

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ імені ІВАНА ФРАНКА

**НАУКОВА ШКОЛА:  
ЦЕНТР ПРОФЕСІЙНОЇ  
ПІДГОТОВКИ  
ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ**

*(науковий доробок викладачів та аспірантів  
кафедри педагогіки Житомирського  
державного педагогічного університету  
імені Івана Франка)*

**Науковий керівник школи –  
доктор педагогічних наук, професор Дубасенюк О.А.**

**Житомир 2003**

УДК 378.371

ББК 74.03

*Рекомендовано до друку Вченою Радою Житомирського  
державного педагогічного університету імені Івана Франка від  
26 травня 2003 року, протокол № 9*

**Рецензенти:**

Пушовська Л.П. – доктор педагогічних наук, професор;  
Лещенко М.П. - доктор педагогічних наук, професор.

**Наукова школа: центр професійної підготовки педагогічних кадрів (науковий доробок викладачів та аспірантів кафедри педагогіки Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка:** Науковий збірник /За ред. проф. Дубасенюк О.А. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 334 с.

ISBN 966 – 8456 – 02 - 5

У науковому збірнику відображено результати творчого пошуку 20-річної роботи викладачів та аспірантів кафедри педагогіки з проблеми професійної підготовки вчителя (методологічний, історико-педагогічний, соціокультурний, соціально-педагогічний, технологічний, науково-методичний аспекти) та актуальних питань виховання учнівської молоді (формування гуманістичного ідеалу, громадянських цінностей школярів з позицій особистісно-орієнтованого підходу).

Для студентів, аспірантів, викладачів вищих навчальних педагогічних закладів.

УДК 378.371

ББК 74.03

ISBN 966–8456–02–5 ©Житомирський педуніверситет, 2003 р.

*Дубасенюк  
Олександра Антонівна  
доктор педагогічних наук,  
професор, керівник наукової школи*

**Теоретичні і методичні засади виховної діяльності педагога  
загальноосвітньої та професійної школи**

Виховна діяльність учителя в усі часи мала надзвичайно високий соціальний статус. Проте зростання суспільної уваги до вчителя як вихователя набуває особливої гостроти в сучасних умовах розвитку незалежної Української держави, коли істотно змінюються вимоги до людини з боку суспільства.

За останнє десятиріччя наше вчителство пережило значне психологічне навантаження. Йдеться про кризу світогляду, зміну пріоритетів і переоцінку цінностей. Нова соціально-політична ситуація потребує переосмислення мети виховної діяльності педагога, її провідних теоретико-методологічних принципів, змісту, форм, організації та критеріїв ефективності.

У Законі України „Про освіту” та у Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті зазначається, що педагогічною діяльністю можуть займатися особи з високими моральними якостями, які мають відповідну освіту, професійну-педагогічну підготовку, широку ерудицію, інтелігентність.

Високі вимоги до особистості вчителя об’єктивно відображають психологічну сутність його діяльності як інтегральної і соціально значущої у суспільстві. Сучасний вчитель повинен виступати свідомим суб’єктом виховного процесу і активним діячем науково-технічно та соціального прогресу. Вирішального значення ці положення набувають нині, коли відбувається перехід від тоталітарного до демократичного суспільства. Проте перехід від упереджених стереотипів мислення і соціальної поведінки авторитарних методів виховання, що діяли десятиріччями, не приводить відразу до виникнення нової гуманної національної системи виховання.

Спостерігається зростання негативних явищ у молодіжному середовищі. Особливі суперечності виникають у процесі формування молодшої людини в загальноосвітній та професійно-технічній школі. Здавна школа розглядалася як найважливіший соціальний інститут, який відчуває різноманітний зовнішній

вплив, проте сам він у свою чергу активно впливає на всі сторони суспільного життя. З одного боку, навіть у школі під впливом негативних соціально-економічних чинників мають місце прояви вандалізму, політизації, жорстокості, насилля, з другого – саме школа, вчитель прагне закласти основи світогляду, залучити до історико-культурних традицій розвинути таланти, задатки, інтереси своїх вихованців. Проте сформувати ціннісні орієнтації у сучасних умовах досить важко, оскільки продукування „конфліктної культури” у вигляді образу „сильної”, досить агресивної особистості-супермена який культивується у зарубіжних засобах інформації і з їхньої подачі в Україні, призводить до морального вакууму, коли втрачається моральні ідеали. Наслідком цього є пасивність, втрата інтересу до навчання, безвідповідальність, низький рівень соціальної мотивації, конфліктність, гасла сексуальної свободи, чисельні правопорушення, головною метою для частини молоді стає здобуття собі матеріальних благ будь-якими засобами.

Про ці зміни свідчать дослідження ряду науковців Ю.П.Азаров, Г.О.Балл, І.Д.Бех, О.О.Бодальов, А.Б.Босарт, Б.З.Вульф, Р.Г.Гурова, С.Я.Дем’янчук, В.О.Караковський, І.С.Кон, В.Т.Лісовський, Т.М.Мальковська, О.В.Мудрик, С.Л.Рябцева, Т.І.Сущенко, В.П.Струманський, І.О.Трухін, Ю.Л.Щекочіхін.

Слід зазначити, що нині інститут педагогів-вихователів знаходиться в кризовому стані і не відповідає сучасним потребам суспільства. Розпад юнацьких політичних організацій, які охоплювали більшість учнівської молоді і спрямовували діяльність учнівських колективів, поряд з іншими факторами став причиною певних труднощів і розгубленості однієї частини вихователів і творчих пошуків інших педагогів. Нові вимоги, необхідність звільнитися від авторитарних методів виховної роботи неоднозначно сприймаються педагогами. Лишилося ще немало захисників авторитарної системи виховання, що призводить до ігнорування дитячої індивідуальності, природних задатків, інтересів учнівської молоді. До основних недоліків виховної діяльності педагога слід віднести: аморфність виховних цілей і завдань, безсистемність, стихійність, знеособленість навчально-виховного процесу, масовість і заорганізованість, недостатнє

володіння сучасними методами, технологіями, низький рівень психолого-педагогічних, соціальних, історико-педагогічних знань.

У нових соціально-економічних умовах істотно зростає актуальність проблеми виховної діяльності педагога загальноосвітньої і професійно-технічної школи в роботі з учнівською молоддю. Від учителя вимагається глибоке розуміння нових реалій життя, переосмислення мети, функцій виховної роботи. Виховний процес, керований вчителем, - це досить складний вид його діяльності, в якій постають різні проблеми, потреби й інтереси, що вимагають морального регулювання. Тому саме педагогічна мораль, регулюючи взаємини, що складаються в процесі праці вчителя, виступає внутрішньою силою, яка створює необхідні умови для співробітництва й активної діяльності всіх суб'єктів виховного процесу, багаторкратно посилюючи його ефективність.

У теорії професійно-педагогічної діяльності ця проблема є однією з найактуальніших, оскільки саме в процесі виховання зароджується й інтенсивно відбувається винятково важливий процес становлення моральної і громадської самосвідомості і самовизначення особистості, її духовної культури. Настав час обґрунтованого наукового підходу до професійної підготовки вчителя у сфері виховної діяльності.

Особливого значення дана проблема набуває у зв'язку з організацією шкіл нового типу, зокрема, гімназій, ліцеїв, колегіумів, коледжів, спеціалізованих навчальних закладів та ін. За цих умов збагачується статус вчителя-вихователя, який має у своїй діяльності поєднувати функції вчителя-предметника, практичного психолога, соціального педагога, традиційного класного керівника, наставника-консультанта.

Важливу роль у комплексі наукових і практичних проблем, розв'язання яких спрямовує Державна національна програма „Освіта” („Україна XXI століття”), покликана відіграти професійна підготовка майбутніх фахівців – нової генерації педагогів, які б були спроможними розв'язувати нові завдання у сфері виховання підростаючого покоління.

Таким чином, творче розв'язання завдань морального, інтелектуального, трудового, професійного виховання потребує від учителя постійного вдосконалення своєї професійної і

морально-педагогічної підготовки. Успішне розв'язання цих завдань неможливе без глибокого знання психологічної структури, змісту виховної діяльності і вимог суспільства до особистості вчителя.

Перед психолого-педагогічною наукою постає ряд проблем, які вимагають всебічного вивчення і дослідження.

Серед них:

- аналіз основних положень історії і теорії професійної виховної діяльності педагога;
- виявлення типології виховних задач;
- виявлення чинників професійного становлення вихователя;
- вивчення особливостей професійної виховної діяльності педагогів різного рівня продуктивності;
- вивчення механізмів нової педагогічної технології, під час оволодіння якою майбутні педагоги вчаться продуктивно розв'язувати професійні виховні задачі.

Науковому розв'язанню проблеми вдосконалення професійної виховної діяльності сприяв аналіз літератури з історії розвитку педагогічної освіти в Україні, зокрема, творчого доробку педагогів братських шкіл, Острозької школи-академії, Києво-Могилянської академії, просвітителів того часу: С.Калиновського, М.Козачинського, І.Максимовича, Г.Сковороди та ін. У XIX ст. – Б.Д. Грінченка, М.С.Грушевського, М.П.Драгоманова, О.В.Духновича, М.І.Костомарова, І.П.Котляревського, П.О.Куліша, І.І.Огієнка, С.Ф.Русової, Л.Українки, Т.Г.Шевченка, К.Д.Ушинського, І.Я.Франка, в наш час – А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського. В роботі простежується вплив зарубіжних педагогічних течій на розвиток досліджуваної проблеми, особливо ідей Я.А. Коменського, Ж.-Ж.Руссо, Й.-Г.Песталотці, А.Дістервега, Й.Ф.Гербарта, М.В.Ломоносова, М.О.Добролюбова, Л.М.Толстого та представників реформаторських течій /Т.Брамельда, Д.Дьюї, Г.Кершенштейнера, В.Лая, М.Монтессорі, С.Френе/ та ін.

Дослідження проблеми виховної діяльності педагога вимагало звернення до наукових праць у галузі психології, педагогічної психології, загальної, вікової, соціальної психології педагогічної психології. Серед них: дослідження особистості в процесі діяльності (Б.Г.Ананьєв, М.О.Бернштейн, Л.С.Виготський,

О.Р.Лурія, С.Л.Рубінштейн), діяльнісного підходу (П.Я.Гальперін, О.В.Запорожець, Д.Б.Ельконін, О.М.Леонтьєв, Б.Ф.Ломов та ін.). Важливий внесок у розв'язання проблем виховання і розвитку особистості і діяльності здійснили Г.С.Костюк та його послідовники (Г.О.Балл, О.В.Киричук, В.К.Котирло, Є.О.Мілерян, В.О.Моляко, Д.Ф.Ніколенко, Д.О.Федоришин, П.Р.Чамата). Аналіз виховної діяльності вчителя також ґрунтувався на основних положеннях психології праці вчителя (Ф.Н.Гоноболін, А.О.Деркач, Н.В.Кузьміна, В.Ф.Моргун, Д.Ф.Ніколенко, В.А.Семиченко, А.І.Щербаков, Т.С.Яценко), концепції педагогічної майстерності (І.А.Зязюн, І.Ф.Кривоніс, В.О.Сластьонін, Л.І.Рувінський, Н.М.Тарасевич), провідних ідей загальнопедагогічної підготовки вчителя-вихователя (О.А.Абдулліна, В.П.Белозерцев, М.Б.Евтух, Н.В.Кичук, Б.С.Кобзар, О.Г.Мороз, І.Є.Синиця, Л.Ф.Спірін, М.Л.Фрумкін). Цей аспект розглядався також у зв'язку із проблемами педагогічного спілкування (О.О.Бодальов, А.Б.Добрович, В.Г.Казанська, В.А.Кан-Калік, О.О.Леонтьєв), педагогічної взаємодії (А.М.Бойко, М.Д.Касьяненко, О.Л.Кондратюк, Л.В.Кондрашова, Ю.В.Кулюткін, Г.С.Сухобська), виховної роботи в позашкільних закладах (Т.І. Сущенко) та особливостями виховної діяльності педагога в роботі з педагогічно занедбаними дітьми (В.П.Кашенко, О.Г.Кочетов, М.М.Фіцула).

Для нашого дослідження важливе значення мали праці Є.І.Антипової, М.І.Болдирева, І.Л.Демакової, М.І.Шилової, Н.Я.Щуркової, в яких висвітлено різні аспекти професіограми вчителя-вихователя. Розуміння перспектив розвитку теорії професійної виховної діяльності пов'язане з теоретичним осмисленням ряду висновків і рекомендацій у сфері підготовки педагога як вихователя: у вищих педагогічних закладах (В.І.Бондар, І.А.Зязюн, В.Г.Кузь, Н.Г.Ничкало, В.П.Струманський, М.П.Ярмаченко), університетах (А.М.Алексюк, Л.Г.Коваль, В.В.Сагарда), в процесі викладання навчальних предметів (С.У.Гончаренко, А.І.Дьомін, В.А.Козаков, О.П.Рудницька, Д.О.Тхоржевський, Н.В.Чепелева, Г.П.Шевченко).

Поряд з цим у ході наукового пошуку розглядалися питання, що пов'язані з історією розвитку вищої педагогічної освіти України (В.К. Майборода), міжнародного демократичного руху педагогів (О.В. Сухомлинська).

Науковий пошук спирався на результати досліджень, спрямованих на виявлення особливостей технологічного підходу як до аналізу виховного процесу, так і до аналізу виховної діяльності вчителя (В.П.Безпалько, В.І.Бондар, Я.І.Бурлака, І.П.Іванов, А.Й.Капська, О.Г.Мороз, В.Л.Омеляненко). Розробляючи теоретико-методологічні аспекти визначеної проблеми, було враховано наукові праці, спрямовані на вивчення наукових засад національного виховання (З.В.Васильцева, В.Г.Кузь, Ю.Д.Руденко, З.О.Сергійчук, М.Г.Стельмахович, Б.М.Ступарик), оскільки вчитель є носієм національно-культурних традицій свого народу.

Водночас ми спиралися на результати дослідження проблем професійної педагогіки (С.Я. Батишев, А.П.Беляєва, М.Д.Крюков, Є.О.Клімов, Н.В.Кузьміна, Б.Ф.Ломов, Н.Г.Ничкало, О.Ф.Федорова, В.Д.Шадріков).

Незважаючи на значну кількість опублікованих праць, проблему продуктивної виховної діяльності педагога загальноосвітньої і професійно-технічної школи не можна вважати достатньо вивченою. Навпаки, накопичені знання і факти зумовлюються необхідністю подальшого ґрунтового аналізу й узагальнення, розв'язання завдань, поставлених практикою виховної роботи. Зокрема, недостатньо розробленою залишається методологічна база теорії професійної педагогічної діяльності і виховної діяльності в тому числі, не визначені підходи до розуміння особливостей виховного процесу з урахуванням соціально-економічних чинників сучасного суспільства. Недостатньо також досліджені закономірності професійної виховної діяльності і психолого-педагогічні чинники, що їх спричиняють. Тому теоретичні дослідження не завжди істотно впливають на результати виховної роботи з учнівською молоддю.

Не дістала належного теоретичного осмислення багатюща виховна практика, залишається розрізненими дослідження окремих напрямів виховної діяльності вчителів-професіоналів, що не дає можливості скласти цілісну наукову картину даного феномену. Зміна соціальних і моральних орієнтирів у нових соціально-економічних умовах поряд з іншими факторами привела до недооцінки, а часом і заперечення частиною педагогів значення процесу виховання і виховної діяльності педагога.



Забезпечення досягнення виховної мети в навчальних закладах – формування гуманної особистості – вимагає посилення стимулюючих функцій виховного процесу. Сучасна психолого-педагогічна наука наголошує на необхідності у педагогічному керуванні виховним процесом виходити із глибокої сутності гуманізму і природи самого вихованця, його потреб та інтересів як суб'єкта виховної діяльності. З цих позицій виховання розглядається як процес саморозвитку особистості і творчого спрямування ним, але не самою особистістю. Водночас під керуванням розуміється організація різнобічної пізнавально-творчої діяльності учнів, встановлення духовної близькості, стосунків взаємної поваги й довір'я між вихователем і вихованцем. Такий підхід спрямований на створення умов для самовираження особистості, зростання її самосвідомості, розвитку здібностей і таланту.

Загострюються суперечності між типовою системою підготовки вчителів й індивідуально-творчим характером виховної діяльності, які розглядаються нами із задачних позицій (виховна діяльність є множиною різноманітних виховних педагогічних задач). Майстерність вихователя полягає в тому, щоб оволодіти професійними знаннями та вміннями, котрі дозволяють фахівцю успішно досліджувати наявну педагогічну ситуацію, перетворювати її у професійні виховні задачі і успішно розв'язувати адекватно поставленій меті. Однак творчий характер виховної діяльності не окреслює мимовільну діяльність педагога. Останній притаманні й загальні закономірності, виявлення яких дає можливість застосування певних алгоритмічних приписів для розв'язання певного класу виховних задач і виявлення їх типів з тим, щоб педагоги-вихователя могли діяти у виховному процесі з наукових позицій.

Має місце також суперечність між застарілими формами, методами, засобами і потребами вищих і середніх закладів освіти і впровадженні в навчальний процес нових педагогічних технологій. Саме останні зможуть значно підвищити продуктивність виховної діяльності педагога, зокрема проектування, конструювання, організацію системи стимулюючих виховних задач і способів їх ефективного розв'язання.

Виявлені суперечності між об'єктивними потребами виховної практики в аспекті готовності вчителя до керування процесом саморозвитку особистості і станом розкриття цієї проблеми в психолого-педагогічній літературі, між соціально-значущою метою виховного процесу і масовою практикою їх формалізації, між потребами вчителів в активних розвивальних технологіях виховання і традиційними засобами педагогічного інструментарію визначають актуальність обраної теми нашого дослідження.

У загальній проблемі формування педагогічної майстерності вчителя нами виділено її важливий аспект – **проблему теоретичних і методичних основ продуктивної виховної діяльності педагога**. У найбільш загальному вигляді дана проблема полягає у теоретичному й експериментальному дослідженні залежності рівня продуктивності виховної діяльності педагога від об'єктивних і суб'єктивних психолого-педагогічних чинників, що включають цілемотиваційний, операційний, оцінний компоненти та систему ціннісних відносин.

**Мета дослідження** полягала у виявленні сутності, історичної еволюції, факторів генезу, закономірностей та особливостей сучасного становлення, структурування, функціонування продуктивної індивідуальної виховної діяльності педагога як педагогічної системи, вироблення наукових технологічних основ підготовки сучасного вчителя.

Загальна гіпотеза дослідження: успішність професійного становлення педагога як вихователя в процесі вузівської та післядипломної підготовки (і самостійної роботи) зумовлена провідними психолого-педагогічними чинниками: цілемотиваційним, виховної спрямованості, виховної умілості, які виступають передумовами успішного оволодіння вчителем закономірностями продуктивної виховної діяльності і сучасними технологіями розв'язання виховних задач, котрі ефективно впливають на особистість і діяльність учня за такими ознаками: здатність самостійно формувати самовиховні і самоосвітні цілі, виробляти засоби їх досягнення, прагнення самостійно здобувати навчально-виховну інформацію та оперувати нею під час розв'язання соціальних і практичних завдань, а також

встановлювати доцільні стосунки з усіма учасниками педагогічного процесу.

Відповідно до предмета, мети, гіпотези визначено **основні завдання дослідження**: проаналізувати і розкрити теоретико-методологічні та методичні основи проблеми продуктивної виховної діяльності педагога в літературі: розробити її концептуальну модель, виявити провідні виховні професійні задачі у роботі з учнівською молоддю і узагальнити їх у вигляді типології, визначити психолого-педагогічні чинники продуктивності професійної виховної діяльності, дослідити індивідуальну виховну діяльність як педагогічну систему, обґрунтувати спільність і відмінність різнорівневої виховної діяльності педагога середньої загальноосвітньої та професійної школи, встановити основні етапи професійного становлення майбутнього вчителя-вихователя та динаміку його педагогічної спрямованості, розробити педагогічну технологію навчання студентів основам виховної майстерності.

На основі провідних ідей суспільнознавчих і людинознавчих знань щодо людської діяльності нами була розроблена **концепція продуктивної виховної діяльності педагога**, що визначила подальші напрями наукового пошуку і програму дослідження обраної проблеми.

Відповідно до визначених завдань були використані методи теоретичного та експериментально-емпіричних рівнів. До першої групи належать методи теоретичного аналізу і синтезу, абстрагування та ідеалізації, структурно-функціонального моделювання і конкретизації теоретичного знання, індукції і дедукції. Використовувалися і такі методи, як контент-аналіз, порівняльний аналіз, метод диференціації за рівнем майстерності. Ці методи сприяли осмисленню суті продуктивної професійної виховної діяльності, розкриттю теоретичних основ обраного об'єкта дослідження, аналізу його категоріального апарату, визначенню чинників, що сприяють підвищенню рівня ефективності виховної діяльності, розробки типології виховних задач. Другу групу утворили такі методи як спостереження, бесіди, інтерв'ю, анкетування, опитування, рейтинг, узагальнення педагогічного досвіду, вивчення результатів виховної діяльності, педагогічний експеримент.

Експериментальна робота, з одного боку, сприяла виявленню психолого-педагогічних чинників продуктивності індивідуальної виховної діяльності шляхом проведення багатомірного експерименту за допомогою факторного аналізу, з другого – організації формуючого експерименту в педагогічному вузі, який був спрямований на оволодіння студентами моделями продуктивної виховної діяльності. Для узагальнення і систематизації отриманих даних застосовувалися статистичні методи: шкалювання, непараметричні критерії, факторний аналіз, метод перевірки статистичних гіпотез, а також метод статистичної обробки анкет, які містять бальні шкали за допомогою обчислення відносних часток. Висновки формулювалися на рівні значущості  $p=0,05$ , що є достатнім для педагогічних досліджень та їх впровадження у педагогічний процес загальноосвітніх шкіл, профтехучилищ, вищих педагогічних закладів освіти.

Дослідно-експериментальна робота виконувалась на базі Житомирського державного педагогічного університету ім. І.Франка, а також Рівненського, Луганського, Черкаського вищих педагогічних навчальних закладів та післядипломних закладів освіти.

Поряд з тим вивчався досвід науково-методичної роботи ряду педагогічних кафедр Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова (м.Київ), Київського державного лінгвістичного університету, Волинського державного університету, Полтавського, Кам'янець-Подільського, Уманського педагогічних інститутів, в Росії – Санкт-Петербурзького педагогічного інституту імені О. Герцена, Костромського педагогічного інституту та ін. Всього дослідженням було охоплено понад 3000 педагогів загальноосвітньої і професійної школи, 500 викладачів педагогічних ВНЗ, 2800 студентів вищих педагогічних закладів, 2500 учнів загальноосвітньої школи та профтехучилищ.

Науковий підхід вимагав розробку **концептуальних положень дослідження виховної діяльності педагога**, обґрунтування й конкретизацію теоретико-методологічних засад, що дало змогу сутнісно осмислити феномен та історичну генезу виховної діяльності педагога.

Дослідження здійснювалося на основі структурного, особистісного, діяльнісного, контекстового, модульного підходів

до аналізу виховної діяльності програми і мети дослідження, врахування положень концепції психологічної структури діяльності вчителя. Це дало можливість більш всебічно вивчити об'єкт дослідження.

Важливе значення в нашому науковому пошуку мав принцип історизму – загальнометодологічний принцип пізнання, який виступив як спосіб вивчення педагогічних явищ у динаміці. З позиції даного принципу аналізувалася проблема виховання і виховної діяльності в історії розвитку вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки. Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури дозволив простежити історичну еволюцію обраної теми дослідження. Виділено **три основні етапи**.

**Перший етап** – донауковий, коли дана проблема розвивалася у двох напрямках. З одного боку, йшло накопичення емпіричного досвіду виховання й освіти у формі народної мудрості поколінь, який потім набував характеру порад, правил, рекомендацій. Пізніше сукупність цих знань було віднесено до однієї з провідних галузей педагогіки – етнопедагогіки, яка надала їм упорядкованого характеру. З другого боку, витoki теоретичної педагогічної думки щодо виховної діяльності знаходимо у надрах філософії, де закладаються основи соціально-філософського бачення функцій педагога як вихователя.

Національна система виховання почала існувати і формуватися на території України ще за часів Київської Русі. Важливо відзначити, що серед причин, котрі зумовили першопочаткову популярність освіти в той же період, перш за все виділяються: висока організація шкільної справи; виховне спрямування навчального і поза навчального процесу, виражений підхід до добору вчительських кадрів. Наставниками молоді, як правило, ставали найбільш поважані, авторитетні, ерудовані, духовно і морально розвинуті особи.

**Другий етап** – період становлення класичної педагогіки, теоретичних концепцій виховання та самобутніх оригінальних виховних систем (XVI-XIX ст.). Теоретичний аналіз у межах другого етапу дав можливість розробити наукову систематику людинознавчого знання, зокрема, вирізняємо філософію виховання, антропологічну, природничу, соціологічну течії та їх зв'язок з проблемою виховної діяльності педагога.

Під час **третього етапу** простежуємо розвиток системних концепцій діяльності і на їх основі теорії професійної виховної діяльності. Увага при цьому акцентується на професіографічному підході до вивчення визначеної проблеми. Розглядаються професіознавчий, професіографічний та професійно-педагогічний підходи. Останній з них аналізувався на значному фактологічному матеріалі, що дало змогу виділити предметну специфіку, ієрархічну побудову, мету, генезу, динаміку виховної діяльності та різноманітні форми її прояву: ціннісно-орієнтаційні, формуючі, культуротворчі, комунікативні.

Зазначимо, що складні суперечливі історичні колізії позначилися передусім на процесі виховання і виховної діяльності педагога. Зокрема, за радянських часів дискримінаційним було ставлення до всього національного: мови, культури, освіти й виховання. Переважали політизовані, авторитарні, знеособлені форми та методи виховної роботи з учнівською молоддю.

Цей же час характеризується розмаїттям підходів до аналізу визначеної нами проблеми, що дозволило ґрунтовно розглянути **базові категорії дослідження** – “виховна діяльність”, “виховання”. В результаті першу з них сформульовано таким чином: **виховна діяльність** – це взаємодія педагога-вихователя з учнями, що цілеспрямована на самостановлення, саморозвиток, самовиховання молодої людини, яка реалізується шляхом розв’язання множини виховних задач і забезпечує формування особистісно-соціально значущих морально-етичних цінностей, норм та правил поведінки. Друга категорія визначена таким чином: **виховання** – це процес свідомого розвитку самостійної особистості, що здійснюється під впливом педагога-вихователя у процесі спільної діяльності, спрямованої на оволодіння вихованнями способами морального саморозвитку і досвіду суспільних відносин.

Розроблено **концепцію виховної діяльності педагога загальноосвітньої і професійно-технічної школи, яка відображає три основних підпростори: структурний, прaksiологічний (процесуальний) і аксіологічний**. Структурний підпростір включає такі елементи, як мету, суб’єкт, предмет, засоби виховної діяльності. Прaksiологічний – охоплює наступні етапи цієї діяльності: діагностичний, проектувально-

цільовий, організаційний, стимулюючо-спонукальний, контрольно-оцінний. Аксиологічний – охоплює сукупність інтегральних якостей педагога – професіоналізм особистості і професіоналізм діяльності, що виступають показником особистісно-діяльнісної сутності діяльності вихователя. Дана концепція стала базою для вироблення стратегії і тактики організації допрофесійної та професійної підготовки майбутніх педагогів, а також основою вдосконалення майстерності вчителів у сфері виховної роботи з учнівською молоддю.

Виховна діяльність педагога розглядається як складова педагогічної діяльності, що являє собою процес розв'язання множини виховних задач. У психолого-педагогічній науці в останні роки інтенсивно розвивається **задачний підхід**. Його реалізація зумовлювала необхідність аналізу основних понять теорії виховних задач як найменш розробленої у педагогічній літературі. В процесі наукового аналізу уточнено сутність наступних понять: “ситуація”, “педагогічна ситуація”, “виховна ситуація”, “задача”, “педагогічна задача”, “виховна задача”. На основі характеристики різних підходів стосовно тлумачення означених понять було сформульовано поняття **“виховна задача”**. Це мета, що задана педагогом-вихователем за певних умов, яка передбачає перехід вихованця із вихідного рівня на якісно новий рівень розвитку вихованості, що стимулює його до самовизначення, самостворення.

Створення теорії професійних виховних задач потребує розробки їх типології. У дослідженні розглядаються питання про співвідношення одиничного і типового в процесі аналізу педагогічних ситуацій, що дало можливість визначити характерні риси типових виховних ситуацій.

Подальший науковий пошук вимагає створення **типології виховних задач**, які беруть початок у педагогічних та виховних ситуаціях. З точки зору методології науки даний пошук вкрай необхідний, оскільки на його основі можна розробити засоби для аналізу, синтезу й оцінки різноманітних ситуацій у навчально-виховному процесі. На основі діяльнісного підходу, загальної теорії задач, а також аналізу психолого-педагогічної літератури з даної проблеми, наукових праць з етнопедагогіки, соціології виховання, етики, педагогічної етики, вивчення передового

досвіду у цій сфері, було розроблено типологію виховних задач з урахуванням структурно-функціональних якостей задачних систем. Обґрунтовано “віднесені задачі” (Г.О.Балл), що характеризуються певними відносинами між компонентами задач і поділяються на зовнішні і внутрішні, їх подальший поділ здійснювався за логікою і етапами виховного процесу. Родові класи задач відповідно розділяються за провідною метою, способами розв’язання, результатами розв’язання: за типом підготовки, організації, оцінки ефективності виховної діяльності. Розглядаються також типи задач залежно від взаємодії зовнішніх причин та внутрішніх умов.

Задачний підхід передбачає не тільки розробку типології виховних задач, але й педагогічну технологію їх розв’язання, що є результатом дослідження особливостей професійного розв’язання педагогами проблемних педагогічних задач і переведення їх у виховні задачі. Виділилися наступні **типи професійних рішень: емпіричний, емпірію-педагогічний, психолого-педагогічний, системно-узагальнюючий**. Разом з тим спостерігається тенденція традиційно-інформаційного підходу до розв’язання педагогічних задач. Останнє вимагає створення певних умов, засобів, спрямованих на зміну підходів і позицій педагогів у напрямі розвитку їх дослідницьких якостей.

Це вимагало створення свого роду гнучкого **алгоритму процесу розв’язання виховних задач** як у стратегічному, так і в оперативному аспектах. Узагальнюючий рівень охоплює такі етапи: підготовчий (орієнтовний), діагностичний, проектувальний, етап реалізації, узагальнення й оцінки наслідків розв’язку виховної задачі. Оперативний рівень конкретизує загальний розроблений алгоритм.

Таким чином, ефективність виховного процесу й утвердження нової позиції педагога-вихователя як дослідника, пошукача потребує перегляду і збагачення його виховного інструментарію, зокрема, виховних задачних ситуацій та їх типології.

Наступний етап дослідження передбачав вивчення **психолого-педагогічних факторів продуктивності виховної діяльності педагога з позиції системного підходу**. Зокрема дослідження структури і особливостей індивідуальної виховної



діяльності педагогів (ІВД) загальноосвітньої і професійно-технічної школи. Системний підхід до аналізу виховної діяльності педагога дозволив виявити психолого-педагогічні чинники, які виступають передумовами підвищення рівня її продуктивності, і реалізувати структурний аспект дослідження. Такий підхід дав змогу розглянути діяльність вихователя “ніби у статиці”, абстрагувавшись від її динамічного характеру. З цією метою було сформовано стандартний перелік – 120 показників окремо в самооцінці педагогів загальноосвітньої школи й викладачів профтехучилищ та в оцінці експертів, сукупність яких утворили чотири діяльнісних підпростори (умовні позначення для 1 групи педагогів – відповідно: 3с1, 3с2; 3о1, 3о2).

Аналіз факторної структури виховної діяльності вчителів загальноосвітньої школи у самооцінці стосовно її цілемотиваційної сфери (перший діяльнісний підпростір – 3с1 з точки зору визначених раніше критеріїв) процент повної дисперсії, сумарна спільність, інтерпретованість, гомогенність, контрастність, інформаційна надійність, усталеність основної структури/ показав, що найкращим є п’ятифакторне рішення. Виявлено такі чинники: фактор самооцінки результативності діяльності педагога-вихователя; фактор цілепокладання на творчий розвиток особистості учня; фактор методично-значущої мотивації; фактор загально соціальної мотивації.

На основі аналізу (другий діяльнісний простір – 3с2), що характеризує факторну структуру ІВД з точки зору ціннісних орієнтацій (показників авторитету педагога, система відносин, виховної спрямованості), а також операційного аспекту (комплексних педагогічних умінь) виявлено, що за статистичними критеріями найбільш інформаційноємким стало чотирифакторне рішення. Останнє було зумовлено наступними факторами: самооцінки продуктивності системи відносин у виховному процесі; авторитетності, самооцінки професійної виховної спрямованості; загальновиховної умілості або виховної майстерності.

В оцінці компетентних суддів (перший діяльнісний підпростір 3о1, який охоплював показники цілепокладання та цільовизначення ІВД педагога, успішності розв’язання виховних задач) за статистичними критеріями найкращим виявилось

трифакторне рішення. Відповідно виділено: фактор професійно-педагогічної підготовленості до ВД; фактор цілеспрямованості ВД на формування моральних якостей учнів; фактор цілеспрямованості ВД на життєве і професійне самовизначення учнів.

Факторний аналіз другого діяльнісного підпростору – 3o2, котрий був представлений показниками, що визначали характерологічні особливості діяльності та рівень розвитку професійних особистих якостей, педагогічні уміння у сфері виховання, найкращим визнав також трифакторне рішення. Було визначено такі фактори: професійно-педагогічні компетентності; продуктивності ВД; загально-виховної умілості або виховної майстерності.

За аналогією був проведений факторний аналіз ВД викладачів професійної школи на основі факторизації вже визнаних попередньо змінних, що об'єднувалися у чотири діяльнісні підпростори. У першому і другому випадках за статистичними критеріями перевага надавалася чотирифакторному рішенню. Відповідно вирізнялися такі чинники: I група – фактор професійної мотивації; фактор професійної цілеспрямованості ВД; фактор загально-спеціальної мотивації; фактор пізнавальної цілеспрямованості ВД; II група – фактор виховної майстерності; фактор авторитетності; фактор самооцінки професійної виховної спрямованості; фактор соціальної підготовленості педагога.

Узагальнення результатів аналізу факторної групи ВД педагогів профтехучилищ в оцінці експертів для третього і четвертого діяльнісного підпростору змінних видів виділило як найкращих з точки зору статистичних критеріїв також чотирифакторне рішення: I група – фактор цілепокладання; фактор професійно-педагогічної підготовленості; фактор професійного самовдосконалення; фактор результативності або успішності ВД педагога; II група – фактор загально-виховної умілості або виховної майстерності; фактор виховної взаємодії; фактор успішності виховної діяльності; фактор результативності ВД.

Виявлено специфічні фактори, котрі характеризували комплексні моделі ІВД вчителя загальноосвітньої школи і викладача профтехучилища. Виховна діяльність першого угруповання педагогів була представлена чинниками, які

відображали їх спрямованість на розвиток творчої, моральної особистості, здатної оволодіти ґрунтовними знаннями, свідомо обрати майбутню професію, уміло зорієнтуватися у соціальному середовищі.

Факторна модель ВД викладача професійної школи ґрунтується на соціально-значущих мотивах учительської професії і характеризує націленість педагога на розв'язання завдань формування кваліфікованого робітника, здатного продуктивно розв'язувати соціальні і виробничі завдання, нести відповідальність за якість їх виконання в умовах самостійної діяльності. Отже, дана модель відображає зміну соціального статусу учня професійної школи, котрий стає суб'єктом суспільно-трудової діяльності, під впливом якої формується його нова соціальна позиція.

Відмінності запропонованих нами моделей, як бачимо, полягають у їх змістовному плані і пов'язані із специфікою мети, завдань, способів, результативності професійної діяльності вчителів школи і викладачів закладів професійної освіти.

Виховні моделі діяльності педагогів загальноосвітньої і професійно-технічної школи мають і спільні компоненти-фактори, які адекватні компонентам, виявленим на різних етапах дослідження.

Узагальнююча модель має трирівневу будову: по-перше, вона потенційно вміщує в собі структурні елементи ІВД педагога, оскільки значна частина виділених чинників звернена до суб'єктивно-особистісної сфери, предмета і засобів виховної праці педагога (структурний компонент); по-друге, включає ціннісні аспекти виховної професії, тобто цілемотиваційну сферу, показники виховної спрямованості, системи відносин, авторитетності, професійно-педагогічної підготовленості, компетентності педагога (аксіологічний компонент); по-третє, показники майстерності у розв'язанні виховних завдань і уміlostі, що пов'язані з етапами ВД (праксиологічний компонент), які відображають результативність, успішність і в цілому рівень продуктивності виховної діяльності. Узагальнені дані узгоджуються з розробленою концептуальною моделлю професійної ІВД.

Далі з позиції системного підходу розглядається **сутність та особливості виховної діяльності педагога в роботі з учнівською**

**молоддю** як цілісне утворення, що являє собою взаємозв'язок структурно-функціональних компонентів, які підпорядковані цілям особистісного і професійного становлення учнівської молоді. Структурні компоненти охоплюють мету виховання, виховну інформацію, засоби виховної комунікації, суб'єкти виховного процесу. Функціональні - гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний та організаторський компоненти.

На наступному етапі передбачалася **експериментальна перевірка розробленої нами моделі** відповідно до визначених критеріїв оцінки продуктивності індивідуальної виховної діяльності педагога. Насамперед аналізувалася сутність поняття “продуктивність”, що допускає певну квантифікацію. Залежно від ступеня відповідальності реальних продуктів бажаним умовно визначають три основних рівня продуктивності: високий, середній, низький. Як міра продуктивності розглядалася кількість вихованців, у яких протягом навчально-виховного процесу під впливом педагога формуються бажані психологічні новоутворення в особистісній сфері.

Генетичний аспект дослідження реалізувався шляхом **порівняльного аналізу психологічної структури виховної діяльності педагогів загальноосвітньої і професійно-технічної школи різного рівня продуктивності**. Аналіз проводився з урахуванням виділених психолого-педагогічних чинників, які повинні стати передумовами виникнення і становлення високопродуктивної виховної діяльності.

Для порівняльного аналізу були обрані основні смислоутворюючі чинники, які характеризують суттєві сторони ІВД, а саме – мотиваційну сферу, виховну спрямованість і виховну умілість.

Мотиваційна сфера досліджувалася в динаміці: спочатку простежувалося тенденції у мотивах вибору педагогічної професії вчителями загальноосвітньої і професійно-технічної школи, далі – в мотивах її привабливості в процесі виховної діяльності. Перевірка припущення щодо залежності мотиваційної сфери від рівня продуктивності діяльності статистично підтвердилася лише в мотивах привабливості учительств професії для педагогів високого і низького рівня продуктивності. Це пояснюється тим, що значна більшість педагогів у ситуації професійного вибору керувалася

чинниками, що становлять сутність учительської професії – потребою у педагогічній діяльності, бажанням виховувати, вчити молодь, можливістю реалізувати свої природні і професійні властивості. В міру того, як зростає рівень продуктивності ВД, набувають більшої привабливості її істотні спонукальні чинники формування морально-виховної, працелюбної особистості, що спонукає вчителів школи підвищувати рівень своїх психолого-педагогічних знань, умінь. Викладачів ПТУ у роботі з учнівською молоддю приваблює не тільки потреба допомогти юнацтву у духовному і соціальному дорослішанні, але й професійному становленні шляхом підвищення рівня загально-трудової і політехнічної підготовленості.

Дослідження характеру залежності виховної спрямованості від рівня продуктивності виховної діяльності педагогів свідчить про те, що із зростанням ступеня професіоналізму вчителів загальноосвітньої школи все більше переважають чинники, спрямовані на створення творчих моральних ситуацій. Останні сприяють залученню старшокласників до вивчення історії, культури рідного краю. Вчителі прагнуть у ВД створювати сприятливе, розвивальне середовище для життєвого самовизначення особистості молодшої людини. Викладачі професійно-технічної школи спрямовують свої зусилля на допомогу учням в адаптації до нових ринкових соціально-економічних умов і до успішного розв'язання виробничих і соціальних завдань.

Спільним для “високопродуктивних” педагогів є поважне ставлення до молоді, віра в її можливості, створення стимулюючого гуманістичного середовища для творчого розвитку особистості. Педагоги-майстри тим самим ніби “трансляють” свій ціннісний досвід, зразки активної позиції, індивідуальних варіантів рольової поведінки своїм вихованням.

Дослідження характеру розвитку функціональних компонентів ІВД засвідчило, що в процесі підвищення рівня її продуктивності відбувається певна стабілізація компонентного складу. Останнє відображається у загальній спрямованості і доцільній логіці дій педагога-майстра. Передумовою для досягнення педагогами високого рівня продуктивності ВД є сформованість у них на рівні не нижче достатнього цілого

комплексу умінь. У цьому випадку навіть невисокий рівень сформованості будь-якого окремого вміння компенсується високим рівнем сформованості останніх умінь.

Високопродуктивна діяльність потребує гармонійної розвиненості не тільки суто виховних умінь, але й комплексу фахових, методичних, психолого-педагогічних систем дій.

Зіставлення одержаних результатів із науковими висновками в цій сфері, які проводилися в різні роки і в різних педагогічних системах, дало змогу дійти висновку щодо закономірного впливу визначених психолого-педагогічних факторів на продуктивність ВД та інваріантності цих чинників відносно педагогічної системи.

Узагальнення отриманих даних на теоретичному рівні допомогло виявити **закономірності професійної ВД**, що, по-перше, пов'язані з психолого-педагогічними передумовами успішності ІВД; по-друге, із динамікою самостійності ВД; по-третє, із її операційною стороною. У колі наукового пошуку виділено: I – закономірності: відповідності рівня розвитку педагогічних і спеціальних здібностей, особистісних властивостей меті, завдання, особливостям суб'єктів, предмету і засобам виховної діяльності; інформаційної, фахової, методичної, психолого-педагогічної готовності педагога розв'язувати виховні задачі у навчально-виховному процесі; II – закономірності: циклічності ВД; гетерохронності (нерівномірного визрівання функціональних якостей педагога); III – закономірності: співвідношення оцінок і самооцінок результативності виховної роботи; стимулювання діяльності вихованців; природно відповідності; творчої взаємодії суб'єктів ВД; включеності вихованців у різні види діяльності, рівневої і компонентної ієрархічної співвіднесеності суб'єктів педагогічної системи, що позначається на успішності ІВД; оптимальності і доцільності системи виховних дій.

Виявлені закономірності ІВД необхідні для визначення її стратегії і тактики на всіх етапах професійного становлення педагога (допрофесійний, вузівський і професійний) і особливо для процесу вдосконалення системи підготовки майбутніх вчителів-вихователів.

На основі розроблених концептуальних положень щодо продуктивності ІВД та виявлених психолого-педагогічних

**чинників досліджувалися передумови оволодіння майбутніми вчителями розвивальними технологіями розв'язання виховних задач.**

Аналіз літератури з проблем підготовки майбутніх вчителів до виховної роботи засвідчив про наявність серйозних недоліків у цій сфері. Зокрема, негативно позначалося на процесі педагогічної підготовки застаріле науково-методичне забезпечення навчального процесу: політизовані, уніфіковані, декларативні підручники і посібники; потребує розробки сучасна технологія викладання педагогічних дисциплін.

Виникла суперечність між об'єктивними вимогами суспільства, традиційною підготовкою вчителя-вихователя, орієнтованого на середнього учня, та індивідуально-творчим характером виховної діяльності, потребою у розробці нових розвивальних технологій навчання і виховання.

Серед розмаїття наукових течій важливе значення має проблема результативності навчання і пов'язане з нею питання педагогічної технології, її суть полягає в системній організації підготовки фахівця. На нашу думку, це досить актуальне питання, враховуючи стан викладання педагогічних дисциплін у навчальних закладах. Проведені попередні дослідження серед вчителів та викладачів ряду педагогічних ВНЗ України також свідчать про те, що лише третина всіх опитуваних постійно використовує у своїй повсякденній роботі активні, розвиваючі технології виховання та навчання або окремі стимулюючі форми та методи. Поряд з іншими факторами це породжує негативне ставлення молоді до масових виховних заходів.

Отже, виникає нагальна потреба розробки дидактичної системи, котра б передбачала об'єктивні зміни у цілях, завданнях, змісті, засобах, статусі студента і викладача.

Особливість системного підходу на різних етапах педагогічного дослідження полягає у дотриманні певних вимог: вибір критеріїв оцінки ефективності даної дидактичної системи: аналіз різнорівневих моделей ІВД, врахування об'єктивних і суб'єктивних чинників, що впливають на рівень її продуктивності.

Теоретично обґрунтована концепція професійної ВД дала можливість створити моделі її вищих рівнів, котрі виступають еталоном, до якого мають прагнути майбутні вчителі. На цій

основі було розроблено діяльнісну модель професійної підготовки майбутніх педагогів-вихователів. Ціннісний зміст професійної праці був представлений у вигляді системи професійних ситуацій, задач, функцій, що максимально наближалися до професійної виховної діяльності.

Системний підхід дозволив охопити всі напрями педагогічного процесу від формулювання і визначення ієрархії цілей, конструювання змісту, засобів до перевірки ефективності розробленої дидактичної системи. Водночас ми спиралися на ідею контекстового навчання, згідно з якою відбувається перехід від навчальної до професійної діяльності за допомогою діяльнісного модуля, котрий розглядається як інтегрована якість педагога-вихователя. Сукупність модулів являє собою модель підготовки вчителя-вихователя. Певний набір діяльнісних модулів забезпечує здатність фахівця розв'язувати реальні виховні задачі, проблеми, здійснювати свої професійні функції. Модулі згруповано таким чином: загальнометодологічний, кокретивно-методологічний, теоретичний, практичний, соціальний.

Виходячи із системно-контекстного підходу, було обґрунтовано сутність поняття „єдина педагогічна дисципліна”, що цілісно відображає фундамент усієї педагогічної науки та його складові. Кожен з елементів „єдиної педагогічної дисципліни” охоплює виділені відповідні структурні компоненти: мета, зміст, засоби, суб'єкти педагогічного процесу.

**Організація експериментальної роботи** здійснювалася з опорою на концептуальні положення та основні завдання дослідження професійної виховної діяльності. Програма експерименту передбачала: визначення цілей професійно-педагогічної підготовки студентів на кожному з її етапів; створення експериментальної програми вивчення педагогічних дисциплін; розробку системи форм та методів контекстового забезпечення педагогічних курсів; визначення науково-методичного інструментарію для діагностики та наступного аналізу й оцінки результатів формуючого експерименту.

Логіка розвивальної технології навчання будувалася таким чином: від аналізу конкретних педагогічних фактів, оволодіння окремими етапами розв'язання виховних задач, типовими технологіями організації навальних занять та виховних заходів до



глибокого осмислення сутності виховного процесу шляхом оволодіння комплексними технологіями та моделями продуктивної виховної діяльності в процесі виконання різних видів навчально-професійної діяльності і в, тому числі, розв'язання основних типів виховних задач.

Узагальнення результатів формуючого експерименту здійснювалось за допомогою лонгітюдних і порівняльних методів. Перші з них дали змогу простежити динаміку змін у характеристиках виховної діяльності студентів експериментальних груп, другі – провести зіставлення результатів, отриманих в експериментальних і контрольних групах. Дані лонгітюдного дослідження свідчать про значні позитивні зміни у характеристиках навчально-професійної діяльності студентів експериментальних груп, а саме: у мотиваційній сфері, показниках рівня задоволеності процесом оволодіння основами виховної майстерності, рівня розвитку педагогічних здібностей, виховної спрямованості, успішності знань та виховної умілості.

Результати порівняльного дослідження дали змогу зробити висновок щодо суттєвих переваг показників експериментальних груп перед контрольними. Зокрема, педагогічні уміння сформовані у 95,2% випускників на рівні не нижчому ніж середній (на середньому, достатньому, високому), що навчалися відповідно до запропонованої нами педагогічної технології, проти 67% у студентів контрольних груп. Це ж підтверджує і середнє значення комплексного вміння теоретично і практично розв'язувати виховні задачі: 0,84 проти 0,66. Дані розподілу студентів за рівнем умілості представлені у таблиці 1

*Таблиця 1*

*Розподіл студентів за рівнем умілості*

Групи за рівнем умілості	Рівень умілості	Експериментальні		Контрольні	
		чол.	%	чол.	%
<b>I</b>	Низький	31	4,8	213	33,0
<b>II</b>	Середній	182	27,9	266	41,2
<b>III</b>	Достатній	349	53,5	137	21,2
<b>IV</b>	Високий	90	13,8	30	4,6
	<b>Всього</b>	<b>652</b>	<b>100%</b>	<b>646</b>	<b>100%</b>

Таким чином, результати лонгітюдного і порівняльного аналізу даних формуючого експерименту підтверджують гіпотезу про те, що можна істотно підвищити рівень підготовки студентів до продуктивної ВД шляхом створення розвивальної технології навчання, яка забезпечує спеціально організований вплив на виявлені під час констатуючого експерименту психолого-педагогічні чинники продуктивності виховної діяльності.

На основі здійсненого дослідження зроблено **узагальнюючі висновки**.

1. Актуальність проблеми теоретичних і методичних засад виховної діяльності педагога, загальноосвітні і професійно-технічної школи визначається сучасними соціально-культурними умовами розвитку Української держави. Посилюється невідповідність між соціальною роллю педагога як вихователя, необхідністю поліпшити його підготовку до виконання своїх функцій та реальним станом виховання молоді у суспільстві. Феномен професійної виховної діяльності, її системної цілісності, впливових чинників й генезу потребує теоретико-методологічного осмислення.

Науковий аналіз зазначеної проблеми, що був проведений на основі сучасних методологічних концепцій, зокрема, історико-педагогічний підхід дозволив виявити самотутні національні системи виховання, оригінальні виховні технології, які в контексті відомих світових педагогічних здобутків виступають передумовами розробки інноваційних моделей виховної діяльності педагога.

2. Поняття “виховна діяльність” відображає сутність, характер і ціннісно-функціональний аспект діяльності вчителя-вихователя, спрямованої на встановлення духовної спільності вчителя й учнів у процесі виховної роботи: самовизначення й саморозвиток учнівської молоді в особистісному і соціальному планах.

Вивчення психолого-педагогічної літератури, здійснення дефінітивної характеристики базових понять, аналізу попереднього педагогічного досвіду дозволило розробити концептуальну модель виховної діяльності педагога. Останнє є теоретичним конструктом, що дає можливість виділити діагностовані “вузлові точки”, за допомогою яких всебічно і

об'єктивно оцінюється виховна діяльність педагога. Враховуючи складність, множинність об'єкта дослідження, виділяємо структурний, аксіологічний, праксиологічний рівень аналізу. Перший рівень дозволяє дослідити виховну діяльність як певну цілісність, елементи якої утворюють доцільну і гармонійно побудовану структуру. Другий рівень – ціннісні аспекти даної діяльності, зокрема, показники виховної спрямованості, мотиваційної сфери, емоційного ставлення педагога до виховної роботи, його професійної компетентності, виховної умілості. Третій рівень відображає динамічну природу виховного процесу, його циклічний спіралеподібний характер.

3. Теоретичне і методичне обґрунтування професійної виховної діяльності потребувало створення типології виховних задач, яке здійснювалось на основі структурних і функціональних ознак заданих систем, що відтворювало логіку і наскрізні проблеми виховань учнівської молоді. Користуючись визначеною типологією, вчителі краще усвідомлюють сутність та закономірність виховного процесу, глибше пізнають психолого-педагогічні причини й мотиви вчинків та дій учнів, виявляють найбільш впливові чинники розвитку особистості.

Задачний підхід у навчально-професійній діяльності майбутніх педагогів є особливо ефективним, оскільки значною мірою спрямовуються: на поєднання педагогічної теорії і виховної практики, активізацію мислительної діяльності студентів, розвиток їх здібностей, професійних інтересів, поглиблення рівня засвоєння психолого-педагогічних понять, оволодіння науково-педагогічним інструментарієм.

Водночас розроблялася педагогічна технологія розв'язання виховних задач яка визначала стратегію і тактику дій педагога. Виділені типи професійного розв'язання виховних задач за такими критеріями: здатністю педагога формулювати проблему, виявляти суперечність, структурувати задачу ситуацію, висувати гіпотезу, моделювати способи її вирішення, передбачати наслідки своїх дій. У дослідженні обґрунтовані підходи до застосування типологій виховних задач щодо специфіки роботи з учнівською молоддю.

4. У процесі аналізу літератури і розробки типології виховних задач постійно домінувала думка щодо складності і багатофакторності виховної діяльності педагога, тому в нашому

дослідженні одним із провідних завдань постала проблема виявлення психолого-педагогічних чинників, що спричиняють продуктивну виховну діяльність педагога загальноосвітньої і професійної школи. В зв'язку з цим у роботі обґрунтовано можливості і необхідність розгляду категорії продуктивності що допускає кваліфікацію якісної характеристики ВД педагога. Дано визначення продуктивної ВД через характеристики її основного і побічного продуктів. Умовно було виділено три рівні продуктивності ВД педагога загальноосвітньої і професійної школи: високий, середній, низький. Якістю міри продуктивності була обрана кількість учнів, у яких за час навчання і виховання педагогом сформовані бажані якості.

Під психолого-педагогічними чинниками продуктивності ВД розумілися утворення в її психологічній структурі, що підкорялися виховному впливу і які були передумовами підвищення рівня її продуктивності. Таке розуміння ґрунтується на філософському визначенні фактора як причини, рушійної сили будь-якого процесу, або явища, що детермінує його характер або окремі риси.

Виявлення чинників продуктивності ВД здійснювалося на основі положень загальної системології, що вимагало реалізації її структурного і генетичного аспектів. Структурний аспект передбачав тимчасове відволікання від динамізму реального функціонування діяльності і умовний розгляд її в статичності. Це дозволило виділити елементи, що утворили психологічну структуру ІВД, визначили їх ієрархію і взаємозалежності шляхом застосування багатомірного констатуючого експерименту, результати якого оброблялися за допомогою факторного аналізу. За наслідками цієї роботи маємо факторне відображення, що вміщувало такі основні чинники: цілемотиваційний, виховної спрямованості, системи відносин, авторитету, підготовленості, виховної майстерності, результативності. Останні розглядалися ними, як модель психологічної структури виховної діяльності педагога.

5. За допомогою генетичного підходу перевірялася гіпотеза відносно того, чи є виявленні фактори умовами і передумовами високого рівня продуктивності ІВД. З цією метою проаналізовано спільності і відмінності у мікроструктурі компонентів визначеної

структури (високопродуктивних), (середньопродуктивних), (малопродуктивних) педагогів загальноосвітньої і професійної школи. Виявленні на попередньому етапі дослідження фактори становили три основні блоки для порівняльного аналізу: цілемотиваційний, виховної спрямованості, професійної умілості.

Експериментально доведено, що високий рівень задоволеності виховною діяльністю, значущість для педагогів професійних мотивів, пов'язані з предметом діяльності (сформованості на високому рівні потреби виховувати і навчати учнів, розвивати їх особистісні якості, інтерес до пізнання, учіння, їх активність, ініціативу, самостійність), гуманістична виховна спрямованість у роботі з вихованцями, високий рівень сформованості виховних умінь є чинниками (рушійною силою) продуктивності ІВД.

У процесі порівняльного аналізу виявлені як спільні компоненти у мікроструктурі психологічної структури вчителів загальноосвітньої школи та викладачів ПТУ, так і певні відмінності. Відмінності розроблених моделей полягають у їх змістовому плані і пов'язані зі специфікою мети, завдань, предмета, способів і результативності професійної діяльності вчителів школи і викладачів ПТУ. Визначені відмінності зумовлені особливостями соціальної ситуації, в якій знаходяться старшокласники та учні закладів професійно-технічної освіти. В ПТУ порівняно зі школою відбувається прискорена соціалізація особистості учня в умовах виробничої праці, що призводить до значного розширення діапазону соціальних зв'язків. Все це потребує і від педагогів всебічної соціальної і професійної підготовленості до розв'язання освітньо-виховних завдань.

Результати порівняльного аналізу дозволили зробити висновок про закономірний вплив виявлених чинників на рівень продуктивності ВД педагога та їх інваріантності стосовно педагогічної системи.

6. Багатомірний експеримент дозволив виявити ряд закономірностей, сутність яких полягає в тому, що професійна виховна діяльність має продуктивний характер за таких умов: емпатійної підготовленості педагога до формування особистості учня; цілісної і гармонійної побудови ІВД, якщо вона відповідає динамічній природі виховного процесу і має певну циклічність

спіралеподібного характеру, коли кожен наступний виток виховної діяльності враховує попередній досвід і водночас орієнтується на майбутнє, тобто діяльність вихователя має випереджувальний характер: якщо педагог професійно володіє спеціальними та психолого-педагогічними знаннями і здатний професійно розв'язати виховні задачі в роботі з учнівською молоддю за допомогою сучасних педагогічних технологій, виявлені закономірності продуктивної виховної діяльності педагогів загальноосвітньої і професійно-технічної школи дають змогу сформулювати та системно визначити основні тенденції подальшої еволюції виховної сфери, встановити її багатовимірний інтенсивний характер розвитку. Обґрунтувати її роль у подальшому розвитку гуманістичного суспільства.

7. Закономірний характер впливу виявлених чинників продуктивності професійної підготовки майбутніх вчителів був підтверджений у формуючому експерименті. Психолого-педагогічний аналіз засвідчив значні недоліки як у виховній діяльності так і в підготовці майбутніх вчителів до неї в сучасних умовах переходу країни до ринкових відносин. Мета експерименту полягала у перевірці ефективності запропонованої методики підвищення рівня професійної підготовки майбутніх вчителів-вихователів на основі спеціально організованого впливу на визначені чинники та творчого використання розробленої дидактичної системи, що передбачала оволодіння студентами розвивальними педагогічними технологіями контекстового характеру. Результати формуючого експерименту свідчать, що запропонована технологія є ефективною сприяє підвищенню якості оволодіння студентами основами продуктивної виховної діяльності за умов: значного розвитку цілемотиваційної сфери, педагогічної спрямованості студента педвузу, оволодіння ними типологією виховних задач, виховними вміннями, сучасними інноваційними підходами. Зокрема, формування виховних умінь при поглибленому вивченні циклу педагогічної дисципліни передбачає випереджальне вивчення основних педагогічних закономірностей, що створює базу для ґрунтовного опанування педагогічними знаннями та вищого рівня їх систематизації й узагальнення.

Провідними тенденціями у підготовці педагогів як вихователів є соціально-гуманістична спрямованість, індивідуалізація, диференціація педагогічного процесу, оновлення його змісту, форм та методів, суттєве зростання рівня самостійності студентів, впровадження нових розвивальних педагогічних технологій у навчальний процес.

Таким чином, нами обґрунтовані нові підходи до виховання учнівської молоді, які спрямовані на перебудову виховної діяльності педагога загальноосвітньої і професійно-технічної школи у напрямі відкритості, гласності, демократичності і гуманізму. Результати досліджень орієнтують педагогів на глибоке проникнення у сутність виховного процесу, осмислення його закономірностей.

Розроблена концептуальна модель продуктивної виховної діяльності педагога-вихователя дала можливість провести подальший науковий пошук у даній сфері. Зокрема, у рамках наукової школи, яка діє впродовж 20 років, при кафедрі педагогіки Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка з проблем ефективної підготовки майбутнього вчителя, у 90-х роках здійснено ряд досліджень і захищено одна докторська („Теоретичні та методичні основи професійної виховної діяльності педагога”, О.А.Дубасенюк) та сім кандидатських дисертацій у 2000-2002 р.р.:

- формування у майбутніх учителів базових знань з педагогіки (О.Є.Антонова);
- методичні основи розв’язання соціально-педагогічних задач у процесі підготовки майбутніх учителів (В.А.Ковальчук);
- організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу (Н.Г.Сидорчук);
- соціально-орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками (Т.І.Шанскова);
- педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання (В.М.Єремєєва);
- педагогічна корекція сфери спілкування підлітків зони радіологічного контролю (І.В.Колесник);
- педагогічні умови формування гуманістичного ідеалу старшокласників засобами позанавчальної діяльності (А.П.Вірковський);

Проводяться подальші наукові дослідження у таких напрямках: теорія і практика розвитку обдарованості майбутніх учителів у педагогічному університеті; теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів до науково-дослідної діяльності; підготовка майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва; підготовка магістрантів у педуніверситеті під час вивчення педагогічних дисциплін; формування професійних умінь майбутніх учителів у процесі розв'язання педагогічних задач; формування творчої активності майбутніх учителів засобами комп'ютерної техніки; педагогічні умови організації громадянського виховання у школах нового типу; впровадження особистісно-орієнтованого підходу в процесі навчання та інші.

**Список основних наукових та науково-методичних публікацій  
професора О.А.Дубасенюк**

**Монографії**

1. Основи теорії і практики професійної виховної діяльності педагога. - Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1994. – 187с.
2. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя. - Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1994. – 260 с.
3. Формування виховних умінь майбутніх педагогів /За ред. О.А.Дубасенюк та А.В. Іванченка. - Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1996. – 308 с.
4. Профессионализм воспитательной деятельности преподавателя профессиональной и общеобразовательной школы. – Житомир, 1992. – Деп. в Укр. ИНТЕІ 05.08. - № 1176. – 208 с.
5. Виховна діяльність педагога: історико-педагогічний та соціально-педагогічний аспекти. -Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1997. – 175 с.
6. Професійна виховна діяльність педагога: досвід порівняльного дослідження. - Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 192 с.
7. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. - Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с. (у співавторстві з Антоною О.Є. та Семенюк Т.В.).

**Навчальні посібники**

8. Профессиональное становление педагога: Метод пособие. - Житомир: Житомир. гос. пед. ин-т, 1993. – 106 с.
9. Педагогічна технологія в підготовці вчителя-вихователя: Метод. посібник. - Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1993. – 107 с.



10. Методика вивчення дидактики у педагогічному інституті: Навч.-метод. посібник /За ред. О.А. Дубасенюк та А.В. Іванченка. - Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1994. – 86 с.
11. Вивчення курсу педагогіки “Загальні основи педагогіки” в педагогічному інституті: Навч.-метод. посібник /За ред. О.А. Дубасенюк та А.В. Іванченка. - Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1994. – 93 с.
12. Технологія вивчення теорії і методики виховання у педагогічному вузі: Навч.-метод. посібник /За ред. О.А. Дубасенюк та А.В. Іванченка. - Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1994. - Ч.І. - 154 с.
13. Технологія вивчення теорії і методики виховання у педагогічному вузі: Навч.-метод. посібник /За ред. О.А. Дубасенюк та А.В. Іванченка. - Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1994. – Ч.ІІ. – 290 с.
14. Практикум з педагогіки: Навч.-метод. посібник /За заг. ред. О.А.Дубасенюк та А.В. Іванченка. - К.:ІСДО, 1996. – 432 с.
15. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів: Навчальний посібник: У 2 ч. – Ч. ІІ: Технології соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів /За заг. ред. д-ра пед. наук О.А.Дубасенюк. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. – 192 с.
16. Практикум з педагогіки: Навч.-метод. посібник /За заг. ред. О.А.Дубасенюк та А.В. Іванченка: Вид. 2 – ге, доп. і перероб. - Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 483 с.
- Методичні рекомендації, брошури**
17. Методические рекомендации и разработке по изучению разделов курса «Педагогика», «Общие основы педагогики», «Дидактика». - Житомир: Житомир. гос. пед.ин-т, 1981. – 40 с.
18. Методические рекомендации и разработке по изучению разделов курса «Педагогика», «Теория воспитания» и «Школоведение»: для студентов-заочников. - Житомир: Житомир. гос. пед. ин-т, 1983. – 92 с.
19. Организация идейно-политического воспитания учащихся в общеобразовательных школах: Метод. рекомендации в помощь кл. руководителю. – К.: РУМК. 1988. – 51 с.
20. Методические рекомендации к практическим занятиям по спецкурсу «Основы педагогического мастерства». - Житомир: Житомир. гос. пед. ин-т, 1989. – 116 с.
21. Методические рекомендации по руководству педагогической практикой студентов II-III курсов. - Житомир: Житомир. гос. пед. ин-т, 1990. – Ч.І. – 40 с.
22. Методические рекомендации по руководству непрерывной практикой студентов II-III курсов. - Житомир: Житомир. гос. пед. ин-т, 1990. – Ч.ІІ. – 40 с.

23. Практикум к методически рекомендациям по руководству непрерывной практикой. - Житомир: Житомир. гос. пед. ин-т, 1990. – Ч.ІІІ. – 32 с.
24. Методика организации коллективных творческих дел: Метод. рекомендации в помощь учителям. – Житомир, 1990 –
25. Проблеми педагогіки: історія, теорія, досвід: Наук.-метод.зб. /За ред. О.А.Дубасенюк. - Житомир: Житомир держ. пед. ін-т, 1996. - 254 с.
26. Категорія «виховання» в системі психолого-педагогічних понять //Там само. - С.80-89.
27. Виховання національної самоосвіти учнів //Там само. - С.97-102.
28. Методичні основи курсового дослідження з педагогіки. - Житомир:Житомир. держ. пед. ін-т, 1998. - 66с.
29. Науковий пошук майбутніх вчителів - дослідників: Наук. зб. //За ред. О.А. Дубасенюк. - Житомир:Житомир держ. пед. ун-т, 1999. - 75с.
30. Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя: Зб. наук.метод. праць /За ред. О.А.Дубасенюк. - К.: ІЗМН.– Житомир: Житомир держ. пед. ін-т, 1999. - 188с.
31. Науково-педагогічний пошук молодих дослідників: Зб. наук. праць студентів та аспірантів /За ред. О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченка. - Житомир: Житомир держ. пед. ун-т, 2000. - 125с.
32. Професійна підготовка педагогічних працівників: Наук.-метод.зб. /За ред. О.А.Дубасенюк та Л.П.Пуговської. – Київ - Житомир: Житомир.держ.пед. ун-т, 2000. - 270 с.
33. Методичні рекомендації до організації та проведення Всеукраїнської олімпіади з педагогіки. - Житомир: Житомир держ. пед. ун-т, 2000. - 72с.
34. Методичні рекомендації куратору керівнику академічної групи з виховної роботи серед студентів. - Житомир: Житомир держ. пед. ун-т, 2000. – 52 с.
35. Журнал студента-практиканта: Методичні рекомендації з педагогічної практики. - Житомир: Житомир держ. пед. ун-т, 2000. – 67 с.
36. Журнал студента-практиканта заочного відділення: Методичні рекомендації з педагогічної практики. - Житомир: Житомир держ. пед. ун-т, 2000. – 67 с.
37. Робоча програма з семінарсько - лабораторного практикуму курсу “Педагогіка”. - Житомир: Житомир держ. пед. ун-т, 2000. – 38 с.
38. Методика організації та проведення Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки: Вид.3-тє, доп. - Житомир. Житомир. держ.пед.ун-т.-2002. - С.3-28.
- Статті, тези доповідей у наукових збірниках і журналах**
39. Вивчення інтересів і нахилів до професії педагога у випускників сільських шкіл: К.: Рад. Школа. – 1982. – Вип. 6. – С. 28-33.

40. Мотиви вибору педагогічної професії //Педагогіка: Респ. наук.-метод. зб. – К.: Рад. Школа, 1984. – Вип. 23. – С. 3-9.
41. Про розвиток педагогічних здібностей та вмінь майбутніх вчителів у процесі педагогічної практики //Вища і середня педагогічна освіта: Респ. наук.- метод. зб. – К.: Рад. школа, 1989. – Вип.14. – С. 89-91.
42. Сучасний урок: його особливості і специфіка //Проблеми сучасного шкільного уроку та взаємодія науки і передової педагогічної практики в умовах перебудови народної освіти: Метод. рекомендації на допомогу вчителям. – Житомир, 1992. – С. 10-17.
43. Педагогічна діагностика і оцінка продуктивності діяльності учителя й учнів на уроках. – Там же. – С. 76-89.
44. Теоретико-методологічні підходи до проблеми професійної педагогічної діяльності вчителя //Психолого-педагогічні основи професійної підготовки вчителя-вихователя та сучасні технології навчання: Мат. міжрег. наук. – практ. конф. “Соціально-педагогічні проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів”, 25-27 жовтня , 1993 р. – Житомир: Житомир. держ.пед.ін-т, 1993. – Т.І. - Ч.І.- С. 4-7.
45. Б. Грінченко про професійне становлення вчителя //Б. Грінченко і педагогічна культура України: матер. Всеукр. наук.-метод.конф.- Суми: ВВП “Мрія”. – ЛТД, 1993. – С. 36-38.
46. Концептуальні положення теорії професійної виховної діяльності //Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 1994. – №4. – С. 90-97.
47. Технологія контекстового навчання у педагогічному вузі //Проблеми вищої школи: Наук.-метод. зб. – К.: Вищ. школа, 1994. – Вип. 31. – С. 45-51.
48. Учитель національної школи //Становлення особистості майбутнього вчителя: Навч. метод. посібник. - Житомир: Житомир. держ.пед.ін-т, 1994. – С. 28-38.
49. Цілеспрямованість у виховній діяльності педагога //Психологічні проблеми професійної освіти: Наук.-метод. зб. – К. 1994. – С. 152-153.
50. Аналіз професійної спрямованості майбутніх вчителів як фактор оптимізації технології педагогічної освіти //Вища педагогічна освіта: Наук. – метод. Зб. – К.: Вищ. школа, 1994. – Вип.17. – С. 61-65.
51. Психолого-педагогічні проблеми морального виховання учнівської молоді //Гуманізація навчально-виховного процесу як засіб попередження правопорушень серед учнівської та студентської молоді: Матер. Всеукр. наук.-прак. конф.: - К.: ІСДО, 1994. – С. 164-167.
52. Место и роль спецкурса «Социология образования» в профессиональной подготовке будущих специалистов //Проблемы социологии профессионального образования рабочих: Матер. II рос.

- науч. конф. с международ. участием. – СПб.: Изд. Акме-СПб. 1994. – С. 38-40.
53. Типологія професійно виховних задач //Високі технології виховання: Матер. І Міжнарод. наук.-практ. конф. 29-31 травня 1995. - Харків. держ. ун-т, 1995. - Ч.І. – С. 165-167.
54. Концептуальна модель професійної виховної діяльності педагога //Проблеми освіти. – Вип. 1. – К.:ІСДО, 1995. – С. 76-78.
55. Ціннісне відношення до професіоналізму виховної роботи //Нові технології навчання. – К.: ІСДО, 1995. – С. 145-156.
56. Концептуальна модель професійної виховної діяльності педагога //Я.Ряппо й розвиток національної освіти на Україні: Матер. доп. і повід. Всеукр. наук.практ. конф. 6-7 грудня 1995 р. – Київ-Житомир, 1995. – С.76-78.
57. Применение идей А.С. Макаренко в практике работы пединститута //Творческое использование идей А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского в формировании педагогического мастерства. – Полтава: Полт. гос. пед. ин-т, 1983. – С. 48-49.
58. Реализация идей А.С. Макаренко в педагогическом мастерстве //А.С.Макаренко и современная школа: Матер. обл. наук.-практ. конф. – Житомир, 1988. – С. 19-21.
59. О факторах продуктивности воспитательной деятельности преподавателя СПТУ //Проблемы повышение профиссианализма и продуктивности педагогической деятельности. – Усть-Каменогорск – Ленинград. – 1989. – С. 402-404.
60. Стажування молодих вчителів у системі професійної освіти //Інститут-школі: Матер. обл. наук.-практ. конф. – Житомир: Житомир. держ.пед.ін-т, 1990. – С. 258-260.
61. Навчання студентів педвузу продуктивним моделям розв'язання виховних задач //Формування і становлення творчої особистості вчителя: Матер. наук.-практ. конф. – Рівне: Рівнен. держ.пед.ін-т, 1991. – С. 40-41.
62. Професійна спрямованість як показник морального становлення особистості майбутнього педагога //Психолого-педагогічні основи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів: Матер. міжвуз. наук.-практ. конф. – Вінниця: Вінниц. держ. пед. ін-т, 1992. – Ч.І. – С. 26-27.
63. До проблеми формування основ професіоналізму у виховній роботі майбутніх вчителів //Формування професіоналізму майбутніх педагогів в умовах педагогічного вузу: Кривий Ріг. Криворіз. держ.пед.ін-т. – 1992. – Ч.ІІ. – С. 90-92.
64. Розробка типології задач у підготовці майбутнього вчителя до виховної роботи з учнями //Психолого-педагогічна підготовка вчителя у

- вузі. Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – Полтава: Полтав. держ.пед.ін-т, 1992. – С. 114-115.
65. Формирование у будущих учителей культуры решения педагогических задач //Как решать педагогические задачи: Матер. международ. наук.-практ. конф. “Решение педагогических задач в системе непрерывного педагогического образования” 26-28 октября 1992 г. – Москва-Кострома, 1992. – С. 35-36.
66. Роль задачного підходу у творчому розвитку майбутнього педагога //Психолого-педагогічні основи становлення творчої особистості учителя: Матер. міжвуз. наук.-практ. конф. – Суми: Сумськ. держ.пед.ін-т, 1992. – С. 81-83.
67. Підготовка майбутніх вчителів до виховання учнівської молоді на ідеях миру в процесі вивчення педагогіки //Виховання учнівської молоді в дусі миру і взаєморозуміння: Матер. міжрег. наук.-практ. конф., 15-17 грудня, 1992р. – Рівне: Рівнен. держ.пед.ін-т, 1992. – С. 23-24.
68. Проблема розробки моделі вчителя-вихователя у педагогічному вузі //До нової України шляхом реформ. - К.: ІСДО, 1993. – С. 42-43.
69. К вопросу о моделировании педагогической системы "преподаватель - учебная группа" //Проблемы социологии профессионального образования рабочих: матер. I. рос. науч.-практ. конф. с международ. участием. СПб., 1992. – С. 32-34.
70. Теоретико-методологічні аспекти дослідження професійної виховної діяльності педагога //Актуальні проблеми підготовки педагогічних кадрів до творчої професійної діяльності: - К., ІСДО, 1993. – С. 57-59.
71. Позиція педагога в регулюванні міжособистісних конфліктів у навчально-виховному процесі //Природа, феноменологія та динаміка конфліктів у сучасному світі: Матер. міжнарод. наук.-практ. конф., 19-21 жовтня 1993р. – Чернівці, 1993. - Ч.ІІ. – С. 17-18.
72. Теоретичні проблеми професійної підготовки вчителя-вихователя //Теоретико-методичні основи формування громадянина України: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – Полтава: Полтав. держ.пед.ін-т, 1993. – С. 172-174.
73. Авторська школа - новий тип навчально-виховного закладу //Всеукр. наук. - практ. конф. з проблем роботи середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів нового типу. – К.: ІСДО. - Вип. I. – С. 222-224.
74. Концептуальні основи технологічної підготовки вчителя-вихователя //Психолого-педагогічні фактори підвищення педагогічної майстерності педагога-вихователя. - Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1995. – С. 18.

75. Професійна майстерність педагога-вихователя //Я. Ряппо й розвиток національної освіти на Україні: Матер. доп. і повід. Всеукр. наук.-практ. конф. 6-7 грудня 1995 р. - Київ-Житомир, 1995. – С. 85-86.
76. Психолого-педагогічні фактори підвищення педагогічної майстерності вчителя-вихователя /За ред. О.А. Дубасенюк – Житомир: Житомир. держ.пед.ін-т, 1995. – 328 с..
77. Методи формування професійної умілості майбутніх учителів //Шлях освіти: Наук. метод. журнал. – К.: Педагогічна преса, 1998. -№3. – С. 37-40.
78. Теоретико-методичні проблеми вдосконалення виховної діяльності педагога //Проблеми освіти: Наук. метод. зб. – К: ІЗМН 1997. – Вип. 7. – С. 148-154.
79. Дослідження професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів //Вісник Житомирського педагогічного університету. - №6. – С.12-14.
80. Позиція педагога у його взаємодії з учнями //Проблеми освіти: Наук. - метод. зб. - К.: ІЗМН, 1996. - Вип.6. - С.151-156.
81. В атмосфері творчого пошуку //Сучасні підходи та моделі розв'язання проблеми попередження правопорушень, наркоманії серед учнівської молоді: Зб.наук. статей. - К.:ІЗМН, 1997. - С.268-274.
82. Теоретико-методичні проблеми вдосконалення виховної діяльності педагога //Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. - К.: ІЗМН 1997. - Вип.7. - С.148-154.
83. Сучасний урок: шляхи підвищення його продуктивності //Пріоритетні напрямки реформування шкільної математичної освіти в сучасній школі: Матер. наук.-практ. конф. вчителів математики. - Житомир: ЖМВО 1997. - С. 9-13.
84. Ціннісне ставлення до професіоналізму виховної діяльності – основа духовного розвитку майбутніх вчителів //Духовність молодшої людини: Матер. міжрег. наук.- практ. конф. - Житомир, 1997. - С. 155-162.
85. Реалізація ідей А.С. Макаренка у виховній діяльності педагога //Творча спадщина А.С.Макаренка у контексті сучасної педагогічної науки і практики: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – Суми - Харків - Полтава, 1998. - С. 289-293.
86. Методи формування професійної умілості майбутніх учителів //Шлях освіти: Наук.метод.журнал. - К.: Педагогічна Преса, 1998. -№3. - С.37-40.
87. Технологія контекстного навчання в процесі вивчення педагогічних дисциплін //Нові педагогічні технології в контексті сучасних концепцій змісту освіти.: Матер. Всеукр.наук. наук.-метод. конконф. конф. - Луганськ, 1998.- С. 174-176.

88. Мотиваційні чинники професійного становлення вчителя //Вісник Житомирського педагогічного інституту. – Вип.1. - Житомир. держ. пед. ін-т, 1998. - С.3-9.
89. Факторний аналіз виховної діяльності педагога загальноосвітньої школи //Вісник Житомирського педагогічного університету. – Вип.3. - Житомир: Житомир держ. пед. ун-т, 1999. - С.19-23.
90. Теоретичні засади соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів //Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя: Зб. наук.-метод. праць. - К.: ІЗМН – Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1999. - С.3-6.
91. Дослідження факторної структури процесу оволодіння соціально-педагогічною майстерністю у виховній роботі із старшокласниками //Там само. – С. 112- 114.
92. Динаміка розвитку професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів //Творча особистість учителя: Проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць. - К., НПУ, 1999. - С. 184-186.
93. Соціально-педагогічна підготовка майбутніх вчителів до роботи з важковиховуваними учнями та їх їх батьками //Вісник технологічного університету Поділля. - Хмельницьк. технологічний ун-т, 1999. - С.155-158.
94. Педагогічна творчість майбутніх вчителів //Науковий пошук майбутніх вчителів-дослідників: Наук.зб. - Житомир:Житомир держ. пед. ун-т, 1999. - С. 3-5.
95. Дослідження громадської і педагогічної спрямованості випускників загальноосвітніх шкіл, орієнтованих на вчительську професію //Духовність як основа консолідації суспільства. - К., 1999. – Т.16. - С.562-566.
96. Дидактичні проблеми реалізації принципів навчання у процесі вивчення фізико-математичних дисциплін //Проблеми освіти: Наук.метод. зб. - К.:ІЗМН, 1999. - Вип. 19. – С.72 – 84.
97. Підготовка бакалаврів-старших медичних сестер //Професійна підготовка бакалаврів у закладах другого рівня акредитації: Організаційне і наукове методичне забезпечення: Зб-к наук.праць. - Харків:Книжкове видання “Каравела”, 2000. – С.74-80.
98. Дослідження професійно- педагогічної спрямованості майбутніх учителів //Вісник Житомирського педагогічного університету. – Вип. 6. - Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2000. – С.12-14.
99. Професійна педагогічна діяльність: сутність та сучасні підходи //Професійна підготовка педагогічних працівників. – Київ - Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2000. - С.3-9.

100. Соціально-виховні аспекти діяльності викладача вищої школи //Нові технології навчання. - К.:НМЦВ0, 2000. - Вип.26. - С.38-47.
101. Социально-педагогические проблемы подготовки будущих учителей //Педагогика безопасности жизнедеятельности человека: Сб. науч. тр. - №3. – СПб, 2002. – С. 205 – 215.
102. Роль ігрової методики у педагогічній підготовці майбутніх учителів //Педагогічний процес: теорія і практика: Наук. записки. – К.: 2002. – Вип. 1. – С. 22-28.
- 103.Дубасенюк О.А. Розвиток особистості майбутніх учителів засобами спеціальних педагогічних знань //Вісник Житомирського педагогічного університету. – Вип. 12. - 2003. – С.56-59.
- 104.Проблеми формування екологічної свідомості особистості /За ред. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонової: Зб. наук. праць. – Житомир: Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. – 78 с.
- 105.Підготовка майбутніх учителів до екологічного виховання учнів //Проблеми формування екологічної свідомості особистості /За ред. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонової: Зб. наук. праць. – Житомир: Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. – С.3-6.
- 106.Наукова школа – центр підготовки майбутніх учителів-дослідників //Науково-дослідна робота студентів: аспект формування особистості майбутнього вченого, фахівця високої кваліфікації: Зб. матеріалів Першої міжнародної науково-практичної конференції. – Запоріжжя: ЗНТУ, 2002. – С.399-403.
- 107.Педагогічний пошук молодих дослідників України: Зб.наук.праць /За ред. О.А.Дубасенюк, О.Є.Антонової.- Житомир. Житомир. держ.пед.ун-т.- 2002. - 300с
- 108.Стратегічні напрями педагогічного пошуку молодих українських дослідників //Там само. - С.3-14.
- 109.. Актуальні соціально-педагогічні проблеми вищої освіти та технології їх дослідження //Соціально-педагогічні проблеми сучасної середньої та вищої освіти в Україні: Зб.наук. праць /За заг. ред. Н.А.Сейко. – Житомир: Житомир. держ.пед.ун-т, 2002. – С.8-11.
- 110.Провідні мікрочинники соціалізації підлітка //Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український журнал /За ред.. Тадеуша Левовицького, Іоланти Вільш, Івана Зязюна, Неллі Ничкало. – Вип. 4. - Київ-Ченстохова, 2003. – С.203-212.
- 111.Концептуальні засади професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої і професійної школи //Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український журнал /За ред.. Тадеуша Левовицького, Іоланти Вільш, Івана Зязюна, Неллі Ничкало. – Вип.5. - Київ-Ченстохова, 2003. – С.243-253.



*Антонова  
Олена Євгенівна  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки*

### **Формування у майбутніх учителів базових знань з педагогіки**

Соціально-економічні перетворення в Україні зумовлюють необхідність реформування всіх галузей освіти, що ставить перед вищою педагогічною освітою нові завдання щодо підвищення ефективності теоретичної підготовки майбутніх учителів як основи їх професійної компетентності. Серед пріоритетних напрямів реформування вищої школи важливе місце посідають питання оновлення змісту базової педагогічної освіти; запровадження ефективних педагогічних технологій; створення нової системи методичного та інформаційного забезпечення вищої школи. Реалізація цих планів вимагає глибокого реформування змісту, форм, методів підготовки педагогічних працівників усіх ланок освітньої галузі. Особливого значення для підвищення наукового рівня педагогічної підготовки майбутнього вчителя, її впливу на шкільну практику набуває розвиток та поглиблення теорії педагогічних знань.

Фундаментальна теоретична підготовка значно розширює професійний кругозір учителя, дозволяє цілісно бачити будь-яку навчально-виховну проблему, знаходити її оптимальне рішення. Ґрунтовні знання з теорії педагогіки допомагають майбутньому вчителю осмислювати сутність педагогічних явищ та закономірностей формування особистості; визначати стратегію і тактику практичних дій при розв'язанні кожного з педагогічних завдань; переводити теоретичні ідеї у площину практичних дій; озброюють ефективними способами самопідготовки та самоконтролю.

Крім того, багатовимірне бачення сучасного навчально-виховного процесу, основою якого є глибоке володіння педагогічними теоретичними знаннями, сприяє усвідомленню перспективних тенденцій та завдань сучасної школи і педагогічної науки загалом; допомагає орієнтуватися у нових концепціях, теоріях, ідеях, технологіях; озброює педагога системою науково-педагогічних та дослідницьких методів аналітико-синтетичної діяльності; забезпечує ефективність проектування цілей, завдань,

форм та методів навчально-виховного процесу та педагогічної діяльності вчителя; дозволяє моделювати педагогічні ситуації та аналізувати шляхи їх розв'язання.

Існуюча до цього часу у вищих закладах освіти традиційна система навчання характеризується вербальністю, стереотипністю, знеособленістю викладання педагогіки, що викликає ряд суперечностей, зокрема:

- між зростаючими потребами сучасної школи у професійній компетентності вчителя та якістю його фахової підготовки;
- між посиленням інтелектуалізації праці педагога та недостатнім рівнем науково-педагогічної підготовки майбутнього вчителя;
- між соціальним замовленням щодо професійної підготовки вчителя та рівнем сформованості у нього базових педагогічних знань.

Проблема теоретичної підготовки вчителя знаходиться і завжди знаходилася у центрі уваги провідних вчених - педагогів і психологів - минулого і сучасності. Перші спроби осмислення та впорядкування емпіричного педагогічного матеріалу зроблені ще в працях Я.А.Коменського, А.Дістервега, Й.Г.Песталотці, К.Д.Ушинського. Значний внесок у розв'язання проблеми впорядкування системи педагогічних знань, створення поняттєво-термінологічного апарату сучасної педагогічної науки, виділення базових знань курсу педагогіки для студентів вищих навчальних закладів зроблено Ю.К.Бабанським, В.Є.Гмурманом, С.У.Гончаренком, О.С.Дубинчук, І.А.Зязюном, Н.В.Кузьміною, Ф.П.Корольовим, В.В.Краєвським, І.П.Підласим, П.К.Холмогорцевим, М.Д.Ярмаченком та ін. Над проблемою розвитку педагогічної термінології у професійній підготовці вчителя продовжують працювати В.С.Безрукова, Б.З.Вульф, Б.Т.Лихачов, В.І.Лозова, В.І.Луговий, В.В.Сагарда, А.А.Сбруєва, В.А.Семиченко, С.О.Сисоєва, В.А.Сластьонін, Г.В.Троцько та ін. Великого значення теоретичній підготовці вчителя надають В.І.Журавльов, Ю.Н.Кулюткін, Н.В.Кузьміна, Г.С.Сухобська та ін. Методологічне значення для вивчення проблеми розвитку теоретичного мислення у майбутніх учителів мають положення, викладені у працях Л.С.Виготського, П.Н.Гальперіна,

В.В.Давидова та ряду зарубіжних дослідників, зокрема Б.С.Блума, Дж. Брунера, Е.Стоунса, Л.С.Шульмана та ін.

У дослідженні викладено результати вивчення історичного аспекту проблеми становлення системи педагогічних знань; виділено і охарактеризовано основні етапи розвитку науково-педагогічної думки; простежено еволюцію головних компонентів знань педагогічної науки; проаналізовано різні підходи до створення структури педагогічних знань; визначено поняття «базові знання з педагогіки»; виділено провідні компоненти навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на оволодіння майбутніми вчителями базовими знаннями з педагогіки.

Логіка наукового пошуку була зумовлена цілями і завданнями дослідження, які вимагали детального вивчення двох напрямів досліджуваної проблеми, а саме:

- аналіз історико-педагогічного та сучасного аспектів процесу становлення і розвитку базових знань з педагогіки, їх змісту та логіко-структурної залежності;
- аналіз змісту, структури та побудови процесу формування у майбутніх учителів базових знань з педагогіки.

Вивчення еволюції науково-педагогічної думки дозволило виділити три головні періоди процесу становлення педагогічних знань, виходячи із ступеня наукової розробленості їх основних компонентів:

I етап, **донауковий**, тривав до XVII століття і характеризувався: а) накопиченням значного фонду емпіричного матеріалу у вигляді окремих розрізнених педагогічних відомостей, які фіксувались у формі вірувань, правил, вимог, традицій, звичаїв, обрядів, що складають нині основу народної педагогіки; б) першими спробами теоретичного осмислення емпіричного навчально-виховного досвіду у філософських трактатах.

II етап, **концептуальний**, тривав від кінця XVII до початку XX століття і характеризувався: а) створенням окремих теоретичних концепцій виховання й освіти при домінуючій ролі теорії навчання; б) накопиченням фактичного матеріалу і досвіду педагогічної діяльності, які створили науково-теоретичне підґрунтя для виявлення педагогічних закономірностей та подальшого узагальнення і систематизації педагогічних знань;

в) виділенням та обґрунтуванням провідних компонентів науково-педагогічних знань (принципів, методів, форм організації навчально-виховного процесу). Проте аналіз літератури свідчить про відсутність чіткого розмежування сфер діяльності процесів виховання і навчання; ототожнення понять «виховання», «навчання», «освіта»; неможливість цілісної розробки наукових основ педагогіки в контексті рівня розвитку науки того часу.

III етап, **системний**, триває з початку XX століття і характеризується: а) високим рівнем узагальнення, систематизації та структурування педагогічних емпіричних знань, одержаних у результаті проведення численних педагогічних експериментів; б) подальшим розвитком категорійного апарату науки; в) створенням цілісних науково обґрунтованих систем організації навчально-виховного процесу; г) становленням педагогіки як наукової системи.

Отже, становлення системи педагогічних знань відбувалося упродовж тривалого періоду часу поетапно, і кожен період характеризувався домінуванням того чи іншого типу освіти, становленням та розвитком певних компонентів наукових знань, формуванням структури самої педагогічної науки (див. Табл. 2).

Таблиця 2

Становлення та розвиток основних компонентів науково-педагогічних знань

Етапи становлення знань	Головні компоненти педагогічних знань, які набували розвитку у певні періоди	Основні педагогічні поняття
I етап – <i>донауковий</i>	Емпіричні факти, основні поняття	Виховання, навчання
II етап – <i>концептуальний</i>	Емпіричні факти, основні поняття, окремі теорії, ідеї, концепції, принципи, форми та методи навчання та виховання	Виховання, навчання, освіта, розвиток
III етап – <i>системний</i>	Емпіричні факти, основні поняття, теорії, ідеї, концепції, закони, закономірності, принципи, форми та методи навчання та виховання, логіко-структурна залежність основних компонентів науково-педагогічних знань	Виховання, освіта, навчання, розвиток, самовиховання, самоосвіта, саморозвиток, виховні відносини

На основі аналізу сучасної науково-педагогічної літератури, зокрема робіт С.У.Гончаренка, В.В.Краєвського, Б.Т.Лихачова, В.І.Лозової, В.Оконя, В.О.Онищука, І.П.Підласого, В.М.Полонського, Н.Є.Мойсеюк, М.М.Скаткіна, Г.В.Троцько, М.Д.Ярмаченка та ін., за допомогою методу контент-аналізу було виділено головні структурні компоненти науково-педагогічних знань, а саме: 1) категорійний апарат педагогіки; 2) педагогічні теорії; 3) факти педагогічної дійсності; 4) педагогічні закони, закономірності, принципи; 5) знання про способи педагогічної діяльності вчителя-вихователя.

Проте, вивчення сучасного стану професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя свідчить про те, що система знань педагогічної науки є значно ширшою, ніж їх комплекс, що включений у нормативні курси педагогіки вищої школи. До програми педагогічної підготовки майбутнього вчителя входять лише ті головні положення науки, теорії і методики виховання та навчання, засвоєння яких дозволяє студентам будувати для себе систему наукової інформації, що є необхідною для професійної підготовки педагога-вихователя. Зміст базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя безпосередньо залежить від рівня розробки загальної теорії педагогіки, який суттєво впливає на структуру і обсяг тих основних положень науки, що включені до програми підготовки студентів.

Виходячи з названих положень та враховуючи наведені вище результати аналізу наукових джерел, у дослідженні сформульовано визначення поняття «базові знання з педагогіки». **Базовими знаннями з педагогіки** називаємо структуровану сукупність основних педагогічних понять, теорій, концепцій, законів, закономірностей, принципів, способів педагогічної діяльності, етичних норм, цінностей та професійних спрямувань майбутнього вчителя, які необхідні для здійснення навчально-виховного процесу в середніх закладах освіти і передбачені нормативними документами як складова державного стандарту вищої школи, що затверджена Міністерством освіти України. Характерною особливістю базових знань з педагогіки є обов'язковість включення їх до програми з педагогіки для студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Другим суттєвим аспектом досліджуваної проблеми є вивчення сучасного стану базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Аналіз наукових праць, спрямованих на підвищення ефективності професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя (зокрема, робіт О.А.Абдулліної, А.В.Берестовської, М.Ф.Казакової, Є.В.Кондратенка, В.В.Пустовойтова, М.В.Романової, В.В.Штиха та ін.) свідчить про те, що існуюча до цього часу у вищому навчальному закладі традиційна система викладання педагогіки не відповідає тим вимогам, які ставить суспільство перед сучасним вчителем, формує інтелектуального споживача, пасивного виконавця. Майбутні вчителі не вміють застосовувати одержані знання у практичній діяльності, що свідчить про відсутність у студентів глибоких знань про сутність головних педагогічних процесів, явищ, понять, законів, закономірностей. Тому теоретико-методологічна підготовка з педагогіки майбутнього вчителя має бути побудована таким чином, щоб студенти оволодівали основами педагогічної теорії у процесі спеціально організованої діяльності шляхом застосування дослідницьких методів при розв'язуванні педагогічних задачних ситуацій. Така побудова навчального процесу формує евристичний стиль мислення студентів, створює необхідне підґрунтя для наступного творчого використання ними своїх педагогічних функцій, спонукає до самостійного дослідження тих чи інших педагогічних явищ.

Діяльність майбутнього вчителя, спрямована на оволодіння певною системою базових знань з педагогіки, передбачає оволодіння студентами під час навчання у вищому навчальному закладі комплексом педагогічних умінь, необхідних для їх професійної діяльності, а саме: гностичних, проектувальних, конструктивних, комунікативних, організаторських. Тому нагальною потребою стає перехід на новий рівень розвитку системи навчання педагогічних дисциплін у вузі, який характеризується активною взаємодією таких його складових, як модель спеціаліста, діяльність студента та діяльність викладача. Водночас, актуальним лишається подальше вдосконалення таких компонентів навчально-пізнавальної діяльності студентів щодо оволодіння системою базових знань з педагогіки, як мотиваційно-ціннісний, змістово-понятійний та операційно-діяльнісний.

Вивчення психолого-педагогічної літератури, зокрема наукових праць А.М.Алексюка, І.Д.Багаєвої, А.П.Берестовської, І.М.Богданової, С.У.Гончаренка, О.А.Дубасенюк, В.І.Журавльова, М.В.Кларіна, Н.В.Кузьміної, В.І.Лозової, Н.Г.Ничкало, О.С.Падалки, Н.В.Романової, О.П.Рудницької, Г.К.Селевка та ін. свідчить про перспективність та ефективність застосування технологічного підходу до процесу формування базових знань з педагогіки у майбутніх учителів. Педагогічні технології спрямовані на максимальну оптимізацію навчального процесу шляхом проектування цілей навчання, програмування діяльності викладача і студентів для забезпечення максимальної організованості і, як наслідок, досягнення необхідного результату.

Здійснений у аналіз провідних аспектів проблеми дозволив висунути припущення, що ефективність процесу формування у майбутніх учителів базових знань з педагогіки зростатиме за умов збагачення ціннісно-мотиваційної сфери студентів, структурування та систематизації змісту навчального матеріалу, підвищення рівня розвитку операційно-діяльнісного компонента професійно-педагогічної діяльності під час вивчення курсу «Педагогіки».

Далі у дослідженні обгрунтовано експериментальну модель базової педагогічної підготовки вчителя; викладено результати експериментальної роботи; представлено технологію навчання студентів базових знань з педагогіки.

На основі узагальнення результатів теоретичного вивчення головних аспектів досліджуваної проблеми у дослідженні розроблена модель базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Підґрунтям для цього стала експериментальна модель, яка успішно застосовується у європейському співтоваристві протягом тривалого проміжку часу. Провідною ідеєю цього методу є усвідомлення того факту, що нове можна оцінити, лише виробивши власні критерії і порівнюючи нові педагогічні явища з попереднім станом системи та її ідеальною моделлю. Експериментальна модель складається з трьох компонентів, а саме: 1) *інформація* (інформативні показники стану системи); 2) *класифікація* (система критеріїв оцінювання); 3) *порівняння* стану системи з попереднім станом та ідеальною моделлю.

Відповідно до означеної моделі були розроблені етапи експериментальної роботи:

I етап - конструювання ідеальної моделі базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя (аспект сформованості базових знань з педагогіки).

II етап - визначення сучасного стану методологічної підготовки вчителя на основі розробленої ідеальної моделі (діагностичний експеримент).

III етап - введення у навчальний процес елементів іноваційної технології. Додатковий аналіз стану професійно-педагогічної підготовки вчителя через певний час за результатами випробувального експерименту.

IV етап - порівняння зрізів із використанням визначених критеріїв. Формування оцінного судження.

V етап - вибір варіантів побудови технології навчання студентів базових знань з педагогіки.

VI етап - рівневий аналіз результатів впровадження технології навчання.

На I етапі роботи, відповідно до експериментальної моделі, розроблена ідеальна модель базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя (аспект сформованості базових знань з педагогіки). Її побудова відображає загальну структуру педагогічної діяльності і містить чотири *блоки*, відповідно до визначених вище чинників.

**Мотиваційний** блок вміщує чинники, що спонукають учителів звертатися до системи соціальних та психолого-педагогічних знань в їх педагогічній діяльності, а також питання, які дають змогу осмислити важливість методологічних знань та їх використання у педагогічній практиці.

**Аксіологічний** блок містить показники, що характеризують емоційно-ціннісне ставлення вчителів до педагогічної теорії загалом та до системи базових знань з педагогіки зокрема.

**Змістово-поняттєвий** блок містить показники, що характеризують головні компоненти базових знань з педагогіки, ступінь їх значущості та рівень сформованості знань з різних розділів педагогіки у самооцінці вчителів.

**Операційно-діяльнісний** блок охоплює показники, які характеризують рівень сформованості у вчителів комплексних



умінь оперувати базовими знаннями з педагогіки. Виділено п'ять основних груп умінь (виходячи із загальної структури педагогічної діяльності): гностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські.

II етап експериментальної роботи – *діагностичний експеримент* – складався з двох фаз:

1. Аналіз стану методологічної підготовки вчителя.
2. Аналіз традиційної теоретико-педагогічної підготовки студентів вищих навчальних закладів.

Перша фаза дослідження полягала в опитуванні педагогічних працівників (директорів шкіл та вчителів-предметників), яких було поділено на дві групи за рівнем продуктивності («високопродуктивні» та «малопродуктивні»). Аналіз результатів дослідження довів, що продуктивно працюючі педагоги будують свою навчально-виховну діяльність на основі базових знань з педагогіки у поєднанні із спеціальними знаннями; застосовують науковий підхід, використовуючи науково-педагогічні методи дослідження. Такий підхід до побудови своєї діяльності озброює вчителя ефективними методами самопідготовки та самоконтролю, що стимулює їх самостійність у процесі засвоєння педагогічних знань, формує евристичне мислення вчителя, створює необхідне підґрунтя для творчого виконання ним своїх професійних функцій, спонукає його до самостійного наукового пошуку.

У ході аналізу результатів дослідження було виявлено ряд **загальних тенденцій**, які дозволяють стверджувати про недостатній рівень методологічної підготовки вчителя. Зокрема, виділимо такі тенденції:

- *пріоритетність навчальної роботи над виховною.* Більшість респондентів надають перевагу важливості знань з фахового предмета (0,89) та методики його викладання (0,94), недооцінюючи виховну функцію педагога (0,80). Треба зазначити, що названа тенденція виявилася досить стійкою;

- *невідповідність у визначенні важливості володіння вчителем педагогічними знаннями та найбільш значущими мотивами*, що спонукають вчителів звертатися до педагогічної теорії. Найбільший дефіцит теоретичної бази відчують вчителі у ситуаціях, що потребують глибоких знань психології учня (0,92),

осмислення проблем та сутності педагогічного процесу (0,85), ефективного розв'язання педагогічної ситуації (0,85) тощо;

- *слабке володіння вчителями знаннями з розділів «Загальні основи педагогіки» (0,75) та «Школознавство» (0,65).* Особливо недооцінюються респондентами важливість та необхідність володіння педагогом методами науково-педагогічних досліджень (0,67), що негативно відбивається на результативності навчально-виховного процесу;

- *недостатнє володіння вчителями комплексом гностичних (0,71), проєктувальних (0,70) та конструктивних (0,70) умінь,* які розглядаються нами як знання у дії. Це пов'язано з тим, що названі групи умінь є достатньо складним компонентом педагогічної майстерності і потребують високого рівня розвиненості педагогічного мислення, інтелектуальних умінь, прийомів (серед них уміння аналізувати, узагальнювати, порівнювати тощо).

Другою фазою діагностичного експерименту був аналіз традиційної методологічної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів, який проводився на базі Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Ізмаїльського державного педагогічного інституту. Результати дослідження підтверджують ті тенденції, що було виділено на попередньому етапі, а саме: виявлено певне відставання та недорозвиненість мотиваційної сфери майбутніх учителів щодо необхідності оволодіння основами педагогічних знань, яке впливає на подальший рівень розвитку у студентів визначених педагогічних знань та пов'язаних з ними умінь; недостатньо глибоко сформовані у студентів уявлення про сутність головних компонентів педагогічних знань, зокрема, про цілі, закономірності, принципи, форми, методи виховної та навчальної діяльності педагога. Останнє, в свою чергу, впливає на рівень розвитку професійного мислення студентів та на процес формування у них умінь, пов'язаних з аналізом, проєктуванням, конструюванням елементів цілісного педагогічного процесу.

На основі результатів діагностичного експерименту, розроблено програму формування у майбутніх вчителів базових

знань з педагогіки та проведено випробувальний експеримент з метою знаходження шляхів підвищення ефективності навчального процесу при вивченні курсу «Педагогіка». Характерною ознакою випробувального експерименту є застосування при його організації та здійсненні окремих елементів інноваційної технології. Результати проведення відповідної роботи доводять, що:

- ефективність методологічної підготовки майбутнього вчителя суттєво залежить від рівня розвитку виявлених психолого-педагогічних чинників, а саме:

- \*ступеня сформованості мотиваційно-ціннісної сфери (ставлення до педагогічної професії, усвідомлення значущості педагогічних знань, ціннісні орієнтації щодо місця дитини та педагога у навчально-виховному процесі);

- \*рівня розробленості змісту курсу педагогічної підготовки (змістово-поняттєвий компонент), його структурованості, усвідомленості, чіткості;

- \*рівня організації операційно-діяльнісного компонента (застосування активних методів навчально-пізнавальної діяльності, створення структури педагогічних умінь, необхідних майбутньому вчителю у процесі оволодіння базовими знаннями з педагогіки, детальна розробка методичного забезпечення практичних занять курсу).

- ефективність базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя значно зростає за умови цілеспрямованого впливу на розвиток означених компонентів пізнавальної діяльності щодо засвоєння базових знань з педагогіки. Показник оптимальності навчальної методики вже в умовах випробувального експерименту перевищує 0,70 (середній показник становить 0,77). Одержані результати експерименту та проведеного контент-аналізу основних педагогічних понять підтвердили правильність проекту моделі базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя, яка була побудована на основі аналізу психолого-педагогічної літератури.

Проведена дослідницька робота дозволила розробити цілісну структуру технологічної побудови процесу формування у майбутніх учителів базових знань з педагогіки. Вона передбачала дослідження всіх аспектів цього процесу, починаючи з постановки

цілей, проектування та організації навчання до перевірки ефективності створеної моделі. Особлива увага надавалася розвитку мотиваційної та аксіологічної сфер, підвищенню рівня сформованості змістового та операційно-діяльнісного компонентів діяльності майбутніх учителів щодо засвоєння ними системи базових знань з педагогіки. Найбільш вагомими при цьому виявилися методи, які стимулюють самостійність мислення майбутніх учителів.

Розроблено структуру навчальних методів, яка складається з чотирьох взаємопов'язаних груп:

1) *мотиваційно-стимулюючі* – бесіди, інтелектуальні ігри, які стимулюють пізнавальний інтерес до майбутньої педагогічної роботи та вивчення її основ; проблемні питання; розв'язування педагогічних задач та кросвордів; творчі завдання тощо;

2) *теоретико-пізнавальні* - методи аналізу, синтезу; контент-аналізу основних педагогічних понять; зіставлення, порівняння, абстрагування, моделювання педагогічних ситуацій; конструювання особистих визначень педагогічних понять; аналізу і узагальнення педагогічної літератури та передового педагогічного досвіду; анотування та реферування педагогічних першоджерел тощо;

3) *практичні* – навчальні дискусії, ділові ігри, ведення педагогічних словників, різні види самостійної роботи (з книгою, у зошитах, з навчальною документацією) тощо;

4) *контрольно-регулюючі* - тестові завдання різного рівня складності; розв'язування педагогічних задач, пов'язаних з поняттєвим апаратом; виконання спеціальних методик тощо.

Впровадження у навчальний процес створеної технології відбувалося упродовж 1996-2000 років. Експериментальна робота охоплювала студентів I-III курсів фізико-математичного, природничого та філологічного факультетів Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (загальна кількість студентів 416). Експериментальне дослідження відбувалося за паралельною структурою, тобто було виділено два однорідні об'єкти - експериментальні та контрольні групи (кількість студентів відповідно 216 та 200). В експериментальних групах було введено

у дію створену технологію формування базових знань з педагогіки, у контрольних групах навчальний процес відбувався за традиційною побудовою. Зіставлення обох об'єктів дослідження проводилось як до експерименту, так і після нього. Це дало можливість порівняти вихідні та кінцеві характеристики процесу оволодіння базовими знаннями з педагогіки і довести ефективність запровадження запропонованої технології побудови навчального процесу. У таблиці 3 наведено середні показники рівня сформованості визначених знань і умінь студентів експериментальних і контрольних груп до експерименту і після нього. До експерименту не оцінювалися педагогічні знання студентів, оскільки вони тільки починали вивчення педагогічних дисциплін. Щодо педагогічних умінь, то студенти-першокурсники вже повинні володіти певною базою професійних умінь.

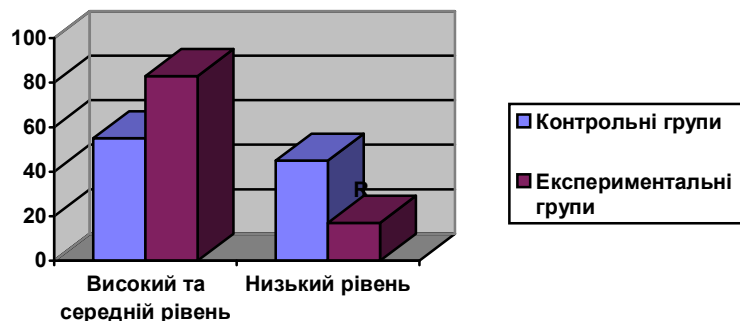
*Таблиця 3*

*Результати формуючого експерименту  
(середні показники рівня сформованості знань і умінь)*

Знання та уміння	Показники до експерименту	Експериментальні групи	Контрольні групи
<b><i>I. Знання</i></b>			
1. Загальні основи педагогіки		0,77	0,56
2. Теорія виховання		0,80	0,56
3. Дидактика		0,81	0,56
4. Школознавство		0,78	0,51
<b><i>II. Уміння</i></b>			
1. Гностичні	0,52-0,60	0,81	0,53
2. Проектувальні	0,48-0,61	0,78	0,51
3. Конструктивні	0,47-0,64	0,80	0,50
4. Комунікативні	0,55-0,69	0,81	0,53
5. Організаторські	0,61-0,73	0,86	0,55

Відповідно до одержаних результатів оцінювання рівня сформованості у студентів визначених педагогічних знань та пов'язаних з ними умінь, майбутні вчителі були розділені на три групи за такими критеріями: логічність та аналітичність мислення, об'єктивність, всебічність бачення проблеми, широта та гнучкість мислення, вміння застосовувати одержані знання у практичній

діяльності. В експериментальних групах високого та середнього рівнів володіння базовими знаннями з педагогіки досягли 83% (180 студентів), низького - 17% (36 студентів). У контрольних групах - відповідно 55% (110 студентів) та 45% (90 студентів) (Рис.1).



*Рис. 1. Рівень сформованості базових знань з педагогіки у студентів експериментальних та контрольних груп*

Одержані результати дозволяють стверджувати, що формуючий експеримент довів ефективність запропонованої технології. Показник оптимальності представленої технології складає 0,83 (тобто, певні знання та уміння сформовані у 83% студентів на високому та середньому рівнях).

Отже, проведене дослідження дозволило сформулювати ряд **висновків**, а саме:

➤ Педагогічні знання являють собою цілісну систему емпіричного та теоретичного матеріалу, накопиченого впродовж тривалого періоду історичного розвитку суспільства. Проведений ретроспективний аналіз розвитку науково-педагогічних знань довів, що становлення системи педагогічних знань відбувалося протягом тривалого періоду часу, поетапно, і кожен період характеризувався домінуванням того чи іншого типу освіти, становленням та розвитком певних компонентів наукових знань, формуванням структури самої педагогічної науки. Педагогічні знання у кожен з періодів відрізнялися такими показниками, як змістовність, ціннісність, процесуальними характеристиками, які

відображалися у способах інтелектуальної діяльності вчителя. Водночас, цей процес характеризувався нерівномірністю розробки змісту головних компонентів знань, що пов'язано з соціально-економічними чинниками розвитку суспільства і підтверджує конкретно-історичний характер самої педагогічної науки.

➤ Система знань педагогічної науки є значно ширшою, ніж її комплекс, що включений у нормативні курси вузівської педагогіки. До програми педагогічної підготовки майбутнього вчителя входять лише ті головні положення науки, теорії і методики виховання та навчання, засвоєння яких дозволяє студентам будувати для себе систему наукової інформації, яка є необхідною для професійної підготовки педагога-вихователя. Аналіз навчальних програм, підручників та посібників з педагогіки дозволив виділити певну структуру базових знань з педагогіки. За допомогою методу контент-аналізу виділено п'ять головних компонентів знань, а саме: 1) категорійний апарат педагогіки; 2) педагогічні теорії; 3) факти педагогічної дійсності; 4) педагогічні закони, закономірності, принципи; 5) знання про способи педагогічної діяльності вчителя-вихователя.

➤ Аналіз сучасного стану теоретико-методологічної підготовки вчителя та традиційної загальнопедагогічної підготовки студентів вищих навчальних педагогічних закладів свідчить про те, що в цілому рівень методологічної підготовки майбутнього вчителя є недостатнім. Було виявлено певне відставання та недорозвиненість мотиваційної сфери майбутніх учителів щодо оволодіння базовими знаннями з педагогіки, яке впливає на подальший рівень розвитку у студентів визначених педагогічних знань та пов'язаних з ними умінь. Крім того, недостатньо глибоко сформовані у студентів уявлення про сутність головних компонентів педагогічних знань, зокрема, про цілі, закономірності, принципи, форми та методи виховної і навчальної діяльності педагога. Останнє, в свою чергу, впливає на рівень розвитку професійного мислення студентів та на процес формування у них умінь, пов'язаних з аналізом, проектуванням та конструюванням елементів цілісного педагогічного процесу.

➤ Теоретико-методологічна підготовка майбутнього вчителя з педагогіки повинна орієнтуватися на високий рівень

підготовки фахівця і має бути побудована таким чином, щоб студенти оволодівали основами педагогічної теорії у процесі спеціально організованої діяльності шляхом застосування дослідницьких методів при розв'язуванні педагогічних задачних ситуацій. Така побудова навчального процесу формує евристичний стиль мислення студентів, створює необхідне підґрунтя для наступного творчого використання ними своїх педагогічних функцій, спонукає до самостійного дослідження тих чи інших педагогічних явищ.

➤ Створена експериментальна модель базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя та здійснена на її основі експериментальна робота доводять, що ефективність методологічної підготовки майбутнього вчителя залежить від рівня розвитку таких компонентів пізнавальної діяльності: а) ступеня сформованості мотиваційно-ціннісної сфери (ставлення до педагогічної професії, усвідомлення значущості педагогічних знань, ціннісної орієнтації щодо місця дитини та педагога у навчально-виховному процесі); б) рівня розробленості змісту курсу педагогічної підготовки (змістово-поняттєвий компонент), його структурованості, продуманості, чіткості; в) рівня організації операційно-діяльнісного компонента (застосування активних методів навчально-пізнавальної діяльності, науково-педагогічних методів дослідження, створення структури педагогічних умінь, необхідних майбутньому вчителю у процесі оволодіння базовими знаннями з педагогіки, детальна розробка методичного забезпечення практичних занять курсу).

➤ Експериментальна перевірка розробленої технології навчання студентів базових знань з педагогіки підтвердила її ефективність (показник оптимальності в середньому складає 0,83). Відбулися суттєві зміни у розвитку таких структурних компонентів навчальної діяльності: а) значно збагатилася мотиваційна сфера майбутніх учителів щодо вивчення теорії педагогіки, основою якої є потреби глибше пізнати сутність головних педагогічних явищ та процесів, закономірності розвитку дитини, форми та методи навчально-виховної діяльності з метою оптимального розв'язання педагогічних задачних ситуацій; б) в основі цільових установок майбутнього вчителя формується орієнтація на ідеї гуманістичної особистісно орієнтованої



педагогіки, побудованої на основах виховання молоді на культурно-історичних традиціях рідного народу з творчим використанням елементів національних систем виховання інших народів; в) рівень сформованості у студентів експериментальних груп базових знань з педагогіки та пов'язаних з ними умінь випереджає відповідний рівень у контрольних групах та суттєво зростає порівняно з вихідним рівнем. Помітною є тенденція до вирівнювання якості набутих знань з різних розділів курсу педагогіки у вищих закладах освіти та підвищення рівня сформованості гностичних, проектувальних та конструктивних вмінь, які, як правило, відстають при застосуванні традиційної побудови викладання курсу.

Виконане дослідження дозволяє висловити такі **рекомендації** Міністерству освіти і науки України:

- враховувати рівень базової педагогічної підготовки студентів при акредитації педагогічних закладів освіти;
- враховувати створену структуру базових знань з педагогіки при розробці державних стандартів педагогічної освіти.

Розроблені методичні матеріали можуть використовуватися як при підготовці майбутнього вчителя, так і у процесі підвищення кваліфікації вчителів закладами післядипломної педагогічної освіти.

Перспективи подальшої роботи вбачаємо у кількох напрямках, а саме: у *сфері історико-педагогічної науки* – глибокої теоретичної розробки потребує аспект становлення та розвитку основних компонентів науково-педагогічних знань як у загальному плані, так і з точки зору окремих педагогічних понять; дослідження впливу філософських систем на розвиток освіти; у *сфері загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя* – потребують подальшого вдосконалення зміст, структура та організація навчального процесу під час викладання циклу педагогічних наук у вищому педагогічному навчальному закладі.

**Перелік друкованих праць  
Антонової О.Є.**

**Монографії**

1. Формування первинних педагогічних понять у студентів молодших курсів // Формування виховних умінь майбутніх педагогів / О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченко, М.В. Левківський та інш.- Житомир, 1996. – С. 51-70.
2. Динаміка розвитку організаторських умінь студентів педагогічного вузу // Формування виховних умінь майбутніх педагогів / О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченко, М.В. Левківський та інш.- Житомир, 1996. – С.150-160.
3. Базова педагогічна підготовка майбутнього вчителя (аспект формування базових знань з педагогіки) // Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія / О.Є.Антонова, О.А.Дубасенюк, Т.В.Семенюк. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с. (авторські С. 78-155).
4. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування: Монографія. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 208 с.

**Навчально-методичні посібники**

5. Методика організації і проведення класного часу // Методические рекомендации по руководству непрерывной практикой студентов I-III курсов. – Житомир: ЖГПИ, 1990. – С. 17-21.
6. Методика організації і проведення політінформації в школі // Методические рекомендации по руководству непрерывной практикой студентов I-III курсов. – Житомир: ЖГПИ, 1990. – С. 36-39.
7. Методика організації і проведення класного часу // Методика організації колективних творчих дел. – Житомир: ЖГПИ, 1990. – С. 5-9.
8. Формування пізнавального інтересу на уроках біології // Проблеми сучасного уроку та взаємодія психолого-педагогічної науки і передової педагогічної практики в умовах перебудови народної освіти: Методичні рекомендації на допомогу вчителям. – Житомир, 1992. – С. 47-51.
9. Вивчення розділу “Загальні основи педагогіки” в педагогічному інституті / За ред. О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченка: Навч.-метод. посібник. – Житомир, 1994. – С.10-24, 25-40.
10. Технологія вивчення теорії та методики виховання у педагогічному вузі / За ред. О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченка: Навч.-метод. посібник. – Житомир, 1994. – Ч.1.- С. 12-29, 63-87.
11. Технологія вивчення теорії та методики виховання у педагогічному вузі / За ред. О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченка: Навч.-метод. посібник. – Житомир, 1994. – Ч. 2. С.110-125.

12. Предмет та основні категорії педагогіки //Практикум з педагогіки: Навч. посібник /За заг. ред. О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченка.- К.: ІСДО, 1996. – С. 12-22.
13. Методи педагогічного дослідження //Там само. – С. 23-44.
14. Сутність процесу виховання //Там само.- С. 173-184.
15. Розумове виховання. Робота класного керівника по розвитку пізнавальних інтересів у школярів //Там само. – С. 222-244.
16. Моральне виховання учнів //Там само. – С. 265-280.
17. Освіта й виховання в епоху Середньовіччя //Історія педагогіки: Навч. посібник /За ред. М.В.Левківського, О.А.Дубасенюк. - Житомир, 1999. - С.29-38.
18. Методичні рекомендації до застосування технології формування у майбутніх учителів базових знань з курсу “Педагогіка”. – Ж.: ЖДПУ, 2000. – 100 с.
19. Робоча програма з семінарсько-лабораторного практикуму курсу “Педагогіка”. – Житомир: ЖДПУ, 2000. – 38 с. (у співавторстві).
20. Методичні рекомендації до організації та проведення Всеукраїнської олімпіади з педагогіки: Вид. 2-е, доп. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. – 74 с. (у співавторстві).
21. Технологія вивчення загальних основ педагогіки //Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: Навч. посібник: У 2 ч. – Ч.1: Технології загально педагогічної підготовки майбутніх учителів /За заг. ред. О.А.Дубасенюк. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. – С.16-43.
22. Технологія вивчення основ теорії і методики виховання у вищих педагогічних закладах освіти //Там само. – С. 44-79.
23. Словник базових понять курсу “Педагогіка” //Там само. – С. 220-256.
24. Методика організації та проведення Всеукраїнської олімпіади з педагогіки: Вид. 3-е. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 100 с. (у співавторстві).
25. Практикум з педагогіки: Навчальний посібник: Вид. 2-ге, доп. і перероб. /За заг. ред. О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченка. – Житомир, 2002. – 483 с. (авторські – С.11-46; 221-240; 319-363).

#### **Наукові статті**

26. Розробка технології навчання майбутніх вчителів базових педагогічних понять //Проблеми освіти: Наук.-метод. зб.- К.: ІЗМН, 1996. – Вип. 6. – С.135-143.
27. Методологічна підготовка вчителя як складова професійної майстерності //Нові технології навчання: Наук.- метод. зб. – К.: ІЗМН, 1998. – Вип.22. -С. 30-46.

28. Дослідження рівня методологічної підготовки вчителя //Проблеми педагогіки: історія, теорія, досвід: Наук.-метод. зб. – Житомир, 1996. – С.90-94.
29. Технологія формування у майбутніх вчителів базових педагогічних знань //Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя: Зб. наук.-метод. пр. – К.: ІЗМН-Житомир. держ. пед. інститут, 1999. – С. 173-176.
30. Базова педагогічна підготовка майбутніх вчителів до професійної діяльності у школі //Духовність як основа консолідації суспільства: Міжвідомчий наук. зб. – К.: Наук.- дослід. ін-т “Проблеми людини”, 1999. – Т. 16. – С. 476-481.
31. Історичний аспект становлення системи базових педагогічних знань у психолого-педагогічній та філософській літературі XVII – XIX століть //Вісник Житомир. пед. ун-ту. – Вип.3. – 1999. – С. 54-58.
32. Теоретико-методологічна підготовка з педагогіки як складова професійної творчості майбутнього вчителя //Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць. - К.: НПУ, 1999. - Вип. 3. - С. 3-7.
33. Історичний контекст проблеми формування у майбутніх вчителів поняттєво-термінологічної системи педагогіки (70-90 рр. XX ст.) //Проблеми освіти: Наук.-метод. зб.- К.: ІЗМН. - 1999. – Вип. 16. – С. 58-67.
34. Технологія формування у майбутніх вчителів базових знань з курсу “Педагогіка” //Науково-педагогічний пошук молодих дослідників: Зб. наук. праць студентів та аспірантів /За заг. ред. О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченка. – Ж.: ЖДПУ, 2000. – С.6-9.
35. Розробка технології базової педагогічної підготовки майбутнього фахівця //Професійна підготовка бакалаврів у закладах другого рівня акредитації: гуманізація і гуманітаризація навчання: Зб. наук. праць. – Харків, 2000. – С.6-13.
36. Базова педагогічна підготовка майбутнього вчителя (історичний аспект) //Вісник Житомир. пед. ун-ту. – Вип.6. – 2000. – С. 129-131.
37. Формування у майбутніх учителів базових знань з педагогіки: Автореферат канд. дис. – К., 2000. – 17 с.
38. Формування особистості майбутнього вчителя під час вивчення курсу педагогіки //Всебічний розвиток особистості студента: Матеріали науково-практичної конференції /За ред. акад. АПН України Д.О.Тхоржевського. – Ірпінь, 2001. –С.251-257.
39. Зміст професійної підготовки педагогічно обдарованої молоді //Педагогіка та психологія: Зб. наук. праць /За заг. ред. акад.

- І.Ф.Прокопенка, чл.-кор. В.І.Лозової. – Харків: ХДПУ, 2001. – Вип.19. – Ч.2. – С.16-19.
40. Базова педагогічна підготовка майбутнього вчителя як методологічна основа неперервної педагогічної освіти //Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Збірник наук. праць /За ред. І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало. – У 2 ч. – Ч.1. – К., 2001. – 302 с.
41. Професійна підготовка педагогічно обдарованої молоді у контексті ідей І.Огієнка //Вісник Житомир. пед. ун-ту. – Вип.9. – 2002. – С. 120-122.
42. Педагогічний пошук молодих дослідників України: Зб. студ. наук. праць /За ред. О.А.Дубасенюк, О.Є.Антонової. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т., 2002. – 300 с.
43. Розвиток педагогічної обдарованості майбутнього вчителя: проблеми, пошуки, досвід (на матеріалі Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки) //Там само. – С.15-20.
44. Основні напрями науково-педагогічного пошуку молодих дослідників України: Збірник інформаційних матеріалів: Випуск 2 /За ред. О.Є.Антонової. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 100 с.
45. Розвиток педагогічної обдарованості майбутнього вчителя як педагогічна проблема //Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі: Зб. наукових праць. – Рівне: Волинські обереги, 2002. – С. 181 – 185.
46. Професійна підготовка педагогічно обдарованого вчителя: проблеми, досвід, технології //Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – У 2-х ч. – Ч.2. – Київ – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – С. 163-168.
47. Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей как основа безопасности их жизнедеятельности //Педагогика безопасности жизнедеятельности человека: Сборник научных трудов №3 /Под ред. Б.Ф.Кваши. – СПб: МАНЭБ, МИНПИ, 2002. – С.224 – 235.
48. Професійна підготовка педагогічно обдарованої молоді (у контексті ідей А.С.Макаренка) //Національна освіта у контексті творчості А.С.Макаренка: Зб. наук. праць. – Житомир, ЖІЦНТЕІ, 2003. – С.104-107.
49. Проблеми формування екологічної свідомості особистості /За ред. О.А.Дубасенюк, О.Є.Антонової: Зб. наук. праць. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 78 с.
50. Інноваційні підходи до екологічного виховання учнів //Там само – С.16-19.
51. Педагогічний пошук молодих дослідників України: Збірник студентських наукових праць /За ред. О.А.Дубасенюк, О.Є.Антонової: Вип. 2. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 255 с.

52. До проблеми організації навчання обдарованих студентів //Там само. – С. 12-18.

53. Всеукраїнська студентська олімпіада з педагогіки та її роль у підвищенні рівня підготовки майбутнього вчителя //Науково-дослідна робота студентів: аспект формування особистості майбутнього вченого, фахівця високої кваліфікації: Зб. матеріалів Першої міжнародної науково-практичної конференції. – Запоріжжя: ЗНТУ, 2002. – С.328-332.

54. Підготовка майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями як складова його професійної компетентності //Вісник Житомир. пед. ун-ту. – Вип.12. – 2003. – С. 66-69.

#### **Інші публікації**

55. Оцінка якості педагогічної підготовки студентів у період практики в піонерському таборі //“Інститут – школі: Матеріали конференції. – Житомир, 1990.- С. 278-279.

56. Н.К.Крупская о научной организации труда учителя //Н.К.Крупская – основоположник педагогической теории обучения и воспитания учащейся молодёжи. – Житомир, 1990. – С. 11-12.

57. Формирование познавательного интереса у учащейся молодежи //Проблемы социологии профессионального образования рабочих: Материалы конференции.- С.-Пб.,1993. – С.85.

58. Використання методів понятійного аналізу при вивченні основних категорій педагогіки //Психолого-педагогічні основи професійної підготовки вчителя-вихователя та сучасні технології навчання: Матеріали конференції. – Житомир, 1993. – Т.1.- Ч.1.- С.24-25.

59. Использование элементов категориального анализа понятий при изучении педагогики // Проблемы организации учебно-воспитательного процесса в период перехода на новые специальности подготовки: Материалы конференции. – Житомир, Изд. ЖВУР ПВО, 1995. – С.4.

60. Застосування елементів аналізу і конструювання педагогічних понять як фактор теоретичної підготовки майбутніх вчителів //Психолого-педагогічні фактори підвищення професійної майстерності вчителя-вихователя: Матеріали конференції. – Житомир, 1995. – С.37-38.

61. Питання методологічної підготовки майбутнього педагога //Я.Ряппо й розвиток національної системи освіти України: Матеріали наук.-практ. Конференції. – К., 1995. – С. 78-80.

62. Про методологічну підготовку студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах //Педагогічні основи організації літнього відпочинку дітей зони радіологічного контролю: Тези регіон. наук.-практ. конф.- Житомир, 1996. – С.64.

63. Формування базових виховних понять у майбутніх вчителів у контексті історико-культурних ідей Івана Огієнка //Іван Огієнко й

утвердження гуманітарної науки та освіти в Україні: Матеріали наук.-практ. конф.- Житомир, 1997. – С.53-54.

64. Елементи технології формування базових педагогічних понять у майбутніх вчителів //Нові педагогічні технології в контексті сучасних концепцій змісту освіти: матеріали наук.-практ. конф. – Луганськ: ЛДПУ, 1998. – С.151-152.

65. Питання методологічної підготовки майбутніх вчителів як складової професійної майстерності //Тези доповідей XI військово-наукової конференції ЖВІРЕ. – Житомир: ЖВІРЕ, 1998. – Ч.1. – С.17.

66. Зміст професійної підготовки педагогічно обдарованої молоді //Сучасні освітні технології: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції /За заг ред. акад. І.Ф.Прокопенка, чл.-кор. В.І.Лозової. – Харків: ХДПУ, 2001. – С.112-113.

**Вітвицька**  
**Світлана Сергіївна**  
*кандидат педагогічних наук,*  
*доцент кафедри педагогіки*

**Науково-методичне забезпечення педагогічної підготовки  
студентів магістратури**

Становлення України як самостійної держави, її національне відродження та перехід до ринкових відносин кардинально впливають на роль спеціалістів з вищою освітою.

Перехід педагогічної школи до ступеневої системи освіти передбачає оновлення змісту базової педагогічної освіти спеціалістів усіх кваліфікаційних рівнів і, перш за все, магістрів як фахівців вищого кваліфікаційного рівня, котрі в майбутньому поновлять склад науковців у різних галузях науки та викладацький корпус вищих навчальних закладів, спеціалізованих середніх навчальних закладів із поглибленим вивченням окремих предметів, гімназій, ліцеїв, коледжів.

Процес підготовки нової генерації науковців, здатних позитивно впливати на суспільний розвиток, потребує зростання якості знань, збереження національної культури, докорінного оновлення його науково-методичного забезпечення.

Під науково-методичним забезпеченням педагогічної підготовки магістрів ми розуміємо наявність необхідної наукової бази (інформації), організацію навчально-виховного процесу на наукових засадах (використання сучасних технологій, методів навчання) і як результат – оволодіння магістрами систематичними системними знаннями та науковим апаратом дослідження соціально-педагогічних проблем.

Вища педагогічна школа і педагогіка пройшли тривалий історичний шлях. На цьому шляху педагогіка вищої школи із суми ідей та концепцій поступово перетворилася на науку, здатну забезпечити науковий підхід до сучасного навчального процесу, визначити його закономірності, а також найбільш оптимальні форми, методи, засоби навчання і виховання студентів. Розвиток сучасної педагогічної школи в Україні – багатогранний процес, котрий змінює її обличчя, наближаючись до рівня соціальних, політичних, педагогічних вимог епохи технічної та технологічної революцій. Серед важливих позитивних тенденцій розвитку



педагогічної школи - курс на демократизацію, диверсифікацію та диференціацію освіти, гуманістичну спрямованість виховання, використання форм і методів навчання, що підвищують активність, самостійність студентів, включення їх в дослідно-експериментальну діяльність, педагогізація найновіших технічних засобів.

Прогрес у вихованні і навчанні студентства відбувається за діалектичного відмирання застарілого і народження нового, що вимагає наповнення педагогіки вищої школи новим змістом. За роки реформування вищої освіти в Україні вийшли досить цікаві наукові та науково-методичні роботи з проблем педагогічної підготовки магістрів (Неперервна професійна освіта: проблеми пошуку перспективи: монографія /за редакцією І.А. Зязюна – К: “Віпол”, 2000; Навчальний процес у вищій школі: навчальний посібник /за редакцією академіка АПН України О.Г. Мороза – К: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001; З.І. Слєпкань Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі – К: НПУ, 2000; В.М. Галузинський, М.Б. Євтух Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні – К, 1995; С.У. Гончаренко Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям – К, 1995; М.П. Гусак Технологія засвоєння студентами дидактичної теорії – Луцьк, 1996; О.А. Дубасенюк Методичні рекомендації керівнику академічної групи з виховної роботи педуніверситету – Житомир, 2000; С.С. Вітвицька Основи педагогіки вищої школи – Житомир, 2001.)

Навчально-методичний посібник “Основи педагогіки вищої школи” розроблений нами на основі системно-діяльнісного підходу. В посібнику пропонується нова концепція особистісно зорієнтованої педагогічної освіти; сформульовані сучасні вимоги до педагога-професіонала, розкриті основні напрями його роботи; визначені мета, зміст, форми і методи навчально-виховної і науково-дослідної діяльності у вищій педагогічній школі; здійснено аналіз сучасних концепцій виховання та освіти. Він завершується робочою програмою з “Основ педагогіки вищої школи” для студентів магістратури.

Вивчення педагогіки вищої школи – важлива умова формування загальної та педагогічної культури викладача вищого навчального закладу будь-якого профілю, оскільки вона озброює

знаннями про процеси розвитку теорії та практики виховання і навчання студентів, сприяє становленню світогляду, педагогічного професіоналізму. Грунтовні знання з теорії педагогіки вищої школи значно розширюють кругозір викладача, дозволяють цілісно бачити будь-яку навчально-виховну проблему, знаходити її оптимальне рішення.

Визначальним і найбільшим за обсягом компонентом праці викладача є навчально-педагогічна діяльність.

Навчально-педагогічна діяльність спрямована на організацію процесу навчання у вищій школі у відповідності з вимогами суспільства. Для навчального процесу у вищій школі характерним є органічне поєднання навчального і науково-дослідного аспектів, підвищення активності і самостійної роботи студента (навчаючись, студент вчиться сам). У педагогічній діяльності поєднується теоретична складова, пов'язана з розкриттям нових закономірностей, сутності науки, а також практична, спрямована на перетворення конкретних ситуацій, на розв'язання системи педагогічних задач. Викладач визначає мету та задачі навчання з конкретного предмету у взаємозв'язку з іншими навчальними предметами; обмірковує зміст навчання, сучасні форми і методи, що сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності студента, форми контролю; формує творчі колективи навчальних груп; здійснює виховання студента і виховує потребу в самовихованні.

Професійна діяльність викладача вищого навчального закладу – це особливий різновид творчої інтелектуальної праці. Творчість викладача полягає, насамперед, у доборі методів і розробці технологій реалізації мети і завдань, поставлених державою перед вищою школою: забезпечення ефективності навчально-виховного процесу; озброєння майбутніх спеціалістів фундаментальними знаннями; привчання студентів до самостійного отримання максимальної інформації за короткий час і розвитку творчого мислення; озброєння уміннями наукового дослідження; виховання різнобічної, досвідченої і культурної людини.

Сутність і структура педагогічної діяльності, а також пов'язана з ними продуктивність – одне з найактуальніших питань педагогічної науки і практики.

Питання про продуктивність педагогічної діяльності в ряді досліджень розглядається в контексті акмеологічного підходу. У роботах Б.Г.Ананьєва закладені основи нового розділу вікової психології – акмеології – науки про найбільш продуктивний, творчий період життя людини. Розвиваючи ці ідеї стосовно педагогіки, Н.В.Кузьміна експериментально і теоретично обґрунтувала акмеологічний підхід до педагогічної діяльності. Оскільки в даному випадку йдеться про дослідження особливостей продуктивної діяльності педагога, то основним критерієм стає не вік, а професіоналізм педагога.

Ретроспективний теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури, результатів досліджень педагогічної практики дає можливість визначити професіоналізм як інтегровану якість, що набута в результаті інтенсивної творчої педагогічної діяльності. В її структурі можна виділити такі складові компоненти: професіоналізм знань, спілкування, самовдосконалення та наукового дослідження. Саме ці аспекти враховані у системі педагогічної підготовки магістрів Житомирського педагогічного університету, з 1998 року застосовується модульно-контекстна технологія, яка ставить за мету формування педагогічної спрямованості, розвиток емоційних і морально-естетичних якостей, засвоєння знань, умінь та навичок, способів розумових дій, дійово-практичної сфери та самокеруючих механізмів особистості майбутнього фахівця.

Ця технологія по орієнтації на особистісні структури – всебічно гармонійна, за характером змісту гуманістична, навчально-виховна, за типом управління – система малих груп, за провідним методом навчання – проблемно-пошукова, творча, діалогічна, ігрова; за організаційними формами – академічна, індивідуально-групова, диференційована.

Вона спрямована на розвиток потреби магістра в самореалізації, що посідає одне з найвагоміших місць у сфері спонукання дидактичного вибору. Виходячи з класифікації потреб А.Маслоу, самоактуалізація (самореалізація) становить вершину піраміди людських потреб. Лише за умови підготовленості особистості до духовного розвитку і бажання самовдосконалюватися, можна її досягти.

У зміст педагогічної освіти магістрів покладено модель

підготовки викладача-вихователя, яка відображає діяльнісну модель педагога. Перехід від навчальної діяльності до професійної відбувається за допомогою діяльнісного модуля – інтегрованої якості педагога-вихователя. Діяльнісний модуль включає в себе такі угруповання: методологічний, теоретичний, практичний і соціальний.

Технологічний підхід у вивченні курсу “Основи педагогіки вищої школи” передбачає: постановку цілей, проектування, організацію навчального процесу, діагностичну і підсумкову перевірку ефективності за допомогою тестів, контрольних питань, розв’язання задач, кросвордів тощо у кожному модулі.

Логіка викладання курсу така:

- проектування цілей навчання відбувається відповідно розробленої моделі підготовки педагога;
- переведення цілей на мову практичних завдань у вигляді діяльнісного модуля, який має забезпечити перехід від навчальних завдань до професійної діяльності;
- реалізація моделі підготовки педагога-вихователя у процесі викладання педагогіки вищої школи;
- корекція процесу засвоєння знань, умінь і навичок магістрами;
- контроль, оцінка (поточна, рубіжна, заключна) знань, умінь і навичок студентів магістратури.

Ця логіка реалізується у кожному модулю (темі) курсу “Основи педагогіки вищої школи” через зовнішню структуру (тема, мета, обладнання, план, завдання студентам, рекомендована література, теоретичний і практичний блоки, прогнозовані педагогічні якості та вміння) та внутрішню структуру, що відображає основні рівні засвоєння знань, умінь і навичок магістрами, що відповідає таксономії цілей: на рівні пізнання, розуміння, застосування, аналізу, синтезу, оцінки.

Відповідно до концепції контекстного навчання модель магістра отримує своє відображення в діяльній моделі його підготовки: цілісний зміст професійної праці, представлений як система професійних проблем, функцій і завдань, що відображається у системі навчальних проблем, задач-ситуацій,

наближених до професійних, до свого прототипу. При викладанні педагогіки вищої школи за допомогою системи форм, методів навчання задається контекст майбутньої професійної діяльності (предметної та соціальної).

Зміст педагогічної освіти реалізується у різних формах навчання. Проте провідною формою навчання є лекція.

Лекція визначає шляхи здійснення усіх видів і форм навчання у вищому навчальному закладі. Вона закладає основи розуміння і ставлення до предмету. Лекція – це стрункий систематичний і системний виклад певної наукової проблеми або її частки.

Лекції з педагогіки специфічні порівняно з лекціями з інших дисциплін (гуманітарних або точних). Ця специфіка витікає з мистецтва виховання людини, дитини. Методика викладання лекцій з педагогіки за стилем, інструментуванням відрізняється від інших методик хоча б тим, що головний предмет лекції - людина, вплив на неї з метою реалізації ідеалу, конкретних державних завдань. При цьому виникає етичне питання: лекції з педагогіки може викладати лише той, хто має достатню практику спілкування з дітьми, людьми, контактів з ними. Популярність, значущість праць А. С. Макаренка і В. О. Сухомлинського ґрунтуються на тому, що все у них побудовано на величезному досвіді - життєвому і педагогічному. Практика, факти, спостереження, осмислені ними до глибоких узагальнень, набули сили педагогічних законів. Лектор з педагогіки не стільки "проповідує", скільки "сповідує" істини, закономірності через власний педагогічний досвід. Тільки в такому випадку лектор не повчає студентів, а навчає мистецтву виховання (впливати, взаємодіяти, вести за собою). Ця справа надто складна і водночас - одна з головних завдань курсу. Найважливішим призначенням педагогічної науки є втілення в свідомість основних положень, виведених з досвіду, підвищення рівня досвіду до філософської думки, збагачення нею практики, залучення майбутнього педагога до жадоби власних пошуків, спонукування до активної життєтворчості. Педагог-майстер має свій особливий тип мислення, комплексні знання, специфіку їх структурування, особистісне забарвлення, вміння здійснювати міжпредметні зв'язки. Міжпредметні зв'язки сприяють формуванню у магістрів

цілісного світогляду, єдності світу, явищ і процесів, розвитку інтелектуальних вмінь і творчого мислення. Водночас міжпредметні зв'язки можна розглядати як спосіб створення проблемних ситуацій на заняттях. Одним із головних критеріїв лекцій з педагогіки є її практична значущість, тобто правильна теоретична, методологічна орієнтація студентів. У цьому відношенні важливо, щоб лектор добре знав школу або активно був з нею пов'язаний, забезпечуючи тим самим міцну "матеріальну базу" лекцій. Своєрідність лекцій з педагогічних дисциплін полягає у викладі позитивних і оптимістичних гіпотез без перебільшення і лакування. Важливою педагогічною умовою актуальності та дієвості лекцій з педагогіки є її образність, тобто насиченість яскравими доказовими прикладами, образами. Виходячи з досвіду, можна сказати, що головне джерело збудження інтересу до педагогіки, до систематичного розширення кругозору педагога і вихователя - в методиці їх читання.

У нашій практиці розповсюдженими є такі види лекцій: лекція-бесіда або діалог з аудиторією; лекція-"мозкова атака"; лекція-дискусія; лекція з розбором конкретних ситуацій; лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку; лекція-консультація; проблемна лекція.

Сьогодні у викладачів вищого навчального закладу велика кількість конкурентів. Студенти відвідують публічні лекції, слухають чудових ораторів по радіо і з телебачення, читають публіцистичні статті та книги з проблем навчання і виховання підростаючого покоління. У них є з ким порівнювати свого викладача. Наведемо декілька типових відповідей студентів на питання "Що тобі подобається і що не подобається у лекції?": "Ціную в лекції творчість викладача, проблемність, емоційність лекції"; "Подобаються лекції, котрі містять максимум різнобічної інформації, яку важко знайти самому"; "Ціную лектора за культуру мови, вміння захопити постановкою проблемного, гострого, актуального питання, за артистичність". Лекторові необхідно встановити з аудиторією особливий педагогічний контакт, налагодити її на свою "хвилю". Для цього лектор може навести фрагмент статті з газети або журналу, інформацію про цікаву педагогічну книжку, уривок з листа випускника вузу і т. п.

Лекцію прийнято вважати пасивною для слухачів формою

роботи, і вже тому вона є однією з важких форм навчання. Насправді ж змістовна, досконала за формою лекція є активним методом навчання і виховання майбутніх педагогів. За останні роки педагогіка отримала багато можливостей добирати нові факти, гіпотези з усіх, так званих пограничних галузей, предметом яких зрештою є виховання людини (використання елементів з психології, соціології, біології, встановлення міжпредметних зв'язків, постановка міжпредметних проблем). Власне лекція з усім джерелом методичних питань і компонентів здатна активізувати дані суміжних наук, досвід передової практики, особистий досвід студентської аудиторії, сплав яких забезпечує реалізацію головної задачі: готувати вчителя-майстра, професіонала. Такою лекцією є проблемна лекція.

Проблемні лекції мають великий виховний потенціал. В дискусіях виявляються сильні сторони студентів, ступінь їх обдарованості, моральної вихованості.

Нами використовуються такі прийоми створення проблемної ситуації: пряма постановка проблеми; постановка гострих нерозв'язаних питань; цитування протилежних поглядів різних авторів на одне і теж питання (спонукаючи студентів до свого вибору, захисту того чи іншого аргументу); звернення до життєвих явищ, які потрібно пояснити, прослухавши частину лекції; зробити висновки; постановка студентів у позицію експертів, опонентів, рецензентів; виділення точної і неточної інформації.

Лекція – найважча форма роботи, оскільки лектор завжди виступає одночасно в кількох ролях: оратора, який переконує аудиторію, пропагує науку, захищає або відкидає якісь положення; вченого, який розглядає явища і факти, тенденції, закономірності, спонукає, дає поштовх науковому мисленню студентів, їх самостійності і творчості; педагога, який озброєний матеріалом високої виховної наукової цінності, добре знає свою аудиторію, володіє дієвою методикою викладання; психолога, який відчуває аудиторію в цілому і кожного студента зокрема, і використовує знання людської психіки для реалізації головних задач навчання і виховання.

Одним з шляхів активізації роботи студентів є використання структурно-логічних схем. Бажано множити ці схеми і розповсюджувати їх серед студентів. Вибіркова перевірка

показала, що з тем, де використовувалися такі схеми, відсоток викривлення інформації не перевищує 10-15%.

Активізація пізнавальної діяльності студентів магістратури можлива за допомогою опорних сигналів. Для кожної теми лекції розробляється лист з опорними сигналами та лист взаємоконтролю.

Стимулює розумову діяльність студента і стиль спілкування викладача. Такий стиль характеризується: оптимальністю вимог, педагогічним оптимізмом, емоційним відгуком, формуванням колективних форм стосунків студентів у навчальному процесі, створенням в колективі атмосфери емоційної напруги, що приводить до успіху, утвердження мажорного стилю життя в аудиторії, емоційною контактністю відносин викладачів-студентів.

Основою проведення семінарсько-практичних занять з педагогіки вищої школи є групові технології. Академічна група поділяється на мікрогрупи. Технологічний процес групової роботи складається з таких елементів:

1. Підготовка до виконання групового завдання:

- а) постановка пізнавальної задачі (проблемної ситуації);
- б) інструктаж про зміст і послідовність роботи;
- в) рекомендації щодо дидактичного матеріалу по групах.

2. Групова робота:

- г) знайомство з матеріалом, планування роботи в групі;
- д) розподіл завдань між членами групи;
- е) індивідуальне виконання завдань;
- є) обговорення індивідуальних результатів роботи в групі;
- ж) обговорення загального завдання групи (зауваження, доповнення, уточнення, узагальнення);
- з) підведення підсумків групового завдання.

3. Заключна частина:

- і) повідомлення про результати роботи в групах;
- й) аналіз пізнавальної задачі, рефлексія;
- к) загальний висновок про групову роботу і виконання поставленої задачі.

Висновки про роботу групи та їх членів.

У процесі групової роботи викладач виконує різноманітні функції: контролює хід роботи у групах; консультує, відповідає на



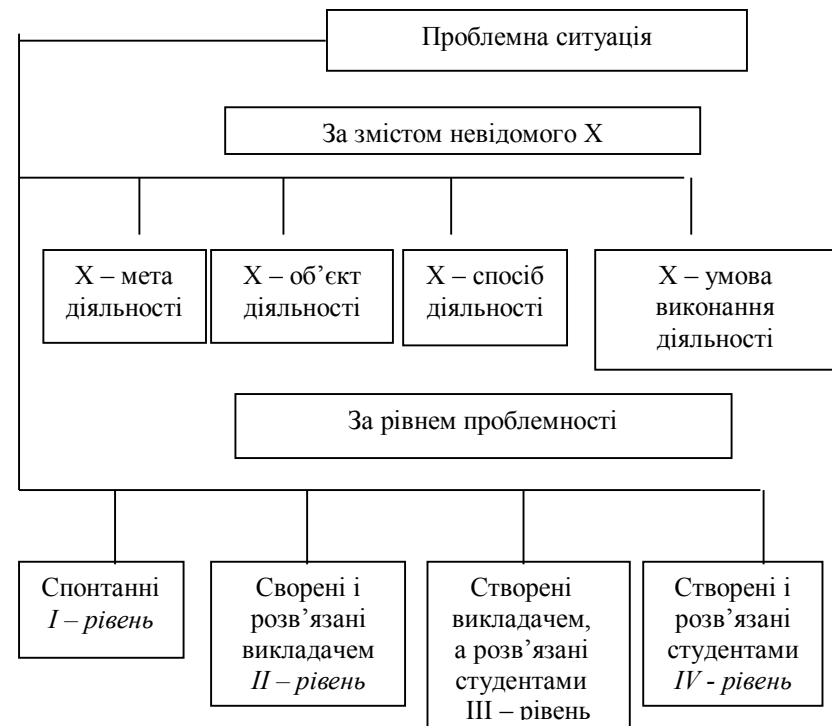
запитання, координує діяльність, при необхідності допомагає окремим студентам або групі в цілому.

Робота в групах ведеться на основі проблемних та ігрових технологій.

Сьогодні під проблемним навчанням розуміють таку організацію навчальних занять, котрі передбачають створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність студентів по їх розв'язанню, результатом якої є творче оволодіння знаннями, навичками, уміннями та розвиток мислительних процесів. Нами використовуються різні типи проблемних ситуацій, як за змістом так і рівнем складності (див. схема № 1)

Схема № 1

*Класифікація проблемних ситуацій*



Концептуальними основами ігрових технологій є психологічні механізми ігрової діяльності, що спираються на фундаментальні потреби особистості у самовираженні, самоутвердженні, самовизначенні, саморегуляції, самореалізації.

*За цільовими орієнтаціями ігрові технології поділяються на:* дидактичні, виховні, розвивальні, соціалізуючі.

*За характером педагогічного процесу:* навчальні, тренінгові, контролюючі, узагальнюючі, пізнавальні, виховні, розвивальні, репродуктивні, продуктивні, творчі, комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні.

*За ігровою методикою:* предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, драматизації.

Ігрові технології сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок магістрами, розвитку системи розумових дій, системи естетично-моральних якостей, системи дійово-практичної сфери і самокеруючих механізмів.

Ігрова діяльність виконує такі функції:

- спонукальну (викликати інтерес);
- комунікативну (засвоєння елементів культури спілкування педагога);
- самореалізації (кожен студент реалізує свої можливості);
- розвивальну (розвиток уваги, волі та інших психічних якостей);
- розважальну (отримують задоволення);
- діагностичну (виявлення відхилень та прогалин у знаннях, уміннях і навичках, у поведінці);
- корекційну (внесення позитивних змін до структури особистості майбутніх учителів).

Більшість ігор мають риси вільної розвивальної діяльності, що має активний творчий характер, сприяє розвитку почуттів і позитивних емоцій.

Ігрова діяльність може бути використана:

- в якості самостійної технології для засвоєння теми, розділу, поняття;
- як елемент іншої технології;
- як частина семінарського заняття (вступ, пояснення, закріплення, вправи, контролю).

У нашому досвіді широко використовуються ділові ігри для

розв'язання комплексних задач засвоєння нового, закріплення матеріалів, розвитку творчих здібностей, формування загально-навчальних умінь. Ділові ігри дають можливість студентам зрозуміти навчальний матеріал з різних позицій.

У процесі вивчення педагогіки застосовуються різні модифікації ділових ігор: імітаційні, операційні, рольові ігри, діловий театр, психо- і соціограма.

Імітаційні (імітуються події, конкретна діяльність студентів, викладачів). Сценарій імітаційної гри, крім сюжету подій, містить інші структури і призначення імітованих процесів та об'єктів.

Операційні ігри допомагають відпрацьовувати конкретні специфічні операції. Наприклад, розв'язання педагогічних задач, проведення зборів тощо.

Рольові ігри сприяють відпрацюванню тактики поведінки: дій, виконання функцій та обов'язків конкретної особистості. Для проведення гри з використанням ролі розробляється модель – ситуації, розподіляються ролі.

Діловий театр передбачає написання сценарію, де описується конкретна ситуація, функції та обов'язки дійових осіб, їх задачі.

Психограма і соціограма близькі до “ділового театру”, але спрямовані на формування перцептивних умінь майбутніх педагогів (уміння відчувати стан іншої людини, уміння встановити контакт).

Технологія ділової гри складається з таких етапів (див. Таблиця 4).

В певній мірі нами використовуються інформаційні технології навчання, спеціальні технічні інформаційні засоби (ЕОМ, аудіо, кіно, відео).

У нашій практиці проведення семінарських занять найбільш поширеною формою є організація дискусій, а саме: "круглий стіл" – обмін думками; засідання експертної групи; форум, симпозіум; дебати, судові засідання тощо.

Для виховання у магістрантів культури педагогічного мислення велике значення мають не тільки практичні заняття, а й система педагогічних практик, науково-дослідна робота.

Вища школа без справжньої науки не може виконувати своєї головної функції – готувати висококваліфікованих спеціалістів.

Власно рівень наукових досліджень і визначає ступінь підготовки кадрів. Тому одним із основних чинників підвищення ефективності діяльності вищої освіти є науково-дослідницька робота кожного вищого закладу освіти та активна участь в ній як викладачів, так і студентів.

Таблиця 4

*Етапи проведення ділової гри*

<b>Етап підготовки</b> (постановка мети, аналіз проблеми, обґрунтування задач, планування, загальний опис процедури гри, зміст ситуації та характеристика дійових осіб)	Розробка гри	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Розробка сценарію,</li> <li>- план ділової гри,</li> <li>- загальний опис гри,</li> <li>- зміст інструктажу,</li> <li>- підготовка матеріального забезпечення,</li> <li>- постановка проблеми, цілей,</li> <li>- умови,</li> <li>- інструктаж,</li> <li>- регламент,</li> <li>- правила,</li> <li>- розподіл ролей,</li> <li>- формування груп,</li> <li>- консультації.</li> </ul>
<b>Етап проведення</b>	Входження в гру	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Робота з джерелами і тренінг,</li> <li>- мозковий штурм.</li> </ul>
	Груповою робота над завданнями	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Виступ груп,</li> <li>- захист результатів,</li> <li>- дискусії,</li> <li>- робота експертів.</li> </ul>
<b>Етап аналізу та узагальнення</b>	Міжгруповою дискусія	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Вихід з гри,</li> <li>- аналіз, рефлексія,</li> <li>- оцінка та самооцінка,</li> <li>- висновки та узагальнення,</li> <li>- рекомендації.</li> </ul>

Науково-дослідна робота студентів магістратури впливає із завдань навчального процесу і сприяє підготовці висококваліфікованих фахівців. Однією з провідних вимог до студентів магістратури є всебічний розвиток їх творчих здібностей та дослідницьких умінь.

Науково-дослідна робота магістрів спрямована на розвиток у

майбутніх педагогів і науковців нахилів до пошукової дослідницької діяльності, до творчого розв'язання навчально-виховних завдань в освітніх закладах, а також формування умінь і навичок у застосуванні дослідницьких методів для розв'язання практичних питань навчання і виховання. В нашому досвіді широко поширена самостійна робота магістрів, що передбачає складання: узагальнюючих таблиць, структурних блок-схем лекцій, кросвордів з теми, тестів з теми (одиничний, множинний, альтернативний і впорядкований вибір), переліку визначень ключових понять курсу з посиланням на джерела, рецензування статей (5-6 з однієї теми курсу), книги або окремих розділів, що тісно пов'язані з темою, написання рефератів і доповідей, різноманітні групові завдання, котрі передбачають розв'язання або підготовку проблемних ситуацій.

В умовах активної творчої пізнавальної діяльності студентів магістерські роботи все більш набувають характеру дослідницького пошуку. Студентам імпонують творчі завдання: підготовка доповідей, рефератів, дослідження і узагальнення досвіду, написання критичних статей, есе, магістерських дипломних робіт.

Дослідницька робота спрямована на формування готовності магістрів до наукової діяльності. Готовність студента магістратури до організації і проведення науково-дослідницької діяльності – це складна інтегративна якість, що відображає здатність особистості під керівництвом викладача організувати власну науково-дослідницьку діяльність у процесі навчання і включає такі компоненти: творчі можливості, компетентність, оволодіння технологією наукового дослідження та викладу і захисту результатів наукового дослідження.

Творчі можливості – це система інтелектуально-творчих якостей особистості, які сприяють успіху у творчій діяльності. Вона складається з таких підсистем: підсистеми спрямованості (мотиви, інтереси, потреби); підсистеми характерологічних особливостей особистості (цілеспрямованість, працездатність, сумлінність тощо); підсистеми здібностей (індивідуальних особливостей творчих процесів); підсистеми творчих умінь.

Необхідними індивідуально-творчими якостями майбутнього дослідника є: креативність мислення, тобто здатність

продувати нові ідеї, гіпотези, способи вираження проблемних задач; інтуїція – пряме бачення суті речей, знаходження правильного вирішення проблеми без усвідомлення шляхів і способів їх досягнення; творча уява – самостійне створення нових образів, які реалізуються в оригінальних і цінних результатах діяльності; дивергентність мислення – альтернативність, здатність запропонувати декілька підходів до розв'язання задачі та міняти їх, бачити проблеми, об'єкти в різних ракурсах; оригінальність мислення, тобто своєрідність якостей розуму, способу розумової діяльності, здатність створювати думки, що відрізняються від загально прийнятих поглядів; асоціативність мислення – здатність використовувати асоціації, в тому числі аналогії, а також віддаленість асоціацій; інтелектуальна активність – інтегральний пізнавально-мотиваційний показник рівня розвитку творчої особистості, що базується на інтелектуальній ініціативі; інтелектуальна ініціатива – це не стимулювання зовні продовження мислення, це продовження розумової діяльності за межами заданої ситуації, що не обумовлена ні практичними потребами, ні негативною оцінкою роботи.

Під поняттям компетентність студента у науково-дослідницькій діяльності ми розуміємо спеціальні і загальнонаукові знання, які слугують методологічною основою до організації та проведення дослідження (для кожного напрямку педагогічних досліджень вони різні), загальнонаукові, дослідницькі вміння, а саме: організувати власну розумову діяльність; здійснювати літературний пошук, бібліографічний огляд наукових джерел; обґрунтувати актуальність теми дослідження; чітко визначити мету і завдання дослідження; оперувати понятійним апаратом; володіти науковими методами пізнання; визначати об'єкт, предмет дослідження; формулювати гіпотезу, доводити або спростовувати її достовірність; обґрунтувати наукову новизну і практичну значущість дослідження; оформляти результати дослідження у числових і графічних формах; захищати результати свого дослідження у відповідній формі.

Володіння технологією наукового дослідження передбачає створення системного підходу до організації наукового дослідження. В основу його побудови покладені основні етапи та

методи наукового дослідження. Це творчий пошук, котрий, як дидактичний процес, можна поділити на такі етапи: а) пошук проблеми; б) зосередження, заглиблення у проблему; в) збір інформації, об'єднання даних, що мають зв'язки; г) інкубація, аналіз, осмислення, систематизація матеріалу; ґ) усвідомлення або інсайт – виникнення ідеї; д) верифікація і застосування шляхом логічних роздумів або експерименту.

Виклад матеріалів дослідження залежить від рівня готовності студента до науково-дослідницької діяльності. Наші багаторічні спостереження, експериментальні дослідження дають можливість виділити чотири рівня готовності студентів до науково-дослідницької діяльності: дуже низький; низький; достатній; високий.

Дуже низький рівень готовності характерний для студентів у яких відсутній інтерес до науково-дослідницької діяльності. Основний мотив виконання наукової роботи – необхідність отримати оцінку. Серед цих студентів більшість з низьким, іноді з середнім рівнем розвитку творчих можливостей. Вони мають середній, іноді достатній, рівень знань і не прагнуть знати більше, не володіють технологією дослідження і викладом матеріалу. Дослідницьку діяльність вважають за непотрібну.

Низький рівень готовності відрізняє студентів, які проявляють певний інтерес до окремих проблем, до певного питання; мають середній розвиток творчих можливостей, поверхнево усвідомлюють сутність проблеми. Ініціатива організації наукового дослідження належить викладачеві. Студент допускає помилки в логіко-змістовній стороні дослідження, не завжди добивається єдності процесуальної і логіко-змістовної сторони. Бажання займатися науковою роботою майже відсутнє. Виклад результатів дослідження реферативний.

Достатній рівень готовності передбачає наявність інтересу до наукової роботи, високого або середнього розвитку творчих можливостей, знання сутності науково-дослідницької діяльності, без самостійного виявлення всіх її характерних ознак; добре володіння більшістю дослідницькими і деякими загальнонауковими вміннями, намагання єдності процесуальної і логіко-змістовної сторін при доборі форм і методів організації наукового дослідження; невміння самостійно планувати наукове

дослідження у зв'язку з недостатньою компетентністю. Для цих студентів характерно бажання стати дослідником. Виклад матеріалу реферативно-аналітичний, іноді творчий.

Високий рівень готовності передбачає потребу у науково-дослідницькій діяльності, високий рівень творчих можливостей, знання суті науково-дослідницької діяльності і вміння самостійно виявляти всі її характерні ознаки, володіння дослідницькими і загальнонауковими вміннями, знання основних форм і методів організації науково-дослідницької діяльності; досягнення єдності процесуальної і логіко-змістовної сторін при доборі форм і методів науково-дослідницької діяльності; визнання соціальної ролі дослідницької діяльності дуже важливою у становленні нашого суспільства. Для цих студентів характерний творчий стиль, роботи творчого рівня. Їх роботи відрізняє: розуміння суті наукового дослідження; вміння відшукати і сформулювати проблему, ввести необхідний понятійний апарат; сформулювати об'єкт, предмет, мету, завдання, гіпотезу, довести її або спростувати; здійснити вибір методів і конкретних методик дослідження, провести аналіз результатів дослідження, узагальнити, зробити правильні висновки, оцінити межі застосування дослідницької моделі.

Кожний студент неповторна особистість і розкритися може тільки в діяльності. Якою б не була праця (нудна, одноманітна, однопланова, різнопланова) потрібно шукати в ній творче застосування наявних у студентів можливостей. Лише на базі творчості студент може відчувати емоційне піднесення і духовне зростання.

Отже, науково-методичне забезпечення педагогічної підготовки магістрів є динамічною системою, яка реалізується через добір змісту, форм, методів з урахуванням дидактичних принципів, спрямована на виховання особистості педагога і формування його професіоналізму на мотиваційному, когнитивному і операційному рівнях.

#### **Перелік друкованих праць Вітвицької С.С.**

##### **Монографії**

1. Підготовка майбутнього спеціаліста до виховної роботи в трудовому колективі /За заг. ред. проф. О.К.Романовського. - К.: Вища школа, 1975. – 243 с.



2. Формування виховних умінь майбутніх педагогів /За ред. О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченка. - Житомир, 1996. – (авторські - С. 87-99).

**Навчально-методичні посібники**

3. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. - 316с.

4. Педагогічна технологія в підготовці вчителя-вихователя: Метод посібник. – Житомир: Житомир.держ. пед. ін-т, 1993. – 106 с. (авторські - С.21-30, 72-101).

5. Методика вивчення дидактики у педагогічному інституті: Навч.-метод.посібник /За ред. О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченка. - Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1994. – С.41-63.

6. Технологія вивчення теорії і методики виховання у педагогічному вузі: Навч.-метод.посібник /За ред. О.А.Дубасенюк та Іванченка. - Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1994. - Ч.ІІ. - С.173-190.

7. Практикум з педагогіки: Навч.метод. посібник /За заг. ред. О.А.Дубасенюк та А.В.Іванченка. - К.: ІСДО, 1996. - С.112-127; 324-340.

8. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: Навчальний посібник: У 2-х ч. - Ч.ІІ. - Технології соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів /За заг.ред.д-ра пед. наук О.А.Дубасенюк. - Житомир: Житомир держ. пед. у-т, 2001. – 192 с. (авторські - С.52-74).

9. Основи педагогіки вищої школи. - Житомир:ЖДПУ, 2002. – 160 с.

10. Історія педагогіки /За ред. проф. Левківського М.В., проф. Дубасенюк О.А. – Житомир, 1999. - С.186-206.

11. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – Житомир: ЖДПУ, 2003. - 228с.

12. Практикум з педагогіки: Вид 2-е доп. /За ред. Дубасенюк О.А., Іванченка А.В. – Житомир, 2002 – 485 с. (авторські - С.146-164, 269-283, 134-149).

**Методичні рекомендації**

13. Методичні рекомендації по формуванню умінь виховної роботи студентів пед. вузів. – К., 1975. – 32 с.

14. Підготовка студентів к политическому информированию школьников. – К., 1983.

15. Организация идейно-политического воспитания учащихся в общеобразовательных школах. –К., 1988.

16. Соціоекологічне виховання школярів. - Житомир: ЖДПУ, 1999.

17. Методические рекомендации к практическим занятиям "Основы педагогического мастерства". - Житомир: 1989. - С.59-108.

18. Методическое указание по теме "Методическая работа учебного заведения по усовершенствованию учебно-воспитательного процесса. – К., 1979. - 1,5 др.арк. (авторські - 0,7).

19. Методические разработки по изучению курса "Теория воспитания предмета "Актуальные проблемы советской педагогики и психологии (для курсов повышения квалификации учителей. – Житомир, 1985. - 1,5.др.арк.
20. Методические рекомендации по руководству непрерывной педагогической практикой студентов 2-3 курсов. – Житомир, 1990. - Ч.2. – (авторські - 40 с.)
21. Методичні рекомендації до організації та проведення Всеукраїнської олімпіади з педагогіки. - Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2000. - (авторські - 1др.арк.)
22. Духовно –моральне виховання підлітків: Методичні рекомендації. - Житомир: ЖДПУ, 2002. – 80 с.
23. Проблеми сучасного уроку біології //Проблеми сучасного шкільного уроку та взаємодія психолого-педагогічної науки і передової педагогічної практики в умовах перебудови народної освіти. – Житомир: ЖДПІ, 1992. - (авт. 0,01 др.арк.)
24. Методика организации коллективных творческих дел: Методические рекомендации в помощь учителям. - Житомир: ЖДПУ, 1990. – 2др.арк.
25. Методичні рекомендації до організації та проведення Всеукраїнської олімпіади з педагогіки: Вид. 2-е, доп. – Житомир: ЖДПУ, 2001.- 74с.
26. Методичні рекомендації до організації та проведення Всеукраїнської олімпіади з педагогіки: Вид. 3-тє доп. - Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. - 100с. (авторські - С.12-20).
27. Профессионально-педагогическая ориентация учащихся в школе //Методические рекомендации. - К., 1988. - С.9-35.
28. Робоча програма з семінарсько-лабораторного практикуму “Педагогіка”. – Житомир: ЖДПУ, 2000. - 20с.

#### **Наукові статті**

29. Культура вчителя у системі педагогічних поглядів В. Сухомлинського //Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – Київ: Педагогічна преса, 2003. - №2. – С. 24-30.
30. Науково-методичне забезпечення соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів //Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя: Збірник науково-методичних праць. – К.:ІЗМН, Житомир. держ. пед. ін-т, 1999. - С.142-145.
31. Дослідження факторної структури оволодіння соціально-педагогічною майстерністю у виховній роботі старшокласниками: Збірник науково-методичних праць. – К.:ІЗМН, 1999. - С.112-115.
32. Формирование у студентов педагогических институтов умений воспитательной работы с учащимися старших классов: Автореферат канд. дис. – К., 1978. – 17 с.

33. Студент як об'єкт педагогічної діяльності //Вісник Житомирського пед. університету. – 2000. - Вип. 6. - С.186-188.
34. Педагогічний професіоналізм викладача вищого навчального закладу //Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі: Зб. наук. Праць: Вип. 3. - Рівне: Волинські обереги, 2002. – С.214-217.
35. В.О. Сухомлинський про роль родини у вихованні патріотизму у вихованні //Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: педагогіка. – 2002. .- №5 - С.174-175.
36. Деякі питання підготовки студентів педагогічних вузів до виховної роботи в школі //Высшее и среднее педагогическое образование: научно-методический сборник. – К.: Вища школа, 1973. - Вип.6. – С.
37. Формування у студентів педагогічних умінь. – К.: Радянська школа, 1975. - №11. - С.
38. Проблеми соціоекологічного виховання у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського //Проблеми формування екологічної свідомості особистості: Зб. наук. праць /За заг. ред. О.А.Дубасенюк, Антонової О.Є. - Житомир: Житом. держ. пед. ун-т, 2003. – 75 с.
39. Технологічний підхід у навчанні біології //Проблеми педагогіки: історія, теорія, досвід: Науково-методичний збірник. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 1996. – С.126-129.
40. Формування гностичних умінь у студентів педуніверситету як педагогічна проблема //Olomoucke symposium ukrainistu “Ukrainistika na prahu noveho stoleti a tisicilety problemy jazyka, literature a kultury”: Vydala Univerzita Palackeho v Olomouci. – Olomouc, 2001. - С.
41. Культура педагога //Вісник Житомирського педуніверситету. - Вип.9. - 2002. - С.129-132.
42. Проблеми національного виховання у педагогічній спадщині І.Огієнка //Вісник Житомирського педуніверситету. - Вип.9. - 2002. - С.154-157.
43. Ідеї родинного виховання І.І.Огієнка і сучасна школа //Національна освіта: традиції і новації у контексті ідей Івана Огієнка: Зб. наук. праць /За ред.М.В.Левківського. - Київ-Житомир: ЖДПУ, 2002. - 232с.
44. Науково-методичне забезпечення педагогічної підготовки студентів магістратури //Вісник Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки. Психологічні науки. - Вип.ІІ. - К.: Правові джерела, 2002. - 293с. (авторські - С.41-47).
45. Педагогічна спрямованість як необхідний компонент професійної компетентності вчителя //Соціально-педагогічні проблеми сучасної середньої та вищої освіти в Україні: Зб.наук.праць. - Житомир: ЖДПУ, 2002. - С.51.

46. Культура вчителя у системі педагогічних поглядів В. Сухомлинського //Наукові записки. – Випуск 52. - Частина I. - Серія: Педагогічні науки. - Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В Винниченка, 2003. - 256 с. (авторські - С.101-104).
47. Форми практичної природоохоронної діяльності школярів //Проблеми формування екологічної свідомості особистості: 3б. наук.праці. - Житомир, 2003. - С.21-24.
48. Формування творчого мислення учнів старших класів // Вісник Житомирського державного педагогічного університету.- Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 1999. - № 3. - С.75-80.
49. Педагогічна спрямованість як необхідний компонент професійної майстерності майбутніх учителів //Вісник Житомирського державного педагогічного університету.- Житомир: ЖДПУ, 2003. - Вип. 12. - С. 78-81.
50. Педагогічна система Макаренка як одне з важливих джерел розвитку сучасного родинно-шкільного виховання //Національна освіта в контексті творчості А.С. Макаренка. - Житомир: ЖОЦНТІЕІ, 2003. - С.24-28.
- Статті у збірниках матеріалів конференцій**
51. В.О.Сухомлинський про виховання духовності підростаючого покоління //Україна: минуле, сучасне, майбутнє: Матеріали обласної міжвузівської конференції, присвяченої 10-й річниці незалежності України (за ред. М.А. Козловця, М.І. Лавриновича, П.І. Натикача). – Житомир: Полісся, 2001. - С. 135-143.
52. Педагогічний професіоналізм викладача вузу //Тези доповідей XII військово-наукової конференції. Відп.за випуск О.С.Черватюк, О.П.Шкатула. - Ж.: ЖВІРЕ, 2000. – С.
53. Викладач вищого навчального закладу як організатор навчально-виховного процесу //Тези доповідей XIII військово-наукової конференції ЖВІРЕ. - Житомир: ЖВІРЕ, 2002. - Ч.І. - 36с. (авторські С.13-14).
54. Аналіз конкретних ситуацій як метод формування загально – педагогічних умінь //Повідомлення і тези обласної науково-практичної конференції присвяченої 100-річчю з дня народження А.С. Макаренка. - Житомир, 1988. - С.17-19.
55. Формування у студентів педвузів педагогічних умінь учителя-вихователя //Обласна науково-практична конференція на тему: Інститут – школі: Повідомлення і тези конференції. - Житомир, 1990. - С.287-289.
56. Використання педагогічної спадщини Я.А.Коменського в навчальному процесі педагогічного вузу. - Переяслав – Хмельницький, 1992. - С. 95-96.
57. Я.П.Ряппо про соціальне виховання дітей //Я.Ряппо й розвиток національної системи освіти України: Матеріали Всеукраїнської науково-

практичної конференції 6-7 грудня 1995 року. - Житомир - Київ, 1995. - С.33-34.

58. Гностичні уміння як компонент педагогічного спілкування //Культура педагогічного спілкування як фактор гуманітаризації сучасної освіти: Матеріали міжрегіональної конференції: березень 1996 р. - Суми: Сум. держ.пед.ін-т, 1996 р. - С. 103-105.

59. Науково-дослідна робота як засіб підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих закладах//Педагогічні основи організації літнього відпочинку дітей зони радіологічного контролю: Тези регіон.наук.-практ. конф. 19-20 листопада 1996 р. - Житомир. держ.пед.ін-т, 1996. - С. 63.

60. Технологія формування гностичних умінь у студентів в процесі вивчення педагогічних дисциплін// Психолого-педагогічні основи професійної підготовки вчителя-вихователя та сучасні технології навчання: матеріали міжрегіональної науково-практичної конференції "Соціально-педагогічні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів", 25-27 жовтня 1993 року. - Житомир.: Держ.пед.ін-т,1993. - Т.1. - Ч.2. - С.147-148.

61. Формування творчого мислення студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін //Творче практичне і критичне мислення: Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конференції: Житомир, 23-24 вересня 1997 року. – Житомир: Журфонд, 1997. - 160 с. (авторські – 132-135).

62. Індивідуальні завдання з педагогічних дисциплін як засіб формування творчого мислення майбутніх вчителів //Творче практичне і критичне мислення: Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конференції: Житомир, 23-24 вересня 1997 року. – Житомир: Журфонд, 1997. – С.128-130.

63. Активні методи у навчанні педагогічним дисциплінам як фактор підвищення професіоналізму майбутніх вчителів //Психолого-педагогічні фактори підвищення професійної майстерності вчителя-вихователя: Тези Всеукраїнської науково-практичної конференції 16-17 листопада 1995 року.- Житомир: ЖДПІ, 1995. - С.82-84.

Самостійна робота як визначальний чинник соціалізації студентської молоді //Тези доповідей X науково-практичної конференції Житомирського військового інституту радіоелектроніки, 1999. - С.15.

**Єремєєва**  
**Віра Модестівна**  
*кандидат педагогічних наук,*  
*старший викладач кафедри*  
*педагогіки*

**Педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до  
індивідуалізації навчання учнів**

Духовний, економічний та науково-технічний розвиток української держави зумовлює підвищені вимоги до якісного потенціалу професійно компетентного фахівця, який має займатися генеруванням та впровадженням нових технологічних ідей. У сучасних соціокультурних умовах освіта набуває високого статусу, зростає роль вчителя, його ключової позиції у суспільстві, оскільки через діяльність педагога відбувається становлення громадянина як особистості, зміцнюється інтелектуальний та духовний потенціал нації.

У Законах України “Про Освіту”, “Про вищу освіту”, Концепції педагогічної освіти, “Національній доктрині розвитку освіти”, Державній програмі “Вчитель” визначається необхідність розвитку освіти на основі прогресивних концепцій і підходів, запровадження інноваційних технологій у підготовку педагогічних працівників. Державними документами передбачено також забезпечення технологічної модернізації вищих навчальних закладів шляхом проведення наукових досліджень з проблем оновлення змісту, форм, методів професійної підготовки та її індивідуалізації з метою активізації творчого потенціалу педагогічних працівників.

Індивідуалізація навчання як психолого-педагогічна проблема знайшла своє відображення у численних наукових працях, дисертаційних дослідженнях дидактів, психологів і методистів у різний час і у різних країнах, адже вимога врахування індивідуальних особливостей дитини у чітко організованому навчальному процесі є давньою традицією. Вона розглядається у педагогічній теорії як трансформація “принципу індивідуального підходу”, реалізація якого в історії розвитку педагогічної науки мала свої особливості, здійснювалася за допомогою різноманітних засобів та передбачала певну систематизацію.

Аналіз підходів щодо обґрунтування досліджуваної проблеми в історії педагогічної думки дав можливість виділити два найбільш

загальні напрями, у межах яких вона розглядалася протягом багатьох століть: *гуманістично-орієнтований* (філософи та просвітники минулого Арістотель, Демокріт, Квінтіліан; Ф.Рабле, М.Монтень, Ж.-Ж. Руссо, К.А. Гельвецій, Дж. Локк; український філософ-просвітитель Г.С. Сковорода, прогресивні педагоги XIX століття Х.Д. Алчевська, М.П. Драгоманов, Н.В. Левицький, М.І. Пирогов, П.О. Куліш; вітчизняні і зарубіжні педагоги XX століття О. Декролі, Дж. Дьюї, П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко, М. Монтесорі, О. Музиченко, С. М. Русова, С.Л. Рубінштейн, В.О Сухомлинський, А. Фер'єр, С.Т. Шацький й інші) і *науково-дидактичний* (видатні педагоги минулого Я. А. Коменський, Й.-Г. Песталоцці, А.-Ф. Дістервег, російські педагоги та психологи К.Д. Ушинський, Л.С. Виготський, Л.В.Занков, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, Е.С. Рабунський, сучасні вітчизняні науковці В.М. Галузинський, І.А. Зязюн, О.М.Пехота, С.О. Сисосєва та ін.). У різні періоди розвитку педагогічної науки визначені напрями існують одночасно, переплітаючись, взаємодіючи і доповнюючи один одного.

Виділення та аналіз конкретних історико-педагогічних періодів (*донауковий; становлення класичної педагогіки; розвитку педагогічної науки; інноваційний*) дозволило більш повно простежити процес зародження, розвитку, обґрунтування і практичного застосування сімейства понять “індивідуальний підхід”, “індивідуальна робота”, “індивідуалізація”.

Вивчення педагогічної літератури засвідчило складність та багатогранність проблеми індивідуалізації, яка розвивалася під впливом історичних та соціально-економічних умов. Це відчутно позначилося на трактуванні досліджуваного поняттєвого простору в контексті різноплановості його тлумачення.

На сучасному етапі відбувається подальший розвиток досліджуваних понять, який характеризується такими тенденціями: багатогранністю прояву; існуванням, поряд з традиційними, інноваційних підходів до вирішення цієї проблеми; підвищенням уваги вчителів середньої школи до індивідуалізації як ефективного засобу удосконалення навчального процесу в цілому та розвитку кожної конкретної особистості зокрема; створенням індивідуалізованих систем навчання у вітчизняній і зарубіжній школі; інтенсифікацією підготовки майбутніх учителів шляхом

індивідуалізації навчання у вищих закладах освіти.

Досліджуючи визначений поняттєвий масив, ми керувалися системним підходом, що потребувало розгляду того чи іншого явища як частини своєї видо-родової макроструктури, яка підпорядкована її закономірностям. Тому, незважаючи на визначальну роль поняття “індивідуалізація” у нашому дослідженні розглядається сутність всього сімейства понять.

Аналіз педагогічної й психологічної літератури та використаний метод контент-аналізу дав можливість умовно виділити три основні підходи, що характеризують змістове наповнення поняття “індивідуалізація”: з психолого-педагогічної точки зору – організація навчання, яка заснована на створенні оптимальних умов для виявлення задатків, розвитку здібностей та інтересів кожного учня; з соціальної - цілеспрямований вплив на формування творчого, інтелектуального, професійного потенціалу суспільства; з дидактичної - вирішення актуальних проблем школи шляхом створення стратегії, побудови інноваційної системи навчального процесу або особливої форми його організації. Виділені підходи не протиставляються, а доповнюють один одного, допомагають більш повно зрозуміти сутність та багатозначність дефініції, що розглядається.

З точки зору практичного використання значний інтерес викликає індивідуалізація як особлива організація навчання (система), за якою пізнавальна діяльність для всіх учнів є достатньо складною і привабливою, що потребує розумової напруги, а вибір змісту методів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності, рівень розвитку і навчальні здібності.

Проведений аналіз структурних компонентів індивідуалізації як особливої організації навчання дає підстави дійти висновку, що вона має свої особливості: це - тривала та систематична робота, яка передбачає часткові, тимчасові зміни найближчих завдань і окремих сторін змісту навчально-виховної роботи; постійне вивчення учня; обов'язкове узгодження цілей та змісту навчання відповідно до рівня підготовки учнів; необхідність її реалізації на всіх ступенях освіти; використання різноманітних форм, методів та засобів навчальної роботи.

Разом з тим, у ході застосування індивідуалізації навчання виникає ряд суттєвих проблем: відносний характер (йдеться не про



врахування індивідуальних особливостей кожного учня, а про групу схожих учнів); складність розробки типології учнів у навчальній діяльності (виділення типових індивідуальних особливостей, виявлення творчої своєрідності, прогалин у навчанні, встановлення їх причин, умовне віднесення учня до тієї чи іншої групи типології); важкість підбору індивідуальних завдань і зіставлення їх з конкретним учнем.

У реальному навчальному процесі індивідуалізація як особлива форма організації навчання застосовується лише в окремих випадках. Тому, на наш погляд, перспективним і доцільним є врахування переваг *індивідуалізації як особливої системи в поєднанні з технологічним підходом* у навчанні, що дасть змогу уникнути її певних недоліків.

Ще з часів Я.А. Коменського зазначалося, що успішне навчання має являти собою чітко організований та керований процес. При цьому більшість дослідників стверджує, що у навчальному процесі у всі часи реалізувалася певна послідовність дій, і тому можна стверджувати, що сучасна педагогічна технологія являє собою синтез надбань педагогічної науки та практики, поєднання традиційних та інноваційних елементів досвіду навчання, створених на основі досягнень науково-технічного прогресу, гуманізації та демократизації суспільства.

Проведене нами дослідження технологічного аспекту проблеми підготовки майбутніх учителів дозволяє також припустити, що найбільш ефективним напрямом удосконалення існуючих технологій є їх творча та особистісно орієнтована спрямованість на розвиток здібностей, активності, самостійності, професійних умінь та навичок.

На основі проведеного семантичного аналізу та застосування системного підходу, уточнення змісту поняття “педагогічна технологія”, виділення її основних структурних компонентів, *технологія індивідуалізації навчання* нами розглядається як особлива організація навчального процесу, що має всі ознаки технологізованості при пріоритетному використанні індивідуального підходу, індивідуальних та індивідуалізованих форм.

Виходячи з цього, *педагогічну технологію підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів* розглядаємо

як особливу організацію вивчення педагогічних дисциплін, що має всі ознаки індивідуалізації та технологізації; розвиває позитивну соціальну мотивацію; сприяє формуванню професійних знань, оволодінню способами використання форм, методів, засобів індивідуальної роботи; готує до індивідуалізації навчання у професійно-педагогічній діяльності.

Результати проведеного дослідження сучасного стану підготовки учителів до індивідуалізації навчання учнів здійснювалося на основі аналізу карток передового педагогічного досвіду вчителів різних регіонів України (125 осіб), даних пілотажного опитування вчителів м. Житомира, Житомирської, Вінницької та Хмельницької областей (147 осіб) та постійної групи вчителів ЗОШ м. Житомира та Житомирської області (128 осіб) дало можливість обґрунтувати склад та структуру навчальної діяльності, яка стала орієнтовною моделлю підготовки майбутнього вчителя до індивідуалізації навчання учнів і містить такі компоненти: ціле-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, що відображають загальну структуру педагогічної діяльності, та мають специфічні особливості.

Це дало підстави стверджувати, що удосконалення якості підготовки вчителя у сучасних умовах знаходиться у прямій залежності від модернізації освіти, впровадження у практику вищої школи інноваційних педагогічних технологій.

Пропонована експериментальна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання стосувалася вивчення педагогічних дисциплін. При цьому, в першу чергу, аналізувалися і враховувалися недоліки традиційної системи фахової підготовки студентів педагогічного університету: недооцінка індивідуальності, інтересів, схильностей, потреб студентів; спрямованість на запам'ятовування, накопичення фактів; переважне використання стандартних форм та методів діяльності; низький рівень самоосвітніх умінь; недостатній розвиток загальнонавчальних умінь і навичок. Усереднений та знеособлений характер навчальних завдань не стимулює самостійності студентів, а лише знижує фахову активність, веде до формалізму і догматизму в практичній діяльності, нівелює професійну індивідуальність майбутнього педагога.

У представленій технології можна виділити на основі використання досліджень Г.К. Селевко такі *класифікаційні параметри*:

✓ *за рівнем застосування* запропонована система, на наш погляд, є частково-предметною, проте модель стратегії індивідуалізованої пізнавальної діяльності може успішно застосовуватися у ході вивчення різноманітних дисциплін, водночас вона є джерелом інноваційних ідей у майбутній професійній діяльності, тобто загальнопедагогічною системою;

✓ *за головним чинником розвитку* – соціогенною, біогенною та психогенною, бо сутністю запропонованої системи є активізація пізнавальних здібностей студентів, – поряд з інтенсифікацією і посиленням особистісного розвитку кожного. Останнє дозволяє перейти від керівництва активністю студентів до самодетермінації, тобто виділення факторів соціалізації і співробітництва як найбільш значущих;

✓ *за концепцією засвоєння* – асоціативно-рефлекторною, розвиваючою, яка стимулює студентів до формування інноваційного підходу до педагогічної діяльності, розвиває творчі і критичні аспекти мислення майбутніх педагогів, сприяє подоланню розбіжностей між змістом теоретичної підготовки в процесі навчання і реальними діями під час практичної роботи;

✓ *за орієнтацією на особистісні структури* – інформаційно–операційною, такою, що спрямована на формування знань, умінь, навичок, на розвиток способів розумових дій у цілісній системі, яка дозволяє проаналізувати, осмислити, відкоригувати педагогічні дії, спрямовані на одержання максимального результату;

✓ *за характером змісту* – світською, навчальною, такою, що будується на традиційному навчальному плані з опорою на предметні, педагогічні знання, міжпредметні та внутріпредметні зв'язки;

✓ *за організаційними формами* – традиційною, академічною, індивідуальною, творчою, тому що використовуються як традиційні форми і методи навчання, так і творчі, індивідуальні, індивідуалізовані при пріоритеті власної активності студентів у цілісному навчальному процесі;

✓ *за стилем взаємостосунків* – індивідуально-орієнтованою і системою співробітництва, коли окремих індивід визнається унікальним і неповторним, а одержані результати можуть розглядатися тільки щодо нього самого, що заохочує і посилює ефективність навчання, приносить задоволення у самореалізації, бажання спілкування, співробітництва;

✓ *за переважajúчим методом* – розвиваючою та само розвиваючою, оскільки підтримує та стимулює цілі у когнітивній, афективній і психомоторній сфері на всіх рівнях.

У запропонованій технології нами виділена така взаємопов'язана система *цільових орієнтирів*: дидактичні, розвиваючі, виховуючі, соціальні.

**Дидактичні орієнтири** передбачають формування теоретичної свідомості і мислення, тобто оволодіння у процесі навчання не тільки знаннями, але й засобами розумової діяльності, вироблення індивідуального стилю навчальної діяльності; уміння відтворювати в навчальній діяльності логіку наукового пізнання, формування й удосконалення фахових знань, умінь і навичок. Отже, основна дидактична задача полягає в тому, щоб допомогти студентам знайти, усвідомити і прийняти цілі і програму, засвоїти навчальні і фахові знання, уміння, прийоми і методи роботи.

**Розвиваючі орієнтири** спрямовані на розвиток загальнонавчальних умінь і навичок, індивідуальних пізнавальних і творчих здібностей (умінь порівнювати, зіставляти і синтезувати інформацію; оцінювати як сам процес, так і результат; обґрунтовувати і міркувати; передбачати наслідки; бути здатним до перегруповання ідей і зв'язків; дивергентного мислення, багатогляду). Ці орієнтири дають студентам базову психолого-педагогічну підготовку для свідомого керування своїм розвитком.

**Виховуючі орієнтири** спрямовані на допомогу студентам у самовизначенні і саморозвитку, сприяння формуванню в них індивідуального стилю діяльності, вироблення індивідуальної позиції, виховання самостійності, здатності до співробітництва.

**Соціальні орієнтири** передбачають формування соціальних умінь та навичок, необхідних у майбутній педагогічній діяльності, оволодіння дійовими зразками і моделями професійної діяльності, навичками сучасного соціального життя, суспільно-значущими цінностями.

Взаємозв'язок цільових орієнтирів, на наш погляд, може бути представленим у вигляді їх співвідношення (див. рис. 2). На основі поданих цільових орієнтирів та схематичного аналізу їх взаємозв'язку можна зробити загальний висновок, що *головним завданням* поданої системи є адаптація студентів у майбутній професії, формування педагогічного світогляду у процесі засвоєння теоретичних знань та вироблення професійних умінь.



Рис. 2. Взаємозв'язок цільових орієнтирів

В основу формування *системи принципів*, якими ми керувалися при створенні та реалізації запропонованої технології, були покладені принципи, розроблені й використані в системах Виготського Л.С., Гальперіна П.Я., Давидова В.В., Ельконіна Д.Б., Занкова Л.В., Селевка Г.К., Скаткіна М.М., а саме:

- *провідна роль теоретичних знань* при обов'язковій реалізації їх в уміннях і навичках. Для успішного виконання фахових функцій необхідним є високий рівень теоретичних знань учителя, а уміння й навички складають основу педагогічної діяльності. Від ступеня їх сформованості залежить результативність педагогічного процесу. Низький рівень сформованості умінь і навичок часто є причиною утруднень і невисокої результативності педагогічної діяльності, що й зумовлює місце даного принципу в нашій системі;

- *принцип індивідуального підходу* передбачає глибоке знання та врахування індивідуальних особливостей і навчальних можливостей студентів, рівня їхнього психологічного розвитку на кожному етапі навчання, що дає можливість швидкого встановлення зворотного зв'язку і корекції навчального процесу, допомагає будувати завдання на різному рівні складності;
- *навчання на високому рівні утруднення*. Реалізація цього принципу ґрунтується на індивідуальному підході у ході кожного заняття, заснованому на знанні їх сильних і слабких сторін, тобто побудови процесу навчання, узгодженого з рівнем розвитку, а також із зоною найближчого розвитку студента;
- *ідея вільного вибору*. Кожен студент сам обирає для себе рівень складності завдань, темп просування, стиль діяльності, що веде до усунення “середніх”, “сильних” та “слабких” груп як стійких новоутворень і дає можливість майбутньому педагогу перетворитися на суб'єкт навчання, свідомо керувати своїм розвитком, почувати себе комфортно у навчальному процесі;
- *варіативність процесу навчання*. Реалізація цього принципу передбачає розмаїття змісту, завдань, форм і методів у підготовці і проведенні занять, диференційований підхід у розподілі завдань, що є найбільш оптимальним у процесі формування індивідуальних умінь і навичок майбутніх педагогів;
- *педагогізація діяльності кожного студента* – з одного боку, перенесення акценту з викладання на навчання, а з іншого, професіоналізація процесу навчання. Студенти краще засвоюють матеріал, не просто слухаючи і відтворюючи, а виступаючи активним суб'єктом навчання. Реалізація даного принципу забезпечує створення психологічного стану задоволеності студентів у процесі навчання і впливає на формування їх педагогічної позиції;
- *активізація студента в процесі навчання*. Реалізація даного принципу вимагає організації засвоєння знань, умінь і навичок на основі їх численного повторення і застосування у різних ситуаціях, тренування і заохочення творчої діяльності, стимулювання індивідуальної дослідницької діяльності кожного студента і, відповідно, спрямованості педагогічного процесу на пробудження внутрішніх сил особистості, стимулювання самодіяльності, ініціативи, творчості;

- *співробітництво і взаємодопомога в навчанні*. Процес реалізації цього принципу співвідноситься з основним стрижнем сучасної парадигми освітнього процесу - ідеєю співробітництва основних суб'єктів навчання і виховання.

Запропонована система принципів визначає стратегію діяльності як викладача, так і студента у плані постановки цілей і задач курсу, а також добору й вимог до форм, методів, змісту.

Виходячи з наведеної вище системи принципів, можна визначити такі *особливості* поданого нами змісту курсів педагогічних дисциплін:

- основний зміст визначається чинними освітніми стандартами;
- структурування й оформлення навчального матеріалу у вигляді блоків, схем, таблиць, установок;
- особливе значення загальнонавчальних умінь і навичок, а також пов'язаних з ними знань;
- важливість знань, умінь і навичок, що служать систематизації та інтеграції теоретичної бази всього процесу;
- спрямованість змісту, методів, прийомів, головним чином на те, щоб розкривати і використовувати суб'єктивний досвід кожного студента;
- спрямованість змісту навчальних завдань на забезпечення стабільності та ґрунтовності знань, а також – на рухливість, динамічність, фахову спрямованість майбутнього вчителя;
- пріоритетність вибору завдань, форм, методів роботи з боку студента, що дає можливість виробити активну особистісну позицію у ході навчального процесу, керувати своїм розвитком.

В основу технології індивідуалізованої підготовки майбутніх учителів має бути покладене творче оволодіння педагогічною теорією, залучення до активної пізнавальної діяльності, застосування власного професійного і соціального досвіду, розвиток креативного мислення і уяви як важливої професійної характеристики майбутнього педагога. У такому випадку необхідно і важливо, на наш погляд, визначити *позицію об'єкта і суб'єкта діяльності* і засоби їх взаємодії.

*Позиція викладача* - консультант, радник, що допомагає організувати навчальну роботу: веде до цілей навчання; підтримує ініціативу; розвиває індивідуальність; допомагає в пошуку джерела

інформації; сам є джерелом інформації; підтримує зворотний зв'язок; координує, коректує спільну діяльність.

*Позиція студента* - суб'єкт пізнання: вільно добирає теми і завдання, рівень утруднень; активно бере участь у навчанні; формує індивідуальний стиль творчої діяльності; усвідомлює темпи свого просування; адаптується в майбутній професії.

*Загальна позиція* - співробітництво, ділове партнерство, суб'єкт – суб'єктні відносини.

Виходячи із запропонованих позицій, можна зробити висновок про те, що перехід до індивідуально-орієнтованого, індивідуалізованого навчання можливий шляхом здійснення інтегральної освітньої технології через просування до форм і методів навчання, що передбачають максимальну самостійність і творчість студента. Цей перехід має бути поступовим, через збільшення форм і методів, які розвивають пізнавальну активність студента, що згодом, у результаті спеціально організованого процесу вивчення педагогічних дисциплін і цілеспрямованих зусиль педагога, може призвести до виникнення і розвитку пізнавальної педагогічної ініціативи.

Основним стрижнем запропонованої технології є *технологічна карта-схема курсу(теми) і технологічна карта-схема конкретного заняття*, що разом з цільовими орієнтирами та принципами складають структурну модель запропонованої технології (див. рис. 3).

**Технологічна карта-схема курсу** вміщує: I – загальні цілі, II – технологічні цілі, III – форми організації навчання, IV – методи проведення заняття, V – засоби перевірки й оцінки результатів, – тобто п'ять взаємопов'язаних та взаємозалежних етапів.

*I етап* – постановка загальної мети. Загальна мета курсу формулюється традиційним способом і є основою для постановки технологічних цілей.

*II етап* – формулювання технологічних цілей – конкретних, таких, що ставляться засобом таксономії, тобто на основі класифікації і систематизації об'єктів, їх взаємозв'язку і використання для опису категорій, розміщених ієрархічно і послідовно. Такий спосіб розроблений Б. Блумом у когнітивній сфері; він дає можливість добирати зміст освіти осмислено, на



основі чітко визначених категорій (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка).



*Рис. 3. Структура педагогічної технології підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів основної школи*

Другою умовою технологічної постановки цілей є повний переклад цілей на мову зовнішньо виражених дій, що формуються через результати навчання і дають можливість чітко їх визначити. Використання технологічної постановки цілей дає можливість концентрувати зусилля на головному, чітко представляти, на якому ступені навчання знаходяться студенти, розробляти еталони для оцінки результатів навчання. Таким чином навчальний процес для кожного стає індивідуалізованим.

Поступове переведення загальних навчальних цілей у конкретні не може мати спрощено-лінійний характер – його потрібно проводити, спираючись на загальний зв'язок. Основна

умова - навчальна мета має бути описана так, щоб її досягнення можна було визначити однозначно, тобто чітко її ідентифікувати. Складена таксономія стає також орієнтиром для визначення цілей повсякденної навчальної діяльності, допомагає у виборі методів підготовки та проведення заняття, конструюванні системи навчальних завдань.

*III етап - вибір форм організації навчання.* Семінари і практичні заняття залишаються основними формами навчального процесу, але їх функції, організація, методи, засоби, можуть істотно змінюватися.

Заняття проводяться з урахуванням специфічних особливостей технологічної побудови навчального процесу, ступеня підготовленості студентів, у ході яких намічаються шляхи подальшого самостійного вивчення навчального матеріалу, визначаються способи використання отриманих теоретичних знань у практичній діяльності. Кожна форма навчання здійснюється як цілеспрямована навчальна діяльність, в ході якої майбутній педагог стає в положення або суб'єкта – джерела ідей, або опонента, що діє в межах колективного обговорення проблеми.

Основне завдання – створити умови для професійної активності студентів, свідомої постановки цілей і задач самозміни та творчого їх досягнення. У такому випадку заняття мають **ряд особливостей:**

- співробітництво викладача і студентів;
- конструювання навчальної діяльності, яка дозволяє розкрити суб'єктивний досвід студентів, поглибити і розширити педагогічні знання;
- створення розвиваючої атмосфери зацікавленості;
- стимулювання студентів до використання різноманітних засобів виконання завдань;
- оцінювання не лише кінцевого результату, але й процесу діяльності студента;
- заохочення прагнення студента аналізувати засоби роботи товаришів, вибирати й засвоювати найбільш раціональні, знаходити свої засоби роботи;
- формування професійно-педагогічного мислення й установка на творче оволодіння професією вчителя;

- основний характер діяльності - перетворюючий: спостереження, порівняння, групування, класифікація;
- заохочення до інтенсивної самостійної діяльності, пробудження потреби в професійному самовихованні і самоосвіті;
- створення на заняттях творчої атмосфери, що дозволяє студентам проявити ініціативу, самостійність, розвинути професійно значущі властивості та якості;
- використання проблемних питань і завдань, що спонукають студента до реалізації власного творчого потенціалу; сприяють формуванню власної позиції, формулюванню висновків, побудові гіпотез і перевірці їх у діалозі з опонентами;
- використання статусно-рольової взаємодії у навчальному процесі;
- надання можливості виступати на заняттях у ролі викладача, як способу формування уявлень студентів про сутність і специфіку учительської професії, удосконалення педагогічних умінь і навичок, відпрацювання прийомів педагогічної техніки.

*IV етап - вибір методів проведення заняття.* Основне завдання кожного заняття - створити умови для вияву творчої активності студентів; тому вибір методів має бути спрямований на збагачення уяви, мислення, пам'яті, мовлення, розкриття суб'єктивного досвіду кожного, залучення студентів до різноманітних видів діяльності. Організація роботи передбачає використання як традиційних, так і нетрадиційних методів, які б дозволили сформувати у майбутніх педагогів готовність до виконання своїх професійних функцій. Основна вимога до вибору методу - його активна і творча спрямованість.

Під *активними формами та методами* роботи будемо розуміти такі, які під час вивчення певного навчального матеріалу стимулюють не пам'ять, а мислення, допомагають уникнути стереотипів, шукати самостійні оригінальні варіанти відповідей та шляхи вирішення проблем, що виникають. Використання *активних методичних прийомів* дає можливість швидко виникнути у сутність складних явищ та процесів, зрозуміти та засвоїти теоретичні питання та висновки. Застосування таких методів вносить у навчальний процес елементи дослідження, пошуку, порівняння

різноманітних фактів, явищ, позицій, висновків, допомагає більш чітко визначити власну точку зору.

Запропонована нами система методів побудована на основі таксономії Блума у когнітивній сфері і вміщує як стандартні, так і нестандартні методи, а саме:

❖ *на рівні категорії знання* можуть бути використані такі методи: експрес-контроль; експрес-оцінка підготовки до заняття; інформаційне повідомлення; тест; індивідуальне опитування; фронтальне опитування; залік; колоквиум; робота з педагогічним словником; бесіда; розповідь; взаємоопитування; бліцопитування; тренувальні роботи; вправи за зразком;

❖ *на рівні категорії розуміння*: індивідуалізовані завдання; консультація; парне опитування; опитування ланцюжком; дискусія; робота в парах змінного складу; метод міркування вголос; бесіда з елементами дискусії; бесіда проблемного характеру; індивідуалізована фронтальна бесіда; робота з підручником; ілюстрація; демонстрація; проблемні питання; проблемні завдання; проблемні вправи;

❖ *на рівні категорії застосування*: мікрОВикладання; розв'язання педагогічних задач; проблемні питання; проблемні ситуації; семінар; приклад; індивідуальні завдання; вікторина; тренінг; імітаційні ігри; операційні ігри; виготовлення дидактичних матеріалів;

❖ *на рівні категорії аналізу*: реклама періодичної педагогічної преси; конспектування педагогічної літератури; впорядкування анотації; аналіз педагогічних понять; впорядкування кросвордів; упорядкування схем, таблиць; інформаційне повідомлення; впорядкування плану; аналіз шкільної документації; індивідуальні завдання дослідницького характеру; аналіз педагогічних ситуацій; аналіз зібраних педагогічних фактів;

❖ *на рівні категорії синтезу*: реферати; доповіді; педагогічні твори; творчі індивідуальні завдання; моделювання фрагменту навчального-виховного процесу; конкурсні завдання; рольові ігри; диспут на педагогічні теми; впорядкування частини конспекту уроку, позакласного заходу; впорядкування гри; розробка сценарію; "інтерв'ю через роки"; "письмо в майбутнє";

❖ *на рівні категорії оцінки*: педагогічний рольовий театр, аналіз виступу колеги; самоперевірка; експертна оцінка;

експеримент; взаємоперевірка; мозковий штурм; колективний пошук; евристична гра; підсумкова контрольна робота; колоквиум.

Така класифікація методів навчання дозволяє більш свідомо і цілеспрямовано добирати їх до кожного заняття і полегшує цей пошук. Студентам регулярно надається можливість виступати на заняттях у ролі викладача, що сприяє педагогізації діяльності, підвищує активність майбутніх вчителів, стимулює формування фахових знань, умінь і навичок.

*V етап - вибір засобів перевірки й оцінки результатів організованої діяльності.* Якість і обсяг виконаної роботи оцінюється не з огляду на їх відповідність щодо уявлень викладача про посиленість і доступність знання, а з позиції суб'єктивних можливостей студента. Тому рівень знань студента розглядається не порівняно з нормами оцінок або зіставленні з успіхами товаришів, а стосовно попередніх власних досягнень, що сприятиме переходу від оцінки до самооцінки і стає показником його індивідуального розвитку.

Технологічна постановка цілей, тобто формування цілей через результати навчання, зумовлює надійність і об'єктивність оцінки. Засоби оцінки можуть бути різними.

На основі конкретизації цілей, прийнятій в американських освітніх технологіях, навички мислення (категорії) за таксономією Б.Блума поділяють на два рівня: “знання”, “розуміння”, “використання” вважаються навичками низького порядку, “аналіз”, “синтез”, “оцінка” – навичками високого порядку. Такий підхід дозволяє розв'язувати завдання багаторівневого планування результатів навчання на мові заздалегідь визначених результатів діяльності (сукупності дій) тих, хто навчається.

Деякі результати навчальної діяльності можна отримати, безпосередньо спостерігаючи за діями студентів. Результати діяльності, що знаходяться у межах категорії “знання”, свідчать про недостатній рівень організації заняття і засвоєння знань без сформованості умінь і навичок. Діяльність на рівні категорій “знання”, “розуміння”, “застосування”, свідчить про засвоєння педагогічних знань, умінь і навичок і вказує на середній рівень проведення заняття. Результати діяльності, що спостерігаються у межах категорій “знання”, “розуміння”, “застосування”, “аналіз”, “синтез”, “оцінка”, є показником високого рівня проведення

заняття і засвоєння знань, умінь, навичок, розвитку пізнавальних і творчих здібностей.

Оцінювання результатів діяльності можна здійснити, використовуючи спеціальні засоби (тести, опитувальники, творчі завдання). Технологічно сформульовані цілі, які самі по собі вже є еталоном, легко трансформуються в еталон-тест, що дає можливість не тільки педагогові, але й кожному студентові завжди чітко уявляти, на якій сходинці пізнання вони знаходяться.

Таким чином, навчальний процес стає індивідуалізованим стосовно кожного студента, що дозволяє ефективніше вдосконалювати фахові знання, уміння і навички, виходячи з інтересів і спеціальних здібностей студентів.

Органічним продовженням технологічної карти-схеми курсу є *технологічна карта-схема заняття*, що вміщує систему завдань і схематичну побудову навчального матеріалу.

З урахуванням вимог індивідуалізації та професійно-педагогічної спрямованості навчання було розроблено систему спеціальних завдань до кожної теми, які передбачали тісний взаємозв'язок з практикою. Загальний зміст цих завдань полягав у тому, що, виявивши активність при їх виконанні, студенти вдосконалювали свої особисті якості, поширювали і поглиблювали педагогічний кругозір, розвивали здатність до творчого виконання професійних функцій.

Для систематизації завдань нами також була використана таксономія: кожній категорії відповідали певні завдання, і, таким чином, будувалась рівнева класифікація навчальних завдань. Завдання на рівні категорій “знання”, “розуміння”, “застосування” – *обов'язкові* для виконання усіма. Завдання на рівні категорій “аналіз”, “синтез”, “оцінка” – *за вибором і бажанням* студентів. Основна вимога, що ставиться до завдань – спонукати розумову діяльність студентів.

Зміст навчального матеріалу будується за принципом блокового введення теоретичних знань, поданих у вигляді схем. Це дозволяє простежити внутрішні і зовнішні зв'язки понять, що аналізуються. Схеми мають як закінчений, так і незакінчений вигляд, супроводжуються питаннями, завданнями, що спонукає студентів знаходити різноманітні форми таблиць, організовувати обговорення численних варіантів їх використання.

Виконуючи завдання, студент змушений неодноразово звертатися до текстів різних підручників і навчальних посібників, але ніби з нових позицій, що призводить до мимовільного запам'ятовування. Пропонуються також варіанти спільного завдання з низьким або високим рівнем утруднення. Навчальний матеріал і система завдань організовані таким чином, що студенти мають можливість їх вибору при підготовці до заняття, що стимулює їх до застосування різноманітних засобів виконання завдань. Це дає можливість цілеспрямовано організовувати діяльність студентів, індивідуалізовувати її, домогтися того, щоб процес формування знань, умінь і навичок протікав природним і незалежним шляхом.

Хоча під час вибору завдань і підготовки до заняття студенти не одержують прямих вказівок щодо засвоєння матеріалу, процес підготовки має бути регульованим і керованим. Процес засвоєння знань обов'язково повинен бути мотивованим, навчальні завдання – конкретизовані. У ході попереднього інструктажу викладач допомагає знайти, усвідомити і сприйняти мету майбутньої діяльності, вибрати її програму, тобто створює у студентів базову психолого-педагогічну підготовку для свідомого керування своїм розвитком. Це призводить до усвідомленого вибору завдань і активної творчої роботи у ході підготовки до заняття.

Допомогу у вигляді індивідуальних консультацій кожен студент одержує у міру необхідності в ході підготовки. Для стимулювання дослідницької діяльності використовуються змагання, конкурси творчих робіт, заохочення.

Таким чином, учіння стає індивідуалізованим для кожного студента, що дозволяє вдосконалити фахові знання, уміння і навички, виходячи з їх інтересів і спеціальних здібностей. Цьому сприяє постійний зворотній зв'язок і корекція, які пронизують весь навчальний процес і є особливістю саме технологічного підходу.

Організоване у такий спосіб навчання дає можливість студентам засвоїти не тільки педагогічні знання, але й різноманітні форми, методи, засоби індивідуалізації – як теоретично, так і практично. Крім того, при побудові технології вдалось *уникнути деяких недоліків*, а також домогтися *поєднання переваг*

*індивідуалізації і технологізації* навчального процесу, що набула нових особливостей:

- системний характер індивідуалізації навчання;
- врахування індивідуальних особливостей кожного студента;
- відсутність потреби розробки типологій та співвіднесення змодельованої системи завдань з кожним окремим типом студентів;
- перетворення суб'єкт–об'єктних взаємин у суб'єкт–суб'єктні;
- функціонування пропонованої технології здійснюється у межах встановленого бюджету часу, що веде до інтенсифікації навчального процесу.

Така побудова навчального процесу створює резерв навчального часу, дає додаткові можливості переходу від стандартної навчальної програми до індивідуальної самостійної роботи без збільшення навантаження студентів, стимулює набуття необхідного професійного досвіду, вироблення індивідуального стилю діяльності, формування навичок індивідуальної роботи.

Виконане дослідження дало змогу сформулювати рекомендації Міністерству освіти і науки України, щодо вдосконалення програм з педагогічних дисциплін з урахуванням індивідуалізації навчання студентів, створення підручників та посібників нового типу.

Подальшого вивчення потребує ряд питань, пов'язаних з упорядкуванням поняттєвого апарату, пошуку та апробації форм і методів індивідуалізації.

#### **Перелік друкованих праць Єремєєвої В.М.**

##### **Монографії**

1. Формування педагогічних умінь у студентів до індивідуальної роботи //Формування виховних умінь майбутніх педагогів /За ред. О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченко. - Житомир: Житомир, держ. пед. ін-т, 1996. - С.176-186.

##### **Науково-методичні посібники**

2. Методика организации коллективных творческих дел: Метод. рек. в помощь учителям /Дубасенюк А.А., Витвицкая С.С., Еремеева В.М., Сидорчук Н.Г., Антонова Е.Е., Ковальчук В.А. - Житомир, 1990. - С. 40-41.



3. Проблеми сучасного шкільного уроку та взаємодія психолого-педагогічної науки і передової педагогічної практики в умовах перебудови народної освіти: Метод, рек. на допомогу вчителям /Дубасенюк О.А., Єремєєва В.М., Осадча З.А., Сидорчук Н.Г., Місяць Н.К. - Житомир, 1992. - С. 70-75.
  4. Виховання дітей в сім'ї. Робота класного керівника з батьками учнів. Індивідуальна робота з учнями //Технологія вивчення теорії і методики виховання у педагогічному вузі: Навч. метод, посібник /За ред. О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченка. - Житомир, 1994. - Ч. II. - С. 220-234; 234-246.
  5. Методична робота в школі //Методика вивчення дидактики у педагогічному інституті: Навч.-метод. посібник /За ред. О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченка. - Житомир: ЖДПУ, 1994. - С.75-85.
  6. Методична робота в школі. Виховання дітей в сім'ї. Робота класного керівника з батьками учнів. Індивідуальна робота з учнями //Практикум з педагогіки: Навч. посібник /За заг. ред. О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченка. - К.: ІСДО, 1996. - С. 162-173; 367-381; 381-393.
  7. Система виховання дітей та молоді у Древній Греції та Стародавньому Римі. Школа й педагогіка епохи Відродження //Історія педагогіки: Навч. посібник /За ред. О.А. Дубасенюк, М.В. Лемківського. - Житомир, 1999. - С. 18-28; 39-48.
  8. Технологія вивчення основ дидактики /Методичні рекомендації для студентів і викладачів вищих педагогічних навчальних закладів. - Житомир, 2000. - 52 с.
  9. Журнал студента-практиканта: Методичні рекомендації з педагогічної практики. - Житомир, 2000. - 67 с. (у співавторстві).
  10. Технології загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів: Навч. посібник: У 2-х ч. /За ред. О.А.Дубасенюк. - Житомир, 2001. - Ч.І. - С.80-140.
  11. Методи та засоби навчання. Методична робота в школі. Індивідуальна робота з учнями //Практикум з педагогіки: Навч. посібник /За заг. ред. О.А.Дубасенюк. - Житомир, 2002. - С.132-145; 179-192; 423-441.
  12. Технологія вивчення теорії та методики виховання: Метод посібник. - Житомир:ЖДПУ, 2003. - 104 с.
- Наукові статті**
13. Деякі аспекти проблемного навчання в школі //Проблеми педагогіки: історія, теорія, досвід: Наук.-метод. зб. /За ред. О.А.Дубасенюк. - Житомир, 1996. - С. 113-119.

14. Діагностика сформованості педагогічних умінь індивідуальної роботи студентів-першокурсників //Міжвідомчий наук. зб. - К.: Науково-дослідний інститут "Проблеми людини", 1999. - Том 16. - С. 576-582.
15. Про специфіку індивідуального підходу у роботі з обдарованими дітьми //Міжвідомчий наук. зб. - К.: Науково-дослідний інститут "Проблеми людини", 1999. - Том 16. - С. 481-484.
16. Специфіка індивідуального підходу до роботи з обдарованими дітьми //Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя: Зб. наук.-метод. праць. - К.: ІЗМН. - Житомир: ЖДПУ, 1999. - С. 118-122.
17. Методологічні основи теорії індивідуалізованої технологічної діяльності педагога //Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. наук, праць /За ред. І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало: У 2 частинах. - К., 2001. - С. 216-220.
18. Проектування та організація педагогічної технології підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів основної школи //Вісник Житомирського педагогічного університету. Випуск 6, 2000. - С. 219-221.
19. Історичні тенденції розвитку базових педагогічних понять теорії індивідуалізації навчання як особливої організації навчання //Вісник Житомирського педагогічного університету. Випуск 8, 2001. – с. 50-55.
20. Проблема індивідуалізації в історичному контексті. //Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету ім.М. Гоголя. Част.І, 2001. – с.174-177.
21. Проблема особистісно орієнтованої підготовки вчителя у педагогічній спадщині І.Огінка //Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2002. – Вип.9. – С.46-48.
22. Підготовка вчителя до здійснення індивідуального підходу (20-30 роки ХХ ст.) //Національна освіта у контексті творчості А.С.Макаренка: Зб. наук. праць /За ред. проф. М.В.Левківського. – Житомир: ЖЦНТЕІ, 2003. – 156 с. – С.119-122.
23. Експериментальна програма перевірки ефективності впровадження педагогічної технології підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів //Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2003. - Вип. 11. - С. 40-42.
24. Особливості підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів //Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2003. - Вип. 12. - С.

#### **Інші публікації**

25. К вопросу о причинах й профилактике отклоняющегося поведения учащихся ПТУ //Проблеми социологии профессионального

- образования рабочих: Матер. первой Российской научн.-практ. конф. - С-Пб. - 1992. - Т.2. - С. 76-77.
26. Використання ідей В.О.Сухомлинського в організації індивідуальної виховної роботи з учнями //В.О.Сухомлинський – видатний український педагог: Матер. Міжнар. наук.-практ. конф. - Рівне. - 1993. - С. 167-168.
27. Роль педагогічних задач в розвитку творчого мислення майбутніх учителів //Психолого-педагогічні основи професійної підготовки вчителя-вихователя та сучасні технології навчання: Матер. наук.-практ. конф. – Житомир, 1993. - Т.1. - С. 78-79.
28. Я.П.Ряппо і розвиток трудового виховання школярів України //Я.Ряппо і розвиток національної системи освіти України: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – Житомир, 1995. - С. 30-31.
29. Про деякі аспекти індивідуального підходу в роботі з важковиховуваними дітьми //Психолого-педагогічні фактори підвищення професійної майстерності вчителя-вихователя: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – Житомир, 1995. - С. 130-131.
30. Педагогічне спілкування в підготовці студентів до індивідуальної роботи з учнями //Культура педагогічного спілкування як фактор гуманітаризації сучасної освіти: Матер. міжрегіон. наук. конф. –Суми, 1996. - С. 101-102.
31. Іван Огієнко і розвиток національної школи в Україні //Іван Огієнко й утвердження гуманітарної науки та освіти в Україні: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – Житомир, 1997. - С. 28.
32. Індивідуальні завдання з педагогічних дисциплін як засіб формування творчого мислення майбутніх учителів //Творче, практичне і критичне мислення: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – Житомир, 1997. - С. 128-130.
33. Місце педагогічної спадщини А.С.Макаренка в підготовці майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності //Творча спадщина А.С.Макаренка у контексті сучасної педагогічної науки і практики: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. - Суми-Харків-Полтава, 1998. - С. 321-325.
34. До питання технології індивідуалізації у вивченні педагогічних дисциплін //Нові педагогічні технології в контексті сучасних концепцій змісту освіти: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – Луганськ, 1998. - С. 178-179.
35. До питання про індивідуалізований технологічний підхід в підготовці сучасного спеціаліста //Матер. XI військово-наук. конф. ЖВІРЕ. – Житомир, 1998. – С.13.

36. Про роль індивідуальної самостійної роботи в підготовці сучасного спеціаліста //Матер. XI військово-наук. конф. ЖВІРЕ.. - Житомир. - 1998. - Ч.1-С. 14.
37. Реалізація індивідуального підходу в структурі модульного навчання //Матер. XI наук.-метод. конф. ЖВІРЕ. – Житомир, 2000. - С. 11.
38. Індивідуальні навчальні вміння як основа діяльності майбутнього спеціаліста //Матер. XII військово-наук. конференції ЖВІРЕ. -Житомир, 2000. - Ч.1. - С. 17-18.
39. Реалізація індивідуального підходу в структурі модульного навчання //Матер. XI наук.-метод. конф. ЖВІРЕ. - Житомир, 2000. - С. 11.
40. Індивідуальні навчальні вміння як основа діяльності майбутнього спеціаліста //Матер. XII військово-наукової конференції ЖВІРЕ. - Житомир, 2000. - Ч.1. - С. 17-18.
41. До проблеми підготовки майбутнього вчителя в нових соціокультурних умовах //Тези доповідей XII науково-методичної конференції Житомирського військового інституту радіоелектроніки імені С.П.Корольова /Відп. За випуск С.О.Кубицький. – Житомир: ЖВІРЕ, 2003. – Ч. II. – 76 с. – С.42-43.

**Ковальчук**  
**Валентина Антонівна**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки

**Методичні основи розв'язання соціально-педагогічних задач у процесі підготовки майбутніх учителів**

Суспільні тенденції гуманізації змісту, форм та методів педагогічного процесу, орієнтація на врахування індивідуальності кожного учня, розкриття та збагачення його життєвого потенціалу знаходяться в прямій залежності від особистості педагога, його професійної компетентності. Посилюється невідповідність між соціальною роллю педагога, необхідністю поліпшити його професійну підготовку до здійснення соціально-педагогічної діяльності, та реальним станом виховання молоді у нашому суспільстві.

Традиційні методи розв'язання конфліктних ситуацій, що виникають під впливом детермінації системи соціально-педагогічних чинників, характерних для сучасного суспільства, не дають позитивних результатів. Володіння вчителем сучасними методами, прийомами, новітніми інноваційними технологіями розв'язання конфліктних соціально-педагогічних ситуацій різних типів допоможуть йому науково обґрунтовано вирішувати проблеми виховання й розвитку особистості школяра. Проблема полягає в тому, щоб змінити загальний підхід до навчання вчителів, перейти від традиційно-інформаційного до проблемно-методологічного підходу, спрямованого на розвиток у вчителя конкретної методології розв'язання типових педагогічних проблем. Це дає можливість поставити вчителя в позицію дослідника, який виробляє разом з учнями різного роду рішення та конструктивні принципи, критерії їх оцінки.

Тому предметом нашого дослідження стали методичні основи розв'язання соціально-педагогічних задач під час вивчення педагогіки майбутніми вчителями.

Актуальність даної проблеми підтверджує цілий ряд досліджень, відображених у працях Г.О.Балла, І.Д.Беха, О.О.Бодальова, В.О.Болгаріної, Р.С.Гурової, В.Г.Лісовського, Т.М.Мальковської, В.М.Оржеховської та інш.

Задачний підхід у навчально-професійній діяльності майбутніх педагогів є особливо ефективним, оскільки значною мірою спрямовується на поєднання педагогічної теорії та виховної практики; активізацію мислительної діяльності студентів, формування гнучкого, творчого професійного мислення, розвитку їх здібностей, професійних інтересів; поглиблення рівня засвоєння психолого-педагогічних понять, оволодіння науково-педагогічним інструментарієм.

Науковий аналіз системи стабілізуючих та дестабілізуючих чинників взаємодії школи як головної ланки системи освіти і середовища, що був проведений на основі сучасних методологічних концепцій, зокрема, історико-педагогічний підхід, дозволив виявити головні моделі такої взаємодії, простежити головні тенденції розвитку і осмислити їх динаміку. Провідні ідеї аналізу було використано під час розробки технології соціально-педагогічних задач, що складають мету виховної діяльності педагога, подану у визначених умовах, детерміновану соціальними чинниками. Ця мета передбачає різнобічне розкриття і збагачення особистісного потенціалу кожного учня в процесі його життєдіяльності.

Теоретичне та методичне обґрунтування технології розв'язання соціально-педагогічних задач при підготовці майбутніх вчителів потребувало створення типології соціально-педагогічних задач, яка здійснювалася на основі структурних і функціональних ознак задачних систем, що відтворювало логіку узагальнених і систематизованих уявлень про соціально-педагогічні задачі з точки зору провідних методологічних підходів.

При розробці типології соціально-педагогічних задач ми виходили із таких положень:

1) процес соціально-педагогічної діяльності водночас є процесом формування людських здібностей і функцій педагогічної допомоги; одиницею діяльності виступає предметна дія;

2) засвоєння змісту історичного досвіду людей здійснюється не шляхом передачі інформації про нього людині, а в процесі її власної активності, спрямованої на предмети і явища оточуючого світу;

3) зовнішнім виявом предметної діяльності людини є поведінка, тобто система взаємопов'язаних реакцій на навколишнє середовище;

4) особистісний принцип, який передбачає вивчення будь-якої задачної ситуації через розуміння особистості суб'єкта в цілому, в її різноманітних властивостях;

5) визначальний вплив головних соціальних інститутів та гострих соціальних проблем на процес навчання та виховання.

Такий підхід зумовлює розгляд соціально-педагогічної задачі як сукупності мети суб'єкта і умов, за яких вона має бути досягнена.

У процесі аналізу літератури і розробки типології соціально-педагогічних задач постійно домінувала думка про складність та причинність виникнення соціально-педагогічних задач, тому в нашому дослідженні одним з провідних завдань постала проблема виявлення педагогічних передумов, соціально-педагогічних чинників, та розробка методологічних основ, які впливають на виникнення соціально-педагогічних задач. У зв'язку з цим у роботі досліджено і обґрунтовано поняття «середовище» (соціальне, природне); три групи соціально-педагогічних чинників; поняття соціалізації; причини та фактори, які зумовлюють відхилення в поведінці школярів. Незнання чи неврахування вчителями складного комплексу чинників та передумов виникнення соціально-педагогічних ситуацій призводить до ускладнення конфліктів, деструктивних методів їх розв'язання.

Проведене дослідження не претендує на розробку універсальної типології соціально-педагогічних задач. Базова концепція дає можливість визначити **вихідну типологію соціально-педагогічних задач** в наступному вигляді:

- 1) за метою діяльності вчителя;
- 2) за провідними впливовими чинниками;
- 3) за системою відносин;
- 4) за характером діяльності вчителя;
- 5) за способом розв'язання задачі.

**Першу групу** соціально-педагогічних задач, виділених за метою діяльності вчителя, доцільно розділити на:

- \* стратегічні, визначені далекими та середніми перспективами розвитку колективу та особистості;
- \* тактичні, визначені більш близькими перспективами;
- \* оперативні, що визначаються тільки-но створеною ситуацією.

Кожний вчитель на основі вивчення конкретної ситуації, рівня вихованості учнів намагається оптимально визначити комплекс цілей, котрі необхідно реалізувати негайно і в перспективі.

**Другу групу** соціально-педагогічних задач можна характеризувати визначальним впливом змістовних чинників. Сюди відносяться:

- ситуації, де розв'язуються проблеми сім'ї, впливу провідного соціального інституту - школи, молодіжних об'єднань, рухів тощо;
- ситуації, що виникли внаслідок впливу екологічних чинників;
- засобів масової інформації;
- народних традицій;
- релігії;
- мистецтва;
- спорту;
- моди та інш. у конкретних життєвих ситуаціях.

Водночас у процесі навчання та виховання здійснюється соціалізація особистості. Під впливом соціальних чинників складаються ті чи інші риси особистості, позитивні чи негативні. Виступаючи як єдність сутності та явища, соціальне середовище впливає на особистість через систему чинників, які виступають як посередники в процесі детермінації особистості суспільством. Зокрема, через засоби масової комунікації (газети, книги, радіо, телебачення), через сім'ю, встановлені суспільством закони, норми, правила, - тобто через систему постійно діючих чи випадкових, опосередкованих чинників. Завдання педагога якраз і полягає в здійсненні педагогічно доцільної організації процесу соціалізації - створення відповідних педагогічних умов, застосування форм, засобів, методів індивідуальної роботи з урахуванням впливових чинників і обставин оточуючого школярів



макро- та мікросередовища, динаміки їх психічного, фізичного та морального розвитку.

**Третю групу** соціально-педагогічних задач ми вирізняємо, користуючись характерною системою відносин, що складаються у певній ситуації, а саме: «*батьки-учень*», «*вчитель-батьки*», «*учень-вчитель*», «*учень-учень*». Структура цих виховуючих відносин є багаторівневим утворенням. Однак знання цих структур значною мірою впливає на оволодіння теорією та практикою виховання в сучасних умовах. До структури виховуючих відносин, перш за все, належать:

- \* реальні соціальні та соціально-психологічні відносини в суспільстві, що виявляють у даний час переважно деструктивний вплив на стосунки у загальноосвітній школі, якими вони значною мірою детермінуються;

- \* педагогізована система відносин у безпосередньому соціальному оточенні школи, передусім, взаємини вчителів та батьківського колективу;

- \* виховуючі взаємини педагогічного та дитячого колективів у їхній спільній діяльності, формах спілкування; міжособистісні стосунки в малих групах, об'єднаннях дітей за інтересами та між окремими школярами.

**Четверта група** задач вирізняється за характером діяльності вчителя. Ці задачі - стильові.

Стиль роботи (від грецького - *stylos* - паличка для письма) означає спосіб, прийом, метод роботи, характерну манеру поводитися. Від стилю, загальної культури педагогів та батьків, взаєморозуміння у вихованні, мікроклімату у родині та класі, від високого професіоналізму та уміння розв'язувати складні соціально-педагогічні проблеми залежить не тільки успіх формування взаємин між вчителем та первинним колективом (класом), але й відношення дітей до оточуючої дійсності, стосунки між учнями в колективі, між учнівським та педагогічним колективами.

Розглядаючи навчально-виховний процес як суб'єктно-суб'єктну взаємодію вчителя і учня, вчитель займає провідне місце у визначенні мети, змісту, організації, керівництва цією взаємодією. В педагогіці та психології склалися різні типи

вчителів (за спрямованістю їх діяльності та характером взаємовідносин з вихованцями). Враховуючи ступінь поширеності на практиці та в теорії, виділимо три таких типи: авторитарний, демократичний, нейтральний (ліберальний).

*Авторитарний стиль* - повновладне керівництво, придушення ініціативи, вільнодумства, що призводить до встановлення офіційно- ділових стосунків підпорядкування.

*Демократичний стиль* - доброзичлива, конструктивна взаємодія, дружньо-довірливі стосунки, співробітництво в діяльності.

*Нейтральний стиль* - взаємодія суто ділова, стосунки поверхово-байдужі, не конфліктні.

**П'ята група** задач окреслює ті з них, які можна вважати технологічними, об'єднаними за способом розв'язання. Це задачі орієнтаційні, аналітичні, проектувальні, організаторські, оцінні. *Орієнтаційні задачі*, головним чином, осмислюються як педагогічні системи, що включають наступні структурні компоненти: вивчення суб'єктів соціально-педагогічної задачі (учні, батьки, вчителі), виховних взаємин, умов середовища (соціуму), в якому виникає, протікає задача. Ці задачі створюють передумови психолого-педагогічної готовності вчителя до розв'язання соціально-педагогічних задач.

*Аналітичні задачі.* Цей вид задач характеризується вивченням і проведенням діагностики рівня розвитку, стану відносин між суб'єктами, їх пояснення на основі психолого-педагогічних знань, проведенням оцінки соціально-педагогічних проблем, що мають місце, і передбачаються в майбутньому. Від результатів діагностики залежить точність визначення мети і умов виховання, вибір і прогнозування способів виховних дій.

*Проектувальні задачі.* Це такий вид соціально-педагогічних задач, основою яких є моделювання основного предметного змісту і форм навчально-виховної діяльності.

*Організаторські задачі* - досить складні і вагомі в професійній соціально-педагогічній діяльності, задачі практичної дії, спрямованої на реалізацію прийнятого рішення. Це задачі, що стимулюють активність і самостійність учнів, розвивають їх пізнавальні інтереси, сприяють розкриттю їх потенціалу; вони

наповнюють повсякденну життєдіяльність вчителя і учнів, їх розв'язок дозволяє регулювати і коректувати взаємоособистісні стосунки в учнівському колективі, з батьками.

*Оцінні задачі* - це задачі, за допомогою яких педагог аналізує підсумки проведеної роботи, виявляє позитивні і негативні сторони своєї професійної діяльності. Виходячи з цього, проектуються заходи щодо усунення причин недоліків і відхилень від поставлених завдань.

У співвіднесенні «технології навчання» та «методичних основ» останнє виступає як похідна від першого. Методичні основи визначають процес отримання нового педагогічного знання як на окремих його ланках, так і в цілому; вони ж визначають послідовність застосування процедур, їх характеристику. Головні цілі процесу підготовки вчителя до соціально-педагогічної діяльності спрямовані на формування моделі спеціаліста, підготовленого до розв'язання системи навчальних проблем, соціально-педагогічних задач, ситуацій. Відповідно до єдності змістової і процесуальної сторони навчання при проектуванні змістового компоненту ми не лише виділяли зміст сам по собі (в обов'язку вивчення курсу «Педагогіка»), але й спосіб передачі студентам і засвоєння ними змісту, через методичну систему комплексу спеціально добраних навчальних завдань (соціально-педагогічні задачі різних типів, вправи, тести, ділові ігри тощо). Впродовж всього періоду навчання здійснювався контроль перетворення навчальної діяльності студентів у професійну.

Загальна логіка реалізації технологічного підходу підготовки майбутніх вчителів до розв'язання соціально-педагогічних задач базується на дедуктивному підході і становить:

1. Проектування цілей навчання студентів.
2. Засвоєння студентами загальних опорних знань (типологія соціально-педагогічних задач, алгоритм розв'язку, методичний інструментарій розв'язку тощо).
3. Поетапне виконання студентами практичних завдань, що вміщують різний рівень складності, утруднення і забезпечують перехід від навчання до професійної соціально-педагогічної діяльності.

4. Контроль, оцінювання та корекція процесу засвоєння знань, умінь студентів та основі рівнів сформованості умінь розв'язувати соціально-педагогічні задачі.

Розроблена методика підготовки майбутніх вчителів до професійної соціально-педагогічної діяльності передбачає корекцію **цілей** цього процесу. Реалізується інноваційний підхід в осмисленні нової соціальної ролі вчителя, цілісного уявлення про соціально-педагогічну діяльність; на основі стимулювання самостійності, активності, розвитку творчості здійснюється підготовка спеціаліста, спроможного кваліфіковано вирішувати соціальні професійні завдання і, разом з тим, виховання гуманної особистості майбутнього вчителя.

Оновлюється **зміст** навчально-виховної підготовки студентів з педагогіки з опорою на сукупне соціально-філософське, психологічне, педагогічне знання про людину, сучасні теоретико-методологічні концепції особистісно-діяльнісного напрямку, альтернативні виховні системи, педагогічні інновації, комплекс методичного інструментарію стосовно розв'язку соціально-педагогічних задач.

Підготовка майбутніх педагогів до розв'язання соціально-педагогічних задач передбачає реалізацію **принципів** системності, діагностичності, оптимальності, варіативності, гуманізму.

*Принцип системності* передбачає необхідність впровадження в практику діяльності закладів вищої освіти системи підготовки майбутніх педагогів до розв'язання соціально-педагогічних задач. Розробка системи, що охоплює курс вивчення «Педагогіки» (і, можливо, всіх педагогічних дисциплін), вміщує визначення мети, завдань та засобів підготовки студентів до професійної соціально-педагогічної діяльності. Водночас обґрунтовуються умови ефективності функціонування та діагностика результативності реалізації мети й завдань цієї системи.

*Принцип діагностики* передбачає здійснення підготовки майбутніх педагогів до розв'язання соціально-педагогічних задач з урахуванням змін у рівнях сформованості умінь. Отримані результати дослідження впливають на добір відповідних методів, форм, а також на контроль і корекцію цієї підготовки студентів.

*Принцип оптимальності* відображає відбір таких засобів, форм та методів, застосування яких забезпечувало б ефективність процесу переходу знань в уміння, тобто перехід від репродуктивної до продуктивної творчої діяльності студентів.

*Принцип варіативності*, відповідно до завдань нашого дослідження, виражає необхідність подолання одноманітності змісту, форм і методів у підготовці майбутніх спеціалістів до розв'язання соціально-педагогічних задач. Кожен етап цієї підготовки характеризується певною змістовністю.

*Принцип гуманізму* спрямований не лише на засвоєння студентами загальнолюдських цінностей фахових знань, й орієнтує на глибоке вивчення, збереження духовної, національної скарбниці, традицій, творчих здобутків народної педагогіки, народної системи виховання. Центральне місце відводиться підготовці студента до формування суб'єкт-суб'єктних відносин, усвідомлення ним виховання як соціально-особистісного феномена, єдності природного та соціального факторів.

Відбуваються зміни і в **засобах** педагогічної комунікації, формах і методах педагогічної взаємодії. Наші дослідження показують, що зростанню рівня професійної майстерності сприяють активні форми і методи навчання, що відтворюють контекст майбутньої професійної діяльності, причому не лише предметний, але й соціальний.

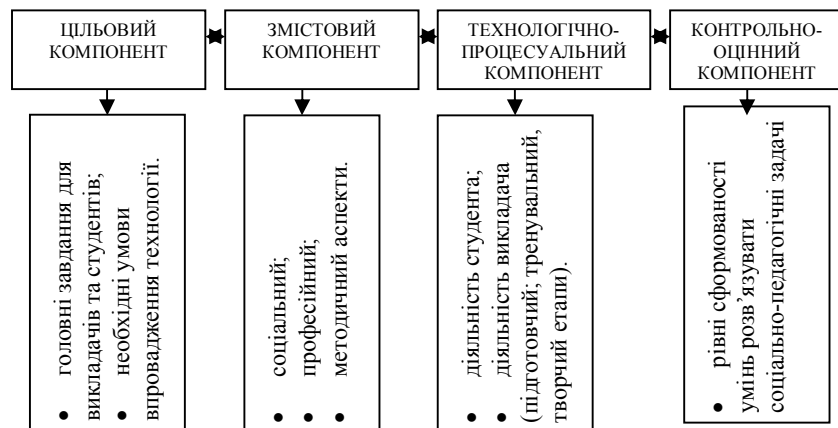
Нова позиція передбачала зміну **статусу** студента, який перетворюється у суб'єкт пізнавальної діяльності за умови створення стимулюючого середовища для розвитку його здібностей, інтересів, нахилів, потреб. Здійснюється перехід від масово-репродуктивного до індивідуально-творчого підходу.

В нових умовах особистість студента формується під провідним впливом особистості і діяльності **викладача**, який через свою особу транслює соціальний освітній досвід.

Таким чином, технологічний підхід до підготовки майбутніх вчителів до розв'язання соціально-педагогічних задач передбачає якісні зміни всіх складових дидактичної системи: мети, змісту навчальної інформації, засобів педагогічної комунікації, форм та методів педагогічної взаємодії, суб'єктів педагогічного процесу, а також розвиток професійної і пізнавальної мотивації і формування педагога як творчої особистості.

Процес підготовки майбутніх вчителів до розв'язання соціально-педагогічних задач має наступні компоненти: цільовий, змістовий, технологічно-процесуальний, контрольньо-оцінний (див. рис.4).

Охарактеризуємо більш детально виділені компоненти.



*Рис.4. Головні компоненти методичної системи підготовки студентів до розв'язання соціально-педагогічних задач*

### **Цільовий компонент**

Головні цілі процесу підготовки вчителя до соціально-педагогічної діяльності спрямовані на формування професійних знань та умінь, цілісного уявлення про професійну діяльність, стимулювання їх самостійності, активності, творчості. Модель спеціаліста виступає як результат діяльності, представлений як система навчальних проблем, ситуацій, задач соціально-педагогічного змісту.

Технологічний процес підготовки майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності, розв'язання множини соціально-педагогічних задач являє собою поєднання двох складових частин: діяльності викладача та діяльності студента.

Оволодіння методами і засобами діяльності не зводиться до самої діяльності і не тотожне їй. Необхідно створити відповідні умови, за яких засвоєні знання набудуть розвиненої практики їх

використання стосовно логіки предмету тієї чи іншої професійної діяльності.

Таким чином, у межах цільового компоненту змістом (завданнями) діяльності викладача є:

- \* створення позитивної мотиваційної установки у студентів на оволодіння технологією розв'язання соціально-педагогічних задач;

- \* створення сприятливих умов для засвоєння теоретичних основ і методичного інструментарію розв'язання соціально-педагогічних задач (дидактичного середовища);

- \* організація навчального процесу, де б студент був у позиції суб'єкта, що усвідомлює цінність соціально-педагогічного досвіду та його професійно-компетентного використання на практиці;

- \* сприяння підвищенню рівня сформованості професійних умінь розв'язувати соціально-педагогічні задачі.

До змісту діяльності студентів включається:

- \* оволодіння основами знань як передумова успішного засвоєння технології розв'язання соціально-педагогічних задач;

- \* творчий підхід до виконання завдань, висока трудова активність, ініціатива, самостійність та добросовісність;

- \* розвиток умінь соціальної взаємодії і спілкування.

#### **Змістовий компонент**

Традиційно вважалось, що зміст підготовки спеціаліста зводиться до тріади - знання, вміння, навички, які утворюють знакову систему, що знайшла своє відображення в текстах підручників і навчальних посібників, задач, алгоритмів і програми дій, які засвоюються студентами.

Відповідно до принципу єдності змістового та процесуального боку навчання під час проектування змістового компоненту ми не лише виділяли зміст сам по собі (в обсязі вивчення курсу педагогіки), але й спосіб передачі студентам і засвоєння ними змісту, через комплекс спеціально добраних навчальних завдань (соціально-педагогічні задачі, вправи, тести тощо).

Змістовий компонент вміщує три аспекти: соціальний, професійно-педагогічний, методичний.

*Соціальний аспект* включає: знання ідей, теорій, концепцій, законів та закономірностей розвитку соціально-педагогічних

явищ; знання соціально-педагогічних чинників і фактів соціалізації особистості школяра; знання головних соціально-педагогічних проблем, що спричиняють виникнення конфліктів.

*Професійно-педагогічний аспект* включає: систему загальнопедагогічних знань і умінь; знання структури, головних функцій та особливостей соціально-педагогічної діяльності вчителя; розвинене професійне мислення; моральні емоційно-вольові якості.

*Методичний аспект* включає: знання структури, властивостей, типології, алгоритму та етапів розв'язку соціально-педагогічної задачі; знання системи засобів, форм та методів розв'язання соціально-педагогічних задач.

### **Технологічно-процесуальний компонент**

Підґрунтям діяльності викладача в межах цього компоненту є організація і управління процесом оволодіння студентами технологією розв'язання соціально-педагогічних задач, що включає: підготовчий, тренувальний і творчий етапи.

Діяльність студентів - творче виконання практичних завдань, самостійна та індивідуальна робота.

Як вже зазначалось, здійснюване нами дослідження проводилось у процесі вивчення курсу «Педагогіка» в педінститутах. Було проаналізовано зміст навчального матеріалу з метою введення нових знань для експериментального навчання, що стосувалося наукового дослідження; визначився зміст інформації щодо соціально-педагогічних проблем, а також чинники, головні закономірності розвитку соціально-педагогічних явищ; щодо структури і типології соціально-педагогічних задач та методичного інструментарію для їх розв'язання. Була здійснена розробка завдань та вправ, добирались соціально-педагогічні задачі для практичної частини дослідження.

*Підготовчий етап* передбачав оволодіння студентами головними теоретичними знаннями з курсу педагогіки. Завданнями підготовчого етапу стало дослідження особливостей застосування студентами алгоритму розв'язку соціально-педагогічних задач, допомога у засвоєнні теоретичних і операційних знань, що лежать в основі механізму розв'язання цього типу задач. На цьому етапі здійснювалось також розв'язання соціально-педагогічних задач найнижчого ступеня складності



(інваріантного характеру), виконання педагогічних вправ, тестових завдань.

*Тренувальний етап* характеризується подальшим поглибленням теоретичних знань, розв'язанням студентами типових соціально-педагогічних задач підвищеного рівня складності (репродуктивного, прогностичного та конструктивного). Завдання цього етапу були спрямовані на подолання стереотипів суб'єкт-об'єктних відносин вчителя та учнів, вчителя та батьків; розширення категорійного апарату педагогічного мислення студентів, сприяння його активному розвитку; організацію завдань для самостійної роботи, питома вага якої упродовж навчання постійно збільшувалася. Використовувались тестові завдання, педагогічні вправи, ділові ігри, соціально-педагогічні задачі різних ступенів складності.

*Творчий етап* вміщує розв'язання студентами соціально-педагогічних задач, які моделювали б професійний контекст діяльності вчителя. На цьому етапі студенти розв'язували соціально-педагогічні задачі найвищого ступеня складності - творчого характеру (проектування власної гіпотези розв'язання задачі, її наукове обґрунтування, бачення місця ситуації у цілісному навчально-виховному процесі). Студенти також самостійно створювали соціально-педагогічні проблеми, комбінуючи різні варіанти їх розв'язання.

#### **Контрольно-оцінний компонент**

Упродовж всього періоду навчання здійснюється контроль та корекція перетворення навчальної діяльності у професійну. Контролювався рівень засвоєння знань, хід і результати дій на основі засвоєних знань, рівень сформованості пізнавальної професійної діяльності в цілому, в разі необхідності вносилися корективи.

Контроль та оцінювання здійснюється не лише з боку викладача, але й самими студентами на основі розробленої системи критеріїв. За таких умов реалізовувалася зацікавлена участь самого студента в процесі переходу від навчання до професійної соціально-педагогічної діяльності.

У дослідженні велика увага зверталася на розробку системи завдань, основу якої складає розроблена типологія соціально-

педагогічних задач. Для ефективного застосування системи навчальних завдань ми виходили з наступних дидактичних умов:

- \* структура кожного завдання (як і соціально-педагогічної задачі) була дещо складніша, аніж структура предметних знань і умінь студентів з тим, щоб завдання виконували свою розвиваючу, виховну і навчальну функції;

- \* завдання були взаємопов'язані, соціально-педагогічні проблеми, що в них розв'язуються, поступово ускладнювалися з урахуванням рівня знань та умінь студентів;

- \* розв'язання завдань здійснювалось на вербальному та невербальному рівнях.

Розробка системи навчальних соціально-педагогічних задач передбачала також врахування таких характеристик, як утруднення та ступінь складності, що теж виступає як дидактична умова застосування. Ступінь складності задачі ми розуміємо як складність процесів її розв'язку. Виходячи з цього положення, за ступенем складності виділяємо соціально-педагогічні задачі:

- \* інваріантного характеру (вибір правильного розв'язку із запропонованих і обґрунтування свого вибору);

- \* репродуктивного (психолого-педагогічний аналіз ситуації і висунення стандартних розв'язків);

- \* творчого характеру (проектування власної гіпотези розв'язання задачі, її наукове обґрунтування, бачення місця ситуації у цілісному виховному процесі).

Для визначення ступеня утруднення ми виходили з позиції, що пояснює характеристику задачі на основі взаємодії об'єктивних і суб'єктивних факторів. До об'єктивних відносимо предмет задачі, вимоги та умови, в яких має здійснюватись розв'язок задачі. До суб'єктивних - здібності та підготовку особи, що розв'язує задачу, її мотиви та установки, ставлення до задачі, фізичний та психічний стан.

Головними дидактичними функціями соціально-педагогічних навчальних задач є:

- 1) формування методології і володіння соціально-педагогічними знаннями;

- 2) формування професійних педагогічних навичок та умінь як головна функція ;

3) формування професійно значущих психічних якостей особистості і, перш за все, розвиненого педагогічного мислення, який ми тлумачимо як сукупність таких властивостей, як критичність, самостійність, гнучкість, організованість, глибинність, ґрунтовність, оригінальність, технологічність тощо;

4) діагностична (психолого-педагогічний аналіз і сам розв'язок студентами соціально-педагогічних задач дає можливість отримати різнобічну інформацію стосовно рівня професійного розвитку студента).

Проблема підготовки вчителя до професійної соціально-педагогічної діяльності буде більш ефективно вирішуватись на основі розробки педагогічної технології (системи дій, методів, прийомів), розробленої відповідно до етапів розв'язку соціально-педагогічної задачі. Оволодіння даною технологією виступає як свого роду власний педагогічний інструментарій педагога, що дає йому самодопомогу в процесі вирішення різних проблем, конфліктів, утруднень у процесі педагогічної взаємодії.

Дослідження професійної соціально-педагогічної діяльності вчителя, проведене у ряді шкіл м.Житомира (СШ №14,26,28,34), показали необхідність оволодіння студентами не лише знаннями про структуру, властивості та типологію соціально-педагогічних задач, але й знаннями про технологію, способи та етапи їх розв'язання.

З цією метою розглянемо етапи процесу розв'язання соціально-педагогічної задачі як головної одиниці в структурі соціально-педагогічної професійної діяльності педагога. Однак, соціально-педагогічна задача, разом з тим, є структурною одиницею розумової діяльності вчителя, а функція мислення стосовно практичної діяльності виступає як функція аналізу конкретних педагогічних ситуацій шляхом постановки задач за даних умов діяльності, розробка планів і проектів розв'язку цих задач, регуляції процесу виконання намічених планів, оцінки отриманих результатів.

Таким чином, процес розв'язання соціально-педагогічної задачі включає наступні етапи.

*І етап - підготовчий чи орієнтаційний.* Він передбачає накопичення знань, умінь, навичок, удосконалення майстерності, вивчення проблем учнівського середовища. На цьому ж етапі

осмислюється соціально-педагогічна задача як педагогічна система. Остання включає такі структурні компоненти: суб'єкти соціально-педагогічної ситуації (учні, педагоги, батьки), педагогічну взаємодію, умови, середовище, в якому виникає і відбувається соціально-педагогічна задача.

Стосовно вчителя як одного з головних суб'єктів задачної ситуації, передбачається спеціальна підготовка до усвідомлення, постановки і розв'язання соціально-педагогічної задачі.

Вона складається із самовиховної, самоосвітньої діяльності щодо оволодіння всім арсеналом психолого-педагогічної науки стосовно процесу формування та розвитку особистості школяра, передовою педагогічною практикою (вивчення програм, посібників, підручників для розв'язання соціально-педагогічних задач, ситуацій, конфліктів). Корисним є визначення практичних вправ щодо вирішення модельних задачних ситуацій, наближених до практичної діяльності. Це дає можливість краще розвинути професійне педагогічне мислення. Моделювання, мислення, програвання задачних ситуацій сприяє накопиченню досвіду їх розв'язання.

Крім того, педагоги мають всебічно вивчити особливості підліткового та юнацького віку, їх потреби, інтереси, професійні напрями, досконало проаналізувати проблеми соціального та особистісного становлення (соціальну ситуацію розвитку). Все це дозволить перевести учнів з позиції об'єкту взаємодії в її суб'єкт.

Далі аналізується педагогічна взаємодія (виховуючі відносини), що являє собою спеціально організовану під керівництвом вчителя творчу, морально-естетичну взаємодію суб'єктів педагогічного процесу, спрямовану на досягнення мети виховання, зумовлену соціально та психологічно всією системою суспільних відносин, загальнолюдських та національних цінностей, відповідає певному етапу розвитку суспільства.

Ми розділяємо думку про те, що типи виховуючих відносин можна типологізувати за метою та загальною спрямованістю взаємодії, за її змістом, за способами здійснення, організацією, а також семантикою, тобто за суб'єктивним її сприйняттям (значення, сенсу), і за характером, тобто емоційною спрямованістю. Серед них слід розрізняти зовнішньо-спрямовані (формальні), диференційовано-спрямовані (неформальні),

особистісно-спрямовані, а також однобічно-репродуктивні, ситуативні, негативні; гармонійно-репродуктивні, обмежено-евристичні, позитивні; гармонійно-творчі, дослідницькі; наступальні, офіційно-авторитарні, взаємно-вимогливі, дружньо-довірчі тощо.

Розглядаються компоненти середовища, з якими взаємодіє педагогічна система, що підлягає аналізу. Слід вивчити систему опосередкованих та безпосередніх соціально-педагогічних чинників, що детермінують навчально-виховний процес; можливі умови, обставини, за яких відбувається цей процес; проаналізувати взаємозв'язки, що існують між ними, їх зміст. Вивчити особливості соціального макро- та мікросередовища, що оточує школярів. Це дає можливість визначити виховну спрямованість соціального середовища, його вплив на особистість учня; організувати педагогічно доцільну взаємодію для досягнення поставленої мети виховання.

Такий підхід створює передумови психолого-педагогічної готовності майбутнього вчителя для вирішення соціально-педагогічних ситуацій.

*II етап - діагностичний чи аналітичний.* Вчитель, спираючись на підготовчий етап, здійснює діагностику рівня розвитку конкретного колективу, групи, особистості кожного учня. Такий діагноз, на думку Л.Ф.Спіріна, має містити опис дій, стану, відносин школярів через психолого-педагогічні поняття, їх пояснення на основі психолого-педагогічних знань; прогноз розвитку події в даній ситуації і в майбутньому; аргументовану оцінку фактів, що мають місце і що передбачаються в майбутньому; заключення стосовно їх педагогічної доцільності.

*III етап - проєктувальний.* Передбачається виокремлення і формулювання проблеми, а на її основі і соціально-педагогічної задачі. Далі проєктується предметний зміст і форми соціально-педагогічної діяльності вчителя і діяльності учнів, спрямовані на вирішення поставленої задачі. Одночасно зосереджується увага на розробці способів розв'язання соціально-педагогічної задачі, передбачаються також результати педагогічного впливу і можливі наслідки. Все це включає зміст евристичної програми розв'язання соціально-педагогічної задачі. Таким чином, евристичні програми являють собою певне утворення, що містить інформацію,

необхідну для аналізу і прогнозування соціально-педагогічної ситуації та її перетворення у соціально-педагогічну задачу. Одночасно евристичні програми визначають напрям пошукової творчої діяльності, її технологічну побудову. Своєрідність програми визначається типологією соціально-педагогічних задач.

*IV етап - виконавчий*, тобто реалізація евристичної програми, визначення засобів, форм та методів розв'язання соціально-педагогічної задачі. Це досить складний етап, оскільки він передбачає вироблення гіпотези, пошук розв'язку, прийняття рішення, його реалізацію. В центрі цього етапу знаходиться ситуація добору рішення (розв'язку), а потім - вибір засобів її розв'язання. Науковий підхід до процесу прийняття рішення зумовлений трьома групами чинників:

1) емпіричні засоби розв'язку, що спираються на набутий досвід;

2) кількісні порівняльні оцінки, що вимагають застосування певних методів педагогічного дослідження;

3) конструктивні моделі, що є спробою достатньо повно описати процес.

Звідси, процес прийняття рішення може бути описаний в категоріях наступних фаз: ініціатива, опис проблеми, аналіз ситуації, постановка соціально-педагогічної задачі, аналіз наявної інформації, дискретизація і комбінування зовнішніх та внутрішніх умов, вироблення альтернатив, оцінка наслідків, вибір раціональних, оптимальних альтернатив, попередня оцінка результативності педагогічних дій.

*V етап - узагальнено-оцінний*. На цьому етапі аналізуються загальні результати, що зіставляються з поставленою задачею, визначаються відхилення, виокремлюються і проектуються нові проблеми, нові соціально-педагогічні задачі.

Слід підкреслити, що кожен етап розв'язання соціально-педагогічної задачі має циклічний характер і кожен підсумковий етап одночасно є початковою фазою виявлення нових проблем і, на їх основі, нових соціально-педагогічних задач.

На основі цього виділимо свого роду гнучкий алгоритм процесу розв'язання навчальної соціально-педагогічної задачі.

Даний алгоритм вміщує наступні дії студента.

1. Орієнтація в ситуації, аналіз наявних даних (структурних компонентів соціально-педагогічної ситуації) з опорою на психолого-педагогічну теорію.

2. Усвідомлення рівня її проблемності, виділення проблеми, виявлення суперечностей, головних впливових чинників, явищ, що аналізуються, формулювання соціально-педагогічної задачі, визначення її типу.

3. Висування гіпотези стосовно способів розв'язання соціально-педагогічної задачі, надання їм гуманістичного напрямку.

4. Прийняття рішення, вироблення альтернатив (оптимального способу розв'язку задачі).

5. Здійснення прийнятого рішення, організація педагогічно доцільної взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу (в соціумі).

6. Оцінка, аналіз отриманого результату.

7. Визначення напрямів подальшої соціально-педагогічної діяльності, наступних соціально-педагогічних задач.

Уміння розв'язувати соціально-педагогічні задачі розглядається нами як педагогічна дія, котра є не лише елементом структури навчально-пізнавальної діяльності студента, але й вихідною одиницею його творчого професійного мислення. Пошук розв'язку соціально-педагогічних задач реалізується за допомогою:

- механізму аналізу шляхом синтезу та узагальнення;
- взаємодією логічного та інтуїтивного;
- шляхом асоціації та евристичних прийомів і методів.

Класифікацію педагогічних прийомів та методів, що використовуються під час розв'язання соціально-педагогічних задач доцільно проводити, виходячи з різних контекстів: часового, змістового, результативного, позиційного, загального, специфічного тощо.

Стосовно **часового** критерію, можна виділити оперативні та стратегічні прийоми та методи. Часова характеристика залежить від параметрів соціально-педагогічної задачі. Під час розв'язання ситуативних ускладнень вчитель реагує миттєво. В разі ж розв'язку стійких ускладнень дії вчителя стають більш плановими тривалими та систематичними.

**Змістовий** критерій передбачає класифікацію методів та прийомів на *безпосередні*, які включають прямі педагогічні вимоги, та опосередковані, що реалізуються в результаті зміни змісту та організації навчально-виховної діяльності учасників ситуації. До цієї групи відносяться також педагогічні прийоми і методи, орієнтовані як на *зовнішню стимуляцію* особистості школяра («ти повинен», «зобов'язаний»), так і на *внутрішню стимуляцію* («ти розумна людина, тому сам(а) можеш оцінити свої дії»).

За критерієм **узагальнення та конкретизації** виділяються загальні педагогічні прийоми і методи та спеціальні, що сприяють ефективному розв'язанню соціально-педагогічних задач.

За критерієм оцінки результату можна виділити ефективні та неефективні дії вчителя, тобто неадекватне використання методів і прийомів. Найбільш поширеними ознаками неефективних педагогічних дій, які проявляються при розв'язанні соціально-педагогічних задач, є такі:

- \* некритичність мислення педагога;
- \* егоцентризм вчителя;
- \* тенденція до уніформізму та конформізму;
- \* «нечуттєвість» до проблеми тощо.

Кожний етап розвитку соціально-педагогічної задачі характеризується вибором певної системи методів. Цей вибір зумовлений: типом соціально-педагогічної задачі, характером взаємодії учасників, особливостями місця, часу протікання задачі тощо.

Узагальнену стратегію розв'язку соціально-педагогічної задачі можна представити як реалізацію послідовних етапів: діагностичного, виконавчого і оцінного. Покажемо це на рис.5.

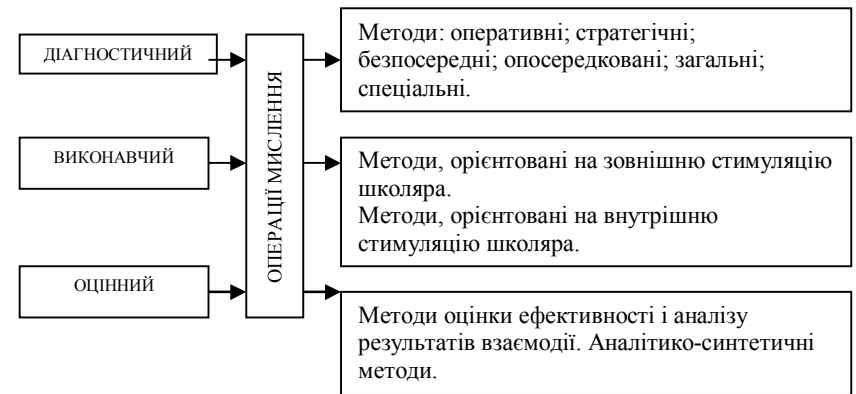
Застосування того чи іншого педагогічного методу і прийому при розв'язанні таких задач є зовнішнім стимулом, здатним цілеспрямовано і позитивно впливати на свідомість і самосвідомість особистості учасника соціально-педагогічної ситуації.

Зазначимо, що система методів на кожному окремому етапі може повторюватись, доповнюватись. Тому, на нашу думку, доцільно розглядати найбільш загальний варіант стратегії розв'язання соціально-педагогічної задачі.



Головними засобами формування умінь у студентів стосовно розв'язання соціально-педагогічних задач різних типів стали ділові ігри, педагогічні тренінги, тести тощо.

Уміння розв'язувати соціально-педагогічні задачі визначає формування таких умінь: соціально-перцептивні, аналітико-діагностичні, проектувальні, організаційно-стимулюючі, які були виділені на основі етапів розв'язку соціально-педагогічної задачі. Саме поняття «умілість» розглядається нами як якісна характеристика соціально-педагогічної діяльності вчителя.



*Рис.5. Система методів, що застосовуються при розв'язанні соціально-педагогічних задач*

Виділення рівнів уміння розв'язувати соціально-педагогічні задачі студентами проводилось на основі розроблених спеціальних критеріїв: власне педагогічного, соціально-психологічного, узагальнюючого, виховного. Для більш глибокого аналізу рівнів дослідження проводилось із вчителями з різним педагогічним стажем. Завдання діагностичного етапу полягало у вивченні наявного рівня умінь розв'язувати соціально-педагогічні задачі вчителями і випускниками (IV, V курс), їх методичної підготовки шляхом порівняльного аналізу. Передбачалося також виявити особливості професійної умілості в сфері розв'язання соціально-педагогічних задач різних типів. Умовно було виділено чотири групи студентів та вчителів, в яких уміння розв'язувати соціально-

педагогічні задачі знаходяться на відповідних рівнях: емпіричному, аналітичному, конструктивному, творчо-професійному.

Для аналізу та обробки результатів розв'язання студентами і вчителями соціально-педагогічних задач різних типів ми використовували наступні методи статистичної обробки.

*Перший з них* - коефіцієнт активності (І.П.Підласий, М.С.Литвиненко). Він характеризує пізнавальну активність, ставлення студента до розв'язання соціально-педагогічної задачі. Коефіцієнт обчислюється за формулою:

$$KA = \frac{L}{N}, \text{ де } L - \text{кількість студентів, } N - \text{кількість студентів,}$$

що розв'язали правильно чи неправильно соціально-педагогічну задачу.

Якщо задача вимагає дати  $\alpha$  незалежних розв'язків, то

$$KA = \frac{\alpha_1 + \alpha_2 + \dots + \alpha_n}{\alpha n}, \text{ де } \alpha_i - \text{число розв'язків, які дав } i\text{-тий}$$

студент групи, що вивчається.

*Другий параметр* - ширина спектру відповідей (розв'язків), що характеризує кожний розв'язок задачі. Розподіл частот спектру розв'язків дозволяє встановити головні тенденції розв'язання студентами соціально-педагогічних задач, головні думки, судження, місце тих чи інших правильних і неправильних розв'язків у загальній їх сукупності. Якісний аналіз всієї сукупності розв'язків однієї й тієї ж соціально-педагогічної задачі дає можливість виділити групу однакових чи близьких за характером розв'язків. Якщо таких груп  $m$ , то рахуємо, що в сукупності маємо  $m$  різних розв'язків, а число  $m$  називаємо шириною спектру розв'язків.

*Третій параметр* - метод розподілу частот спектру розв'язків. Він також характеризує кожну з незалежних відповідей (розв'язків) окремо. Для побудови розподілу частот спектру відповідей знаходимо відносні частоти кожного із розв'язків за формулою:

$$P_m = \frac{X_m}{N_m}, \text{ де } X_m - \text{кількість студентів, котрі дали відповідь,}$$

розв'язавши задачу під номером  $m$ . Дібравши до кожної відповіді частоту і розподіливши відповіді в новому порядку по мірі зменшення частот, отримаємо розподіл частот спектру відповідей (розв'язків).

*Четвертий параметр* - метод визначення коефіцієнту помилок. Він вказує на ступінь научуваності студентів, на відсутність необхідних знань і умінь для розв'язку конкретного типу соціально-педагогічної задачі, для даного контингенту студентів, ступеня утруднення.

$$KP = \frac{\sum_{j=1}^{j=N} \alpha_j}{\alpha \cdot N}.$$

Необхідно виокремити неправильні розв'язки із загальної сукупності  $\alpha_1 + \alpha_2 + \dots + \alpha_j + \dots + \alpha_n$  і розділити на загальне число очікуваних розв'язків, і отримаємо коефіцієнт помилок.

Коефіцієнти можна виражати в процентах.

Результати експерименту, який був проведений на базі Житомирського, Вінницького, Прикарпатського педагогічних університетів свідчить про те, що запропонована технологія навчання є ефективною і сприяє підвищенню якості оволодіння студентами основами професійної соціально-педагогічної діяльності за умов значного розвитку цілемотиваційної сфери, педагогічної спрямованості студентів педвузу, засвоєння теоретичних основ і методичного інструментарію розв'язання соціально-педагогічних задач, формуванню професійного творчого мислення, розвитку активності соціально-гуманістичних почуттів.

Результати роботи можуть бути використані у навчальному процесі педагогічних вузів, при вивченні педагогічних дисциплін ("Педагогіка", "Історія педагогіки", "Педагогічна майстерність" тощо), науковцями у педагогічних дослідженнях.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Доцільно вивчати надалі такі питання, як-от: подальша розробка типології соціально-педагогічних задач; мета, зміст, засоби, педагогічні технології підготовки вчителів до соціально-

педагогічної діяльності; особливості психолого-педагогічних умов формування у студентів соціально-педагогічних умінь тощо.

**Перелік друкованих праць  
Ковальчук В.А.**

**Навчально-методичні посібники**

1. Конкурс защиты профессий //Методика организации коллективных творческих дел: методические рекомендации, - Житомир: Житомирский пединститут, 1990. – С.59–63.
2. Самовиховання та самоосвіта в системі підготовки майбутнього вчителя //Практикум з педагогіки: Навч. посібник. – К.: ІСДО, 1996. – С.59- 73.
3. Самовиховання та самоосвіта в системі підготовки майбутнього вчителя //Вивчення розділу “Загальні основи педагогіки” в педагогічному інституті, - Житомир: Житомирський педінститут, 1994. – С. 59-73.
4. Історія педагогіки: Навчальний посібник / За ред. Дубасенюк О.А., Левківського М.В. – Житомир: Житомирський пед. ун-т, 1999. – 336 с. – (авторські - С. 331-336).
5. Технології професійної підготовки майбутніх учителів /За ред. докт. пед. наук О.А.Дубасенюк.- Ч.2. Технології соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів. - Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т., 2001.- 0,46 др. арк.
6. Практикум з педагогіки: Навчальний посібник: Видання 2-ге, доповнене і перероблене /За заг. ред. О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченка. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 483 с. (авторські – Розділ 3.10, 3.13).
7. Технологія розв’язання соціально-педагогічних задач: методичні рекомендації. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 52 с.

**Наукові статті**

8. Етнопедагогіка й етнографія як основа проведення уроків етики і психології сімейного життя //Сучасний урок, Житомир: Житомирський педінститут, 1992. – С. 59 –66.
9. Типологія соціально-педагогічних задач //Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – К.: ІЗМН, 1998. – Вип.16.–С.74-82.
10. До питання про підготовку майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності //Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць /Ред. кол. Гузій Н.В. (відпов. ред.) та інші. – К., НПУ, 1999. – Вип. 2. – С. 206 – 210.
11. Особливості взаємодії школи та соціального середовища (історичний аспект) //Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя : Зб. наук. пр. /Ред. кол. Дубасенюк О.А. та інші. – К.:

- ІЗМН, - Житомир : Житомирський держ. пед. ін-т. – 1999. – С. 36–39.
12. Соціально-педагогічна підготовка майбутніх вчителів до роботи з важковиховуваними учнями та їх батьками //Вісник техн.ун-ту Поділля. – 1999. - №1. – С. 155-158.
13. Проблема розв'язування соціально-педагогічних задач майбутніми вчителями //Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць /Ред. кол. Гузій Н.В. (відпов. ред.) та інші. – К., НПУ, 1999. – Вип.3 – С. 221-226.
14. До проблеми визначення соціально-педагогічної задачі //Соціалізація особистості. – К.: НПУ. – 2000. – С.48-54.
15. Методична система соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів.- Педагогіка і психологія: Зб. наук. пр. /За заг.ред. акад. І.Ф.Прокопенка, чл.-кор. В.І.Лозової. – Харків: ХДПУ,2001.- Вип.. 19. - С. 53-56.
16. Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Збірник наук. праць / За ред. І.А.Зязюна та Н.Г.Никало. – у двох частинах.- К., 2001. –Ч.2.- С. 152 – 156.
17. Актуальність ідей В.Сухомлинського у проблемі формування соціальної компетентності майбутнього вчителя //Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2002. - №5 С.110 – 111.
18. Актуальність провідних ідей І.Огієнка у проблемі формування професійної компетентності майбутнього вчителя //Вісник Житомирського педагогічного університету. - Випуск 9. - 2002. – С.222-224.
19. Соціальна компетентність: проблема визначення //Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. Серія: психолого-педагогічні науки. – 2002. - №4. - Ч.1.- С.54-57.
20. Соціальна компетентність вчителя як складова професійно-педагогічної компетентності //Соціалізація особистості: Збірник наукових праць. За заг. ред. проф. А.Й.Капської. Том XVIII. – К.: Логос, 2002. – С.70-76.
21. Проблема формування соціальної компетентності майбутніх учителів //Національна освіта у контексті творчості А.С.Макаренка: Зб. наук.праць /За ред. проф. М.В.Левківського. – Житомир: ЖІНТЕІ, 2003. – С.110-113.
22. Проблеми формування екологічної свідомості особистості /За ред. О.А.Дубасенюк, О.Є.Антонової: Зб. наук. праць. – Житомир: Житомир. держ.пед.ун-т,2003. – С. 19-21.
- Матеріали і тези науково-практичних конференцій**
23. Удосконалення роботи по орієнтації молоді на педагогічні професії //Формування гуманістично-педагогічної спрямованості в процесі

професійно-педагогічної орієнтації: Тез. Всеукр., наук.-практ. конф., - Ніжин: Ніжинський педінститут, 1991. – С.105-106.

24. Самостійна робота студентів по вихованню культури мовлення – важливий фактор формування його професіоналізму //Психолого-педагогічні фактори підвищення професійної майстерності вчителя-вихователя: Тез. Всеукр. наук. – практ. конф., - Житомир: Житомирський педінститут, 1995. – С. 99.

25. Аналіз сучасних соціально-педагогічних проблем у площині культурно-просвітницьких ідей І.Огієнка //І. Огієнко й утвердження гуманітарної науки та освіти в Україні: Тез. Всеукр. наук.-практ. конф.: Житомир: Жур фонд, 1997. – С.57-58.

26. Технологія розв'язання соціально-педагогічних задач //Тез. 9-тої наук. – метод. конф. Військ. Фак. Радіоелект. При ЖІТІ. – Житомир : ВФРЕ при ЖІТІ, 1997. – С.12-13.

27. Технологія розв'язання соціально-педагогічних задач //Нові технології в контексті сучасних концепцій змісту освіти : Зб. стат. Всеукр. наук. – практ. конф., Луганськ: ЛДПІ, 1998. – С. 184-186.

28. Вплив соціально-педагогічних чинників на професійне становлення вчителя //Творча спадщина А.С.Макаренка у контексті сучасної науки і практики : Мат. Всеукр. наук.-практ. конф. Суми – Харків – Полтава, 1998. – С. 139 – 142.

28. Проблема підготовки майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності //Актуальні питання навчання та виховання учнівської молоді (соціальний аспект ) : Мат. Наук. конф. студентів філолог. ф-ту, присвяченої 80-річчю Житомирського держ. пед. ун-ту Ім.. І.Франка. – Житомир, 1999. – С.63-65.

29. Проблема підготовки майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності //Актуальні питання навчання та виховання учнівської молоді (соціальний аспект ): Мат. наук. конф. студентів філолог. ф-ту, присвяченої 80-річчю Житомирського держ. пед. ун-ту Ім.. І.Франка. – Житомир, 1999. – С.63-65.

30. Методична система соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів //Сучасні освітні технології: Мат. Всеукр. наук.- практ.конф. /За заг. ред. акад.. І.Ф.Прокопенка, чл.-кор. В.І.Лозової. – Харків: ХДПУ, 2001.- С. 81-82.

31. Виховний потенціал спецкурсу “Етнопедагогіка” у підготовці майбутніх учителів //Всебічний розвиток особистості студента: Матеріали науково-практичної конференції /За ред. академіка АПН України Д.О.Тхоржевського. – Ірпінь, 2001. – С. 120-125.

**Шанкова**  
**Тетяна Ігорівна**  
*кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри  
соціальної педагогіки  
та педагогічної майстерності*

**Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів  
початкової школи до роботи з батьками учнів**

Інтеграція і глобалізація соціально-економічних, і соціокультурних процесів, що відбуваються у світі, перспективи розвитку української держави вимагають глибокого оновлення системи педагогічної освіти, підготовки нової генерації учительських кадрів.

Суттєві зміни у сфері освіти й виховання підростаючого покоління сприяли визначенню принципів підходів до розбудови української школи на засадах демократизації всіх сторін шкільного життя, відмови від політизації навчально-виховного процесу, уніфікації школи, знеособлення особистості дитини, зростання ролі сімейного виховання.

Соціально-економічні процеси, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, породжують суперечності між вимогами держави до сімейного виховання та неспроможністю багатьох сімей, особливо малозабезпечених, багатодітних, неповних, неблагополучних та інших повноцінно виконувати свої функції. Про основні державні заходи держави щодо допомоги сім'ям та дітям, поліпшення виховання дітей у сім'ї зазначено в Конституції України, Національній програмі "Діти України" й додаткових заходах щодо забезпечення її виконання на період до 2005 року, інших державних документах.

Початкова загальна освіта є першим освітнім рівнем та створює фундамент загальноосвітньої підготовки учнів. Найбільш продуктивне виконання завдань початкової школи можливе при співпраці вчителя й батьків учнів, оскільки сім'я та школа є основними компонентами мікросоціуму, які найбільше впливають на соціалізацію молодшого школяра. Професійна діяльність учителя початкових класів постійно пов'язана із сімейним вихованням та взаємодією з батьками учнів як у плані

впровадження різних форм соціально-педагогічної допомоги родині, так і в плані його корекції та педагогічної освіти батьків.

Традиційна система підготовки майбутніх учителів початкової школи проводиться без глибокого врахування сучасних актуальних проблем і соціальних орієнтирів щодо сім'ї, взаємодії школи та сім'ї, соціально-педагогічної діяльності вчителя з батьками учня. Тому виникає суперечність між вимогами держави до діяльності вчителя в різноманітному учнівському колективі, взаємодії з різними типами сімей учнів і недостатньою його підготовленістю до цієї роботи в нових соціокультурних умовах. Необхідність гармонізації родинного й суспільного виховання потребує внесення змін у процес підготовки майбутніх учителів до роботи з батьками учнів відповідно до сучасних запитів соціально-педагогічної діяльності в Україні.

Проблемі вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів до роботи з батьками учнів приділяли значну увагу видатні педагоги К.Д.Ушинський, П.Ф.Лесгафт, П.П.Блонський, С.Т.Шацький, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, М.Г.Стельмахович та інші.

В останнє десятиліття здійснено ряд досліджень, у яких розглядаються різні аспекти підготовки майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності: проблема формування особистості вчителя у процесі загальнопедагогічної підготовки (О.О.Абдулліна, Є.П.Білозерцев, О.Г.Мороз та ін.); шляхи формування професійної педагогічної майстерності (І.А.Зязюн, І.Ф.Кривонос, Н.Г.Ничкало, В.О.Сластьонін та ін.); теоретична й практична підготовка вчителя до виховної діяльності (О.А.Дубасенюк, А.Й.Капська, Л.І.Мішик, Г.В.Троцько та ін.).

Педагогічний аспект проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з батьками учнів відображений у дослідженнях М.І.Болдирева, Т.В.Волікової, І.А.Гребеннікова, Р.М.Капралової, С.М.Корнієнко, Т.В.Кравченко, О.Я.Савченко та ін.; етнопедагогічний – у дослідженнях В.В.Зелюка, Р.М.Пріми, О.М.Семенов, М.Г.Стельмаховича та ін.; психолого-педагогічний – у працях О.І.Кіліченко, Н.М.Стрельнікової, Л.О.Хомич та ін.

Сучасним соціальним проблемам сім'ї та вихованню дітей присвячені дослідження Т.Ф.Алексєєнко, Л.С.Волинець,



О.М.Докукіної, З.Г.Зайцевої, В.С.Заслуженюка, В.Г.Постового, В.А.Семиченко, Ю.М.Якубової; зарубіжних педагогів: С.Лупан, А.Торре Делла, Дж. Уінделл, Г.Фігдор, Д.Г. Фіцпатрік та ін.

Грунтуючись на аналізі наукової літератури та враховуючи результати вивчення педагогічного досвіду, визначено поняття *“соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками”* як процес формування ціле-мотиваційної сфери студентів, озброєння їх відповідними соціально-педагогічними знаннями, уміннями з метою оволодіння ними способами взаємодії та соціального впливу на батьків і засобами соціально-педагогічної підтримки сімей різних типів, спрямованих на підвищення якості сімейного виховання.

Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками має здійснюватися на основі застосування відповідної соціально-педагогічної технології.

*Технологію соціально орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками учнів* ми розглядаємо як цілеспрямовану упорядковану сукупність методів і засобів організації навчального процесу, за допомогою яких студенти оволодівають способами педагогічного впливу на батьків з метою підвищення ефективності сімейного виховання відповідно до суспільних вимог.

Професійна соціально-педагогічна діяльність учителя розглядається як процес розв’язання множини соціально-педагогічних задач. На основі аналізу понять “педагогічна задача”, “виховна задача”, “соціально-педагогічна задача” (О.А.Дубасенюк, Н.В.Кузьміна, Л.Ф.Спірін та ін.) та розгляду їх типології (В.А.Ковальчук, Г.Л.Павличкова, М.Н.Фрумкін та ін.) було зроблено класифікацію соціально-педагогічних задач у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками. За складом учасників навчально-виховного процесу соціально-педагогічні задачі було розподілено на дві групи: “батьки-діти”, “вчитель-батьки”.

До групи “батьки-діти” входили педагогічні ситуації й задачі з проблем фізичного, розумового, морального, трудового, естетичного, правового виховання молодшого школяра в сім’ї. Окрему групу становили задачі, що передбачали врахування батьками вікових та індивідуальних особливостей дитини, родинні

виховні ситуації історико-педагогічного та етнопедагогічного контексту.

Групу педагогічних задач і ситуацій “вчитель-батьки” було розподілено за метою діяльності вчителя (стратегічні, тактичні та оперативні); за видом діяльності вчителя (діагностичні, проєктувальні, організаторські, оцінні); за взаємодією з різними типами сімей; за характером взаємодії з батьками учнів (конфліктні, безконфліктні); за формами взаємодії з батьками (індивідуальні, групові, колективні); за характером соціально-педагогічної допомоги батькам у сімейному вихованні (педагогічно-освітні й педагогічно-корекційні) та подано алгоритм їх розв’язання.

У ході дослідження було висвітлено сучасні актуальні проблеми сім’ї дитинства та початкової школи, проаналізовано досвід авторських шкіл, виявлено основні тенденції підготовки вчителя початкової школи, зокрема, до роботи з батьками, побудовано модель соціально орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкових класів, виявлено рівні продуктивності даної підготовки.

Модель охоплює цільовий, ціннісно-мотиваційний, змістово-процесуальний, операційно-діяльнісний та контрольний оцінний компоненти.

**Цільовий** компонент відображає соціальне замовлення сучасного суспільства щодо підготовки вчителя початкової школи до діяльності з батьками учнів. **Ціннісно-мотиваційний** компонент включає соціальні, навчально-пізнавальні та професійні мотиви, що спонукають студентів засвоювати відповідні знання та набувати умінь у сфері соціально-педагогічної роботи з батьками. **Змістово-процесуальний** компонент містить показники, що включають загальнопедагогічні, етнопедагогічні та соціально-педагогічні знання щодо роботи з батьками учнів, ступінь їх значущості та рівень сформованості. **Операційно-діяльнісний** компонент охоплює показники, що характеризують рівень сформованості у студентів соціально-педагогічних умінь щодо роботи з батьками учнів. **Оцінно-результативний** компонент відображає показники готовності до самостійної соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи з батьками та передбачає їх оцінювання як самими студентами, так і педагогами.

З метою проведення діагностики рівня підготовки студентів-випускників факультетів підготовки вчителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності з батьками учнів на основі моделі було розроблено показники для оцінювання ціннісно-мотиваційного, змістово-процесуального та операційно-діяльнісного компонентів.

На основі визначених критеріїв ефективності соціально орієнтованої підготовки було виділено три рівня її продуктивності: творчий, соціально-продуктивний, соціально-репродуктивний.

*Творчий* рівень характеризується такими показниками: соціально-педагогічні знання щодо роботи з батьками учнів міцно засвоєні, системні, творчо використовуються у проблемних та нестандартних педагогічних ситуаціях у роботі з батьками учнів; володінням комплексом соціально-педагогічних умінь щодо роботи з батьками учнів, їх продуктивним та творчим використанням у роботі; усвідомленим прагненням до збагачення системи соціально-педагогічних знань щодо роботи з батьками учнів, пошуків найефективнішого застосування комплексу соціально-педагогічних умінь.

*Соціально-продуктивний* рівень характеризується володінням основними поняттями та положеннями щодо соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів із батьками учнів, усвідомленням значення психолого-педагогічних знань щодо роботи з батьками учнів та їх практичним застосуванням у стандартних і деяких нестандартних педагогічних ситуаціях; недостатньо комплексним володінням соціально-педагогічними вміннями: у роботі з батьками застосовуються тільки окремі вміння; пошуком нових шляхів у роботі з батьками, прагненням до самовдосконалення тільки при виникненні труднощів у діяльності з батьками.

*Соціально-репродуктивний* рівень характеризується такими показниками: соціально-педагогічні знання щодо роботи з батьками учнів фрагментарні, їхнє практичне значення не усвідомлюється, застосовуються лише в стандартних педагогічних ситуаціях; низьким володінням соціально-педагогічними вміннями, невмінням їх практично застосовувати, використання в роботі з батьками методу проб та помилок; не виявляється

бажання вдосконалювати власну соціально-педагогічну діяльність з батьками учнів.

Наступний етап дослідження був присвячений формуванню продуктивної соціально-педагогічної діяльності майбутніх учителів щодо роботи з батьками. На основі визначених показників для оцінювання ціннісно-мотиваційного, змістово-процесуального та операційно-діяльнісного компонентів було проведено діагностику традиційної системи підготовки студентів-випускників до роботи з батьками та експериментальну роботу щодо втілення у навчально-виховний процес соціально-педагогічної технології, проаналізовано результати формуючого експерименту.

На основі аналізу результатів діагностики було обґрунтовано висновок про те, що традиційна система підготовки студентів до роботи з батьками не є достатньо соціально орієнтованою, тобто не повною мірою відповідає запитам суспільства щодо соціально-педагогічної діяльності в сучасних умовах, здійснюється без застосування соціально-педагогічної технології щодо підвищення ефективності даного виду діяльності.

Програмою експериментальної роботи з підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з батьками учнів було передбачено: виділення загальної мети дидактичної системи у вигляді соціально орієнтованої моделі підготовки майбутніх учителів до роботи з батьками; опис проміжних цілей поетапної соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів до роботи з батьками учнів; відбір та дидактичне обґрунтування змісту навчально-виховного процесу відповідно до заданої мети; вибір ефективних методів соціально орієнтованої підготовки студентів; аналіз та узагальнення результатів проведеного дослідження.

Під час розробки програми експериментальної роботи було враховано ієрархію цілей, яка забезпечує її гнучку адаптацію й перехід від вимог суспільства щодо підвищення ефективності соціально-педагогічної діяльності до врахування індивідуальних можливостей студентів. Розроблена модель реалізує процес цілеутворення на трьох рівнях: стратегічному, етапному та оперативному. На *стратегічному* рівні відбувається педагогічна інтерпретація соціального замовлення й побудова моделі підготовки вчителя до роботи з батьками учнів. На рівні

*поетапного цілеутворення* стратегічна мета диференціюється на основні цілі за етапами підготовки: початкова, основна, завершальна. Рівень *оперативного цілеутворення* полягає у формуванні цілей вивчення окремих предметів, зокрема, педагогіки, етнопедагогіки та спецкурсу з підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності з батьками учнів.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до соціально-педагогічної діяльності з батьками учнів охоплює початковий, основний, практичний та завершальний етапи.

На **початковому** етапі відбувалося: осмислення сучасних соціокультурних тенденцій щодо проблеми сім'ї, дитинства, початкової школи; усвідомлення цілей соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи; концептуалізація (засвоєння ключових соціально-педагогічних понять, провідних ідей); ознайомлення та первинне засвоєння основних напрямів діяльності вчителя з батьками учнів; формування позитивної мотивації студентів, що сприяє підвищенню інтересу до соціально-педагогічної діяльності; розвиток готовності до набуття відповідних знань та вмінь.

**Основний** етап передбачав: оволодіння студентами системою загально-педагогічних, етнопедагогічних та соціально-педагогічних знань та оперування ними; оволодіння комплексом узагальнених та більш часткових дій, прийомів соціально-педагогічної діяльності з батьками учнів, набуття необхідних соціально-педагогічних умінь; розвиток ціннісно-мотиваційної сфери, становлення соціально значущої мотивації; оволодіння способами управління власною навчальною діяльністю; оволодіння різноманітними засобами розв'язання соціально-педагогічних задач різного типу; оволодіння способами аналізу, моделювання, конструювання організації, спілкування у соціально-педагогічній роботі з батьками.

На **практичному** етапі набуті соціально-педагогічні знання та уміння використовувалися у практичній соціально-педагогічній діяльності; вибір у своїй діяльності способів дій адекватних до цілей соціального замовлення; встановлення з батьками учнів доброзичливих взаємостосунків, залучення батьків до спільної виховної роботи зі школою; вибір форм, методів, прийомів роботи із сім'ями різних типів та індивідуальної роботи з конкретними

батьками; розв'язання соціально-педагогічних задач різного типу в роботі з батьками та учнями молодшого шкільного віку;

На **завершальному** етапі результати соціально орієнтованої підготовки відобразилися у сформованій власній системі соціально-педагогічних цінностей студентів та їх соціальній позиції щодо роботи з батьками учнів, соціально значущій мотивації, набутті відповідних соціально-педагогічних знань та умінь.

Особлива увага під час впровадження соціально-педагогічної технології у навчально-виховний процес приділялася **методам соціально-педагогічного впливу** як способам взаємодії викладача і студентів у навчальному процесі. Ці методи за виявленням соціальної активності студентів були розподілені на мотиваційно-стимулюючі, професійного педагогічного спілкування, практичні та оцінно-регулюючі.

*Мотиваційно-стимулючі* методи спрямовані на стимулювання потреби студентів у набутті знань щодо особливостей сучасної соціально-педагогічної діяльності з батьками учнів (аналіз педагогічних ситуацій, метод співпереживання ситуації, бесіди, дискусії, диспути, вивчення першоджерел, творчі завдання тощо). *Методи професійного педагогічного спілкування* спрямовані на оволодіння студентами способами соціального впливу на батьків (ділові та рольові ігри, тренінги та ін.). *Практичні методи* сприяли підвищенню рівня сформованості соціально-педагогічних умінь стосовно роботи з батьками (розв'язання соціально-педагогічних задач, самостійна робота, мікронавчання, виконання практичних завдань під час проходження педагогічної практики в школі). *Оцінно-регулюючі* методи допомагають закріпленню та оцінці набутих соціально-педагогічних знань та вмінь студентів щодо майбутньої діяльності з батьками учнів (тестування, розв'язання соціально-педагогічних задач різного рівня складності).

Впровадження у навчальний процес запропонованої технології відбувалося протягом 1998 – 2001 рр. Експериментальна робота охоплювала студентів педагогічних факультетів Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка, Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова та Хмельницького

гуманітарно-педагогічного інституту. На початку проведення формулюючого експерименту були виділені експериментальні та контрольні групи, кількість студентів в яких нараховувала відповідно 144 та 138 чоловік. В експериментальних групах у навчальний процес була введена розроблена технологія соціально орієнтованої підготовки до роботи з батьками учнів, у контрольних групах навчальний процес здійснювався за традиційною системою.

Узагальнення результатів формулюючого експерименту здійснювалося за допомогою методів статистичної обробки результатів (кількісний і якісний аналіз), лонгitudного та порівняльного методів, які допомогли простежити динаміку кількісних та якісних змін у характеристиках соціально орієнтованої підготовки та провести зіставлення результатів, отриманих у студентів експериментальних та контрольних груп (див. Табл. 5).

Таблиця 5

*Зміни у рівнях продуктивності соціально орієнтованої підготовки до роботи з батьками учнів у студентів експериментальних (ЕГ) та контрольних груп (КГ)*

ПОЧАТОК ЕКСПЕРИМЕНТУ							ЗАВЕРШЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТУ					
Рівні							Рівні					
ГРУПИ	творчий		соціально-продуктивний		соціально-репродуктивний		творчий		соціально-продуктивний		соціально-репродуктивний	
	Чол.	%	Чол.	%	Чол.	%	Чол.	%	Чол.	%	Чол.	%
ЕГ	12	8,33	72	50,00	60	41,67	34	23,60	92	63,9	18	12,5
КГ	14	10,14	68	49,28	56	40,58	18	13,00	76	55,1	44	31,9

Зокрема, в експериментальних групах творчого та соціально-продуктивного рівнів досягли 87,5 % (126 студентів), соціально-репродуктивного 12,5% (18 студентів). У контрольних групах відповідно 68,1 % (94 студенти) та 31,9 % (44 студенти).

На основі узагальнення результатів формуючого експерименту доведено ефективність запропонованої технології та підтверджено гіпотезу дослідження.

На основі проведеного дослідження було зроблено висновки:

1. На основі аналізу наукової літератури було уточнено базові поняття дослідження та визначено поняття *“соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками”* як процес формування ціле-мотиваційної сфери студентів, озброєння їх відповідними соціально-педагогічними знаннями, уміннями з метою оволодіння ними способами взаємодії та соціального впливу на батьків і засобами соціально-педагогічної підтримки сімей різних типів, спрямованих на підвищення якості сімейного виховання та *“технологія соціально орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з батькам”* як цілеспрямована упорядкована сукупність методів і засобів організації навчального процесу, за допомогою яких студенти оволодівають способами педагогічного впливу на батьків з метою підвищення ефективності сімейного виховання відповідно до суспільних вимог.

2. Спираючись на задачний підхід, було розроблено класифікацію соціально-педагогічних задач у досліджуваній сфері, що дало можливість студентам глибше опанувати особливості соціально-педагогічної діяльності з батьками.

3. Відповідно до актуальних проблем сім'ї, дитинства, початкової школи та сучасних тенденцій вищої педагогічної освіти на основі застосування системного підходу теоретично обґрунтовано модель соціально орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками, яка вміщує цільовий, ціннісно-мотиваційний, змістово-процесуальний, операційно-діяльнісний та контрольно-оцінний компоненти. Визначено структуру та зміст кожного компонента моделі; розроблено відповідні критерії ефективності та рівні продуктивності соціально орієнтованої підготовки студентів до роботи з батьками.

4. Розроблена технологія соціально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з батьками, яка охоплює початковий, основний, практичний та завершальний етапи. Доведено, що підвищенню ефективності соціально-



педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з батьками учнів сприяє доповнення змісту курсу “Педагогіки” та “Етнопедагогіки” відповідними соціально-педагогічними знаннями, а оволодіння студентами високим рівнем соціально-педагогічних умінь щодо роботи з батьками учнів досягається завдяки використанню при проведенні семінарських та лабораторних занять методів соціально-педагогічного впливу як способів взаємодії викладача і студентів у навчальному процесі (мотиваційно-стимулюючі, професійного педагогічного спілкування, практичні та оцінно-регулюючі). Результати формуючого експерименту засвідчили позитивні зміни мотиваційної сфери студентів щодо роботи з батьками учнів, підвищення рівня соціально-педагогічних знань та вмінь у досліджуваній сфері у студентів експериментальних груп.

5. Теоретично та методично обґрунтовані положення щодо соціально орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками було покладено в основу методичних рекомендацій з відповідного спецкурсу, вивчення якого сприяло підвищенню рівня ефективності соціально орієнтованої підготовки студентів до роботи з батьками.

Результати дослідження дають підставу вважати, що вихідна методологія є правильною, визначені завдання реалізовані, мету досягнуто. Сукупність отриманих наукових висновків та практичних рекомендацій має важливе значення для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної роботи з батьками учнів.

Виконане дослідження дозволяє висловити рекомендації:

- поглибити соціально-педагогічний компонент інваріантної та варіативної частини освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів;
- оновити зміст та форми діяльності педагогічних працівників, враховуючи стратегічні завдання державної програми “Вчитель” з метою посилення взаємодії школи та сім’ї;
- рекомендувати педагогічним закладам освіти включення у навчальні плани факультетів підготовки майбутніх учителів початкових класів спецкурсу “Соціально-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками”.

До подальших напрямів дослідження вважаємо за доцільне віднести: підготовку майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної роботи з батьками першокласників щодо шкільної адаптації молодших школярів; проблему соціально-педагогічної корекції порушень у сімейному вихованні молодших школярів тощо.

#### **Перелік друкованих праць Шанскової Т.І.**

##### **Монографії**

1. Формування виховних умінь майбутніх педагогів /За ред. О.А.Дубасенюк, А.В. Іванченка. - Житомир, 1996. - 308 с. (авторські - С. 77 – 86).

##### **Навчально-методичні посібники**

2. Історія педагогіки: Навч. посібник /За ред. М.В.Левківського, О.А.Дубасенюк. - Житомир: Житомирський держ. пед. ун-т, 1999. - 336 с. (авторські - С. 206 - 210).

3. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: Навчальний посібник: у 2 ч. - Ч. II: Технології соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів /За заг. ред. О.А. Дубасенюк. - Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. - 192с. (авторські С. 122 - 156).

4. Соціально-педагогічна підготовка до роботи з батьками учнів: Методичні рекомендації для студентів і викладачів факультетів підготовки майбутніх вчителів початкових класів вищих педагогічних навчальних закладів /За ред. О.А. Дубасенюк - Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2000. - 100 с.

##### **Наукові статті**

5. Проблема підготовки вчителя до роботи з батьками учнів в історичному та соціально-педагогічному контексті //Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. - К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 1999. - Вип. 19. - С.277-288.

6. Мотиваційна орієнтація студентів педагогічних вузів щодо соціально-педагогічної діяльності з батьками учнів //Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. - К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2000. - Вип. 21. - С. 61 - 66.

7. Системний підхід у соціальне орієнтованій підготовці студентів до роботи з батьками учнів //Вісник Житомирського педагогічного університету. - Житомир. - 2000. - № 6. - С. 72 - 74.

8. Шанскова Т.І. Аналіз сучасних тенденцій розвитку сім'ї як основа соціально-орієнтованої підготовки майбутніх вчителів початкових класів до роботи з батьками учнів //Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. - К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2000. - Вип. 22. - С.104 - 114.

9. Соціально-педагогічна підготовка майбутніх вчителів до роботи з важковиховуваними учнями та їх батьками //Вісник технологічного університету Поділля. - 1999. - №1. - С. 155 - 158.

10. Тенденції соціальне орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з батьками учнів у системі неперервної освіти

//Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць /За ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. - К., 2001. - С. 215 - 219.

11. Аналіз сформованості знань та умінь студентів-випускників щодо соціально-педагогічної роботи з батьками учнів //Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя: Збірник науково-методичних праць /Ред. кол. Дубасенюк О.А. та ін. - К.: ІЗМН-Житомир. держ. пед. ін-т, 1999. - С. 179-182.

12. Значення педагогічної спадщини М.Г.Стельмаховича в підготовці майбутніх вчителів початкової школи до роботи з батьками учнів //Науково-педагогічний пошук молодих дослідників: Зб. наук. праць студентів та аспірантів /За ред. О.А. Дубасенюк, А.В. Іванченка. - Житомир: ЖДПУ, 2000. - С. 10-13.

#### **Інші публікації**

13. Я.П.Ряппо про професійну освіту в Україні //Я.Ряппо й розвиток національної системи освіти в Україні: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Київ-Житомир, 1995. - С. 27-28.

14. Ідеї А.С.Макаренка про сімейне виховання та їх використання в сучасних умовах //Творча спадщина А.С.Макаренка у контексті сучасної педагогічної науки і практики: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. - Суми – Харків - Полтава: Знання, 1998. - С. 220 – 224.

15. Удосконалення педагогічної освіти батьків у сучасних умовах //Педагогічні основи виховної діяльності в дитячих громадських організаціях України: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. - Житомир, 1998. - С. 64-65.

16. Підготовка студентів-першокурсників педагогічних вузів до співробітництва з дитячими громадськими організаціями //Педагогічні основи /Відп. ред. В.С. Литньов. - Житомир: Поліграфічний центр Житомирського педінституту, 1998. - С. 68.

17. Підвищення рівня педагогічної освіти батьків //Актуальні питання навчання та виховання учнівської молоді (соціально-педагогічний аспект): Матеріали науково-практичної конференції студентів /За ред. А.В. Іванченка. – Житомир, 1999. - С. 61 - 63.

**Сидорчук**  
**Нінель Герандівна,**  
*кандидат педагогічних наук,*  
*доцент кафедри педагогіки*

**Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу**

Утворення незалежної української держави зумовило необхідність реформування системи освіти. Основні шляхи оновлення освіти у новому тисячолітті визначені положеннями Закону України «Про освіту», Концепції педагогічної освіти, цільової комплексної програми «Вчитель» і передбачають: відтворення інтелектуального потенціалу народу; забезпечення можливості до саморозвитку людини; підготовку молоді до інтеграції в суспільство; професійну адаптацію фахівця в умовах трансформації суспільного устрою та формування його професійної мобільності та конкурентоспроможності.

Успішне розв'язання цих завдань вимагає від особистості вибору стратегії неперервної освіти впродовж всього життя на основі саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти.

Суб'єктом передачі основ самоосвітньої діяльності для підростаючого покоління виступає вчитель. Кваліфіковане керівництво самоосвітою та навчання своїх вихованців продуктивним способом її здійснення можливе за умови особистого володіння учителем засобами самоосвіти. Тому однією з актуальних проблем сучасної педагогічної науки та практики є реформування підходів щодо підготовки вчителя до самоосвітньої діяльності.

Проблема самоосвіти вчителя є багатогранною. Її значущість у навчанні знайшла своє відображення як у класичній педагогічній спадщині (Ф.-А.Дістервег, Я.А.Коменський, Й.Г.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський), зарубіжній науці (І.Г.Гердер, В.Оконь, Г.Шарельман та ін.), так і у вітчизняній науковій думці (В.К.Буряк, П.І.Підкасистий та ін.).

Проблема самовдосконалення особистості засобами навчання привертає увагу багатьох дослідників. Обґрунтуванню загальнодидактичних основ самоосвіти присвячені праці С.І.Архангельського, Ю.К.Бабанського, В.І.Загвязинського, Н.В.Кузьміної, В.О.Сластьоніна, Г.І.Щукіної; системного підходу

до самостійної роботи - А.М.Алексюка, В.П.Безпалька, В.А.Кан-Каліка, В.А.Козакова, А.Г.Молібога, П.І.Підкасистого; сутності, структури, змісту самоосвіти – А.К.Громцевої, О.І.Кочетова, П.Г.Пшебильського, Є.П.Тонконогої, Я.С.Турбовського. Психологічні основи самоосвіти (мотиви, готовність) досліджені О.Я.Аретом, Л.І.Рувінським, Г.С.Сухобською, А.В.Усовою, В.П.Шпак. Питання професійної самоосвіти, серед яких застосування психолого-педагогічних знань у самоосвітній діяльності вчителя, самоосвіта молодого вчителя як умова вдосконалення його професійної діяльності та неперервності його освіти розкриті В.І.Андрєєвим, Р.С.Гаріф'яновим, С.Б.Єлкановим, М.М.Заборщикою, Б.Ф.Зікріною, Б.П.Зязінім, Є.Н.Ізюровою, Д.А.Казихановою, І.Л.Наумченко. Оптимізація взаємозв'язку післядипломного навчання та самоосвіти вчителів у системі підвищення кваліфікації висвітлена Н.В.Косенко, Ю.В.Кричевським, В.І.Кучинським, В.Б.Новичковим, Т.М.Симоновою, П.В.Худоминським.

У працях зарубіжних авторів - Я.Бартецького, Дж.Брунера, Г.Вермеса, Г.Гібша, Г.Клейна, І.Ломпшера, В.Оконя, Б.Суходольського, А.Уліга, Н.Чакірова та ін., а також в дослідженнях Міжнародного комітету з освіти ЮНЕСКО, в спеціальних виданнях Чиказького, Гарвардського, Міннесотського, Кембріджського університетів розглянуті проблеми розвитку творчих здібностей учнів та пошук засобів організації їх самоосвітньої діяльності, представлені експериментальні дані педагогічних досліджень у галузі вдосконалення освіти і, в тому числі, самоосвіти.

Вивчення проблеми в її історичному розвитку дозволило виділити три основних напрями, в межах яких це питання розглядалося впродовж значного проміжку часу.

Засновниками **першого** з вказаних напрямів - *гуманістичного* - прийнято вважати давньогрецьких вчених (Архіда, Сократа, Платона, Арістотеля, Аристоксена), які виходили з того, що розвиток мислення людини здійснюється якісно лише в процесі самостійного вдосконалення особистості, а розвиток її здібностей - шляхом самопізнання.

Ідеї самостійної пізнавальної діяльності як засобу розвитку людини були поширені у працях Ф.Рабле, М.Монтеня, Т.Мора,

Т.Кампанелли, Ж.-Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцці, Ф.-А.Дістервега, Г.С.Сковороди, Н.І.Новікова та ін.

**Другий напрям** започаткований у працях Я.А.Коменського. Ним розроблені організаційно-практичні аспекти залучення особистості до самопізнання. Предметом теоретичного обґрунтування визначених положень виступає процес викладання (діяльність учителя) без достатньо глибокого дослідження діяльності того, хто навчається. Цей напрям, що отримав у літературі назву *дидактико-методичного*, розвивається впродовж багатьох століть та продовжує досліджуватися сучасною дидактикою.

Характеристикою **третього напрямку** - *психолого-дидактичного* - є самостійна діяльність особистості як предмет дослідження поряд з вивченням педагогічних засобів та методів, за допомогою яких вона здійснюється. Цей напрям започаткований у працях К.Д.Ушинського. Його психолого-дидактичні ідеї близькі до положень сучасної дидактики щодо питань природи самостійної діяльності.

Для розв'язання проблеми підготовки вчителя до самоосвітньої діяльності великого значення набуває вивчення, теоретичний аналіз і творче використання історії становлення та розвитку професійної самоосвітньої діяльності вчителя в системі вищої педагогічної освіти в Україні з урахуванням специфічно-регіональних та конкретно-історичних умов. Характеристику ролі самоосвітньої діяльності вчителя в системі вищої педагогічної освіти проведено на основі виділення таких періодів: 1802-1917рр. - період зародження професійної педагогічної освіти та самоосвіти як суспільного явища, який охоплює аграрний (до 1861 р.) та індустріальний етапи розвитку суспільства; 1917-1928рр. - період становлення професійної самоосвітньої діяльності; 1929-1960рр. - період розвитку окремих компонентів професійної самоосвітньої діяльності вчителя; 1961-1985рр. - період зародження новаторських елементів у професійній самоосвітