющего основную массу населения в обеих странах). Неграмотными в Китае остаются лишь 15-17% взрослого населения (47% в Индии, 61% в Бангладеш, 59% в Пакистане, 27% в Иране, 17% в Турции, 15% в Индонезии). Еще лучше у КНР другой важный индикатор — доля неграмотных женщин в возрастной группе 15-24 года. Он показывает эффективность борьбы с неграмотностью за последние двадцать лет и косвенно свидетельствует о положении женщин в семье и обществе. В Китае указанный показатель составляет всего 4% (44% в Индии, 63% в Бангладеш, 61% в Пакистане, 10% в Иране, 8% в Турции, 4% в Индонезии).

1. Общая структура образования КНР

Общая структура образования в КНР похожа на советскую, состоит из нескольких ступеней и включает начальную и среднюю школу, а также высшее и среднее специальное образование. Начальная ступень — дошкольное образование (детские сады, дети 3-5 лет). В начальной школе в Китае учится порядка 140 млн. человек, срок обучения — шесть лет. В 1996 году в начальную школу в Китае поступило 98,8% детей 6-летнего возраста.

Следующая ступень – обязательное девятилетнее образование. Начальная и неполная средняя школы параллельно практикуют учебные системы «6 и 3», «5 и 4» или «9 лет подряд». После девятилетки учащиеся могут поступить в полную среднюю школу (по-китайски — высшую среднюю), где предстоит учиться еще три года, то есть общий срок учебы составит 12 лет. Можно также получить среднее специальное (профессиональное) образование: после 9 классов срок обучения составляет четыре года, после 12 классов — два. Вузы тоже практикуют привычную нам систему: на дневных отделениях обучение длится пять лет (в медицинских институтах семь-восемь). Высшее образование может быть двух типов: либо по программе специалиста (на дневных отделениях обучение длится пять лет, а в медицинских институтах семь-восемь), либо двухуровневое, по системе бакалавр+магистр. После получения диплома о высшем образовании возможна учеба в аспирантуре для получения степени доктора философии.

Закон КНР об обязательном образовании появился лишь в 1985 году. Вводили его постепенно, без потрясений и надрыва. На первом этапе, в 80-х годах, обязательным стало лишь начальное образование (обычно длится шесть лет). Им сегодня охвачено свыше 99 % жителей. На втором этапе, в 90-х годах, обязательным определено девятилетнее образование. Его теперь получает до 98 % молодежи. Перемены в системе высшего образования КНР впечатляют. Согласно цифрам, в 1949 году в стране действовало лишь 205 государственных вузов. К концу века их было уже 1 942. Количество студентов составило 7 млн. 180 тыс. Процент выпускников школ, пожелавших продолжить образование, вырос до 10,5 %. В 2004-м армия китайских студентов превысила 20 млн. человек, коэффициент поступления выпускников в вузы достиг 19 %, что свидетельствует о неуклонном росте престижа высшего образования.

Кроме того, в Китае быстро развивается высшее профессиональное образование и высшее образование на основе экстерна. Для сведения: в 2004 году функционировало 92 профессионально-технических института. А число граждан, принимаемых для получения высшего образования экстерном, достигло 13 млн. в год. Также состоятельные китайцы едут учиться за рубеж. В вузах США, например, 40 тысяч китайских студентов, в российских — 8 тысяч и т. д. Обращает на себя внимание исключительно широкая география зарубежного обучения: в настоящее время студентов из КНР принимают свыше 100 стран.

История послевузовского образования КНР насчитывает всего полвека. Раньше китайские специалисты учились в аспирантуре только за рубежом, чаще в СССР. Теперь в стране сформирована своя система аспирантского образования. Она состоит из двух циклов. К первому относится подготовка специалистов с ученой степенью магистра (срок обучения два года), ко второму — подготовка специалистов со степенью

доктора наук (срок обучения три года). Созданная система обеспечивает собственную подготовку научных специалистов высшего звена.

С введением обязательного образования в КНР значительно увеличились и ассигнования на нужды образования, качественно улучшились условия обучения, повысилась квалификация педагогического персонала. На сегодняшний день нет практически ни одной школы в провинции, где учебные классы не были бы оснащены по последнему слову техники. Правительство заботится о поддержании статуса педагогического труда, повышении заработной платы. И если Россия только сетует на «утечку мозгов», то Китай «мозги» реально привлекает. Государство контролирует реформу образования, определяет программу, выдает учебники и т. д. Но главное — происходит модернизация системы. Вводятся новые предметы, финансируются перспективные направления исследований, разрабатываются современные технологии. И все во имя единой конечной цели — создания экономически сильной, конкурентоспособной страны.

2. Управление системой образования

Общее руководство сферой высшего образования Китая по прежнему осуществляет Госсовет через подчиненные ему Министерство образования и ведомства (в настоящее время 70 % из 2 200 вузов находятся в ведении Министерства образования КНР, остальные являются ведомственными). Разрешение на создание или изменение статуса вузов дают административные органы Госсовета, провинций, автономных районов, городов центрального подчинения либо другие организации по их поручению.

Государство поощряет в рамках закона создание и финансирование вузов профессиональными, предпринимательскими, общественными коллективами и организациями, отдельными гражданами. Тем самым впервые в принципе допускается идея учреждения и легализации частной высшей школы. При этом подчеркивается, что целью создания вуза в КНР должно быть служение интересам государства и общества, а не извлечение прибыли.

Постепенно рационализируется структура специальностей. В настоящее время высшая школа КНР готовит мастеров по 820 направлениям. В процентном отношении приоритетны технические специальности и фундаментальные науки. Второе место занимают педагогические профессии, что объясняется их востребованностью на рынке труда.

В модернизируемом Китае ВУЗам дана большая свобода в привлечении дополнительных средств для развития науки и технологий. Такие виды коммерческой деятельности, как сдача помещений в аренду, издательские и типографские услуги и так далее, распространяются все шире. Также в течение последнего десятилетия рядом ВУЗов проведен эксперимент по созданию высокотехнологичных предприятий с целью развития научно-исследовательских лабораторий и экспериментальных

проектов. В результате сформирован ряд конкурентоспособных прибыльных компаний. Для этих целей правительство предоставляет соответствующие льготы на приобретение учебными заведениями импортного оборудования и материалов. В результате к концу 1999 года валовая продукция данных предприятий достигла 100 млрд. юаней (около 12 млрд. долл.).

В КНР использовали западный опыт по основанию индустриальных парков высоких технологий. Власти определили четыре важнейших научных направления, в которых они создаются: информационные технологии, технологии новых материалов, электроника, биотехнологии. Сегодня в стране порядка 20 таких парков, расположенных в пригородах густонаселенных промышленных городов и концентрирующих научно-исследовательские, конструкторские институты, опытные производства, лаборатории, испытательные полигоны. Китай активно привлекает иностранных специалистов и преподавателей в университеты и технопарки.

3. Платное образование

В КНР фактически произошел переход на самофинансирование, обучение в вузе стало платным. При поступлении в высшие учебные заведения экзамены не сдают. Квалификационные испытания в виде тестирования проводят один раз по окончании школы. Для зачисления необходимо набрать 500 баллов. А за каждый недобранный балл надо заплатить 1 000 юаней в год (примерно 3 300 рублей). В среднем плата за обучение колеблется от 500 до 1 500 долл. в год. И при этом абитуриенты еще проходят жесткий конкурс, так что об отсеве речь практически не идет.

На средства государства или с льготной оплатой могут учиться лишь молодые люди из нуждающихся семей или из дальних сельских районов. За успехи в учебе они даже вправе претендовать на стипендию и разовые социальные выплаты.

В результате реформы студенты стали свободнее в выборе профессии, а университеты приобрели большую самостоятельность в установлении и регулировании перечня специальностей в зависимости от потребностей общества, а также в праве на расширенный прием учащихся. В Китае престижно быть учителем

В КНР высок статус педагогов. В 1985 году даже учрежден День учителя, ставший первым в стране праздником людей отдельной профессии. С 1993-го введен закон о преподавателях, установивший права и обязанности учителей, требования при приеме на работу, социальные гарантии. За период реформ заработная плата учителей возросла в среднем в 15 раз и в 2003 году превысила 23 тыс. юаней (2 800 долл.) в год у преподавателей высшей школы и 13 тыс. юаней (1 600 долл.) у педагогов начальных и средних школ. В результате КНР стала обладателем самого большого в мире преподавательского корпуса (более 12 млн. человек). И эта цифра постоянно увеличивается.

Литература:

1. **Zha Q.** The resurgence and growth of private higher education in China. Retrieved April 20, 2003, (Ку. За. Возрождение и развитие частного высшего образования в Китае. Восстановленное. 20 апреля 2003).
2. **Цзян Цзюнь.** Тенденции развития общего образования в Китае и России в условиях современных реформ : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук. – Москва, 2007.
3. **Ше Юань.** Частное высшее образование в Китае: эволюция, особенности и проблемы // Университетское управление. – 2004. – № 3 (31). – С. 77 – 80.
4. **Yuhui Zhao.** 1988. «China: Its Distance Higher-Education System», Народное образование. Китай // «Жэньминь жибао», Изд-во "Синьсин", 2007.
5. **Постановление** Государственного Совета «Об утверждении совместного отчета Министерства Образования, Министерства Телерадиовещания и других участвующих министерств об учреждении в феврале 1978 года в Пекине национального Центрального Радио – и Телевизионного Университета. Prospects18 (2). – Р. 217 – 228. (Жао Юхуэй. Китай: Система высшего дистанционного образования. Проспекты 18 (2), 1988. – С. 217 – 228) (перевод автора).

Чжен Юй. Розвиток сучасної системи освіти в КНР.

У цій роботі розглядається сучасна система освіти в КНР, визначаються актуальні проблеми соціального суспільства КНР.

Ключові слова: сучасна система освіти, актуальні проблеми, КНР.

Чжен Юй. Развитие современной системы образования в КНР.

В данной работе рассматривается современная система образования в КНР, определяются актуальные проблемы социального общества КНР.

Ключевые слова: современная система образования, актуальные проблемы, КНР.

Zheng Yu. The development of modern education system in China.

Given article is dedicated to the problems of modern education system in China and actual problems of Chinese society.

Key words: modern education system, actual problems, China.

郑宇. 中国现代教育发展

在本论文中将论述中国现代的教育体系，并高度关注中国当今社会急需解决的紧要问题。

关键词：现代教育体系，当前问题，在中国

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Брежнєва Олена Геннадіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету.

2. Бугеря Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної реабілітації та валеології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

3. Бутенко Ганна Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

4. Гао Юйхай – професор філологічного інституту Чжецзянського педагогічного університету, доктор філологічних наук, директор Інституту Конфуція при Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка з китайського боку.

5. Гончарук Олексій Юрійович – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної та сімейної педагогіки Російського державного соціального університету, науковий консультант кафедри ЮНЕСКО Академії права й управління (інституту).

6. Горпинченко Ганна Всеволодівна – аспірант Приазовського технічного університету.

7. Гречаник Ірина Петрівна – завідувач кабінетом кафедри теорії літератури та компаративістики факультету української філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

8. Грицькова Наталія Вікторівна – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

9. Є Цзяньцзюнь – доцент інституту дошкільної педагогіки Чжецзянського педагогічного університету, магістр філології, викладач китайської мови Інституту Конфуція при Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка.

10. Захаріна Євгенія Анатоліївна – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, завідувач кафедри теоретичних основ фізичного та адаптивного виховання Інституту здоров'я, спорту та туризму Класичного приватного університету.

11. Зоголь Світлана Геннадіївна – асистент кафедри педагогіки і психології художньої освіти Поволжської державної соціально-гуманітарної академії.

12. Клим Мар'яна Ігорівна – аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка.

13. Котєнєва Юлія Миколаївна – аспірант кафедри педагогіки 3 року навчання Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

14. Кузьма-Качур Марія Іванівна – старший викладач кафедри педагогіки та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.

15. Кузьміч Тетяна Олександрівна – завідувач науково-методичного відділу управління ЗНЗ, аспірант кафедри педагогіки та психології Комунального вищого навчального закладу “Херсонська академія неперервної освіти” Херсонської обласної ради.

16. Лі Цзяньін – старший викладач інституту іноземних мов Цзилінського університету, доктор лінгвістичних наук, викладач китайської мови Інституту Конфуція при Київському національному університеті імені Тараса Шевченка.

17. Лі Чанцін – доцент інституту гуманітарних наук та зв'язку Хайнаньського університету, магістр у галузі лінгвістики, викладач китайської мови Інституту Конфуція при Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна.

18. Маковецька Наталія Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики фізичної культури і туризму Запорізького національного університету.

19. Місечко Ольга Євгеніївна – доктор педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання іноземних мов і прикладної лінгвістики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

20. Нечаєва Ольга Віталіївна – аспірантка кафедри фізичної реабілітації і валеології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

21. Омельяненко Галина Анатоліївна – викладач кафедри теорії та методики фізичної культури і туризму Запорізького національного університету.

22. Онопченко Світлана Володимирівна – магістр статистики, асистент кафедри інформаційних технологій та систем Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

23. Орехова Лариса Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальних дисциплін та мовної підготовки іноземних громадян Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (м. Одеса).

24. Панасенко Елліна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

25. Пінчук Тетяна Степанівна – кандидат філологічних наук, професор, декан факультету української філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, академік МАНПО.

26. Приходченко Катерина Іллівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри українознавства Державного університету інформатики та штучного інтелекту (м. Донецьк), Заслужений учитель України.

27. Рижкова Марія Сергіївна – аспірант кафедри педагогіки Слов’янського державного педагогічного університету.

28. Рочняк Олексій Володимирович – співробітник Горлівського державного інституту іноземних мов, аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

29. Рукасова Світлана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологій виробів легкої промисловості та дизайну Слов’янського державного педагогічного університету.

30. Рябовол Лілія Тарасівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри правознавства Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

31. Сергєєв Сергій Миколайович – кандидат медичних наук, доцент кафедри загально-інженерних та психолого-педагогічних дисциплін гірничого факультету Української інженерно-педагогічної академії.

32. Смоляр Антоніна Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології художньої освіти Поволжської державної соціально-гуманітарної академії.

33. Сунь Кевень – доцент інституту іноземних мов Цзилінського університету, доктор лінгвістичних наук, директор Інституту Конфуція при Київському національному університеті імені Тараса Шевченка.

34. Ткаченко Андрій Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, секретар Міжнародної макарєнківської асоціації.

35. Трубіцина Віра Іванівна – аспірантка кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

36. Фенчак Любов Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.

37. Фізеші Октавія Йосипівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.

38. Філоненко Олена Станіславівна – аспірант, завідувач навчальної, виробничої практики студентів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

39. Худенко Ольга Миколаївна – викладач кафедри теорії і методики викладання гуманітарних дисциплін, аспірант кафедри педагогіки і психології Комунального вищого навчального закладу “Херсонська академія неперервної освіти” Херсонської обласної ради.

40. Цвіркун Віктор Іванович – доктор історичних наук, професор Кишинівського державного педагогічного університету.

41. Чеглакова Людмила Володимирівна – завідувач Дошкільного навчального закладу № 150 Міськ УО (м. Маріуполь).

42. Чень Ченьлінь – аспірант кафедри російської літератури, позаштатний викладач Інституту Конфуція при Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка.

43. Черкашина Людмила Анатоліївна – аспірантка 3 курсу денної форми навчання кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.

44. Чжен Юй – доцент Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна, доктор фізико-математичних наук, виконуючий обов'язки директора Інституту Конфуція при Харківському університеті імені В. Н. Каразіна з китайського боку.

45. Чиж Олександр Никифорович – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, директор Українського відділення МАНПО.

46. Шашкіна Марія Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математичного аналізу та методики його викладання Красноярського державного педагогічного університету ім. В. П. Астаф'єва.

47. Шевчук Оксана Миколаївна – викладач кафедри соціальної педагогіки та історії педагогіки Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

48. Шегута Михайло Андрійович – кандидат філософських наук, доцент кафедри соціально-економічних та педагогічних дисциплін Стаханівського навчально-наукового інституту гірничих та освітніх технологій Української інженерно-педагогічної академії, академік МАНПО.

49. Шпарик Оксана Михайлівна – викладач Ліцею Туризму (м. Київ), здобувач лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Відповідальний за випуск:
к. ф. н., доц. Сердюкова Т. І.

Здано до склад. 29.07.2011 р. Підп. до друку 30.08.2011 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 38,01. Наклад 200 прим. Зам. № 150.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.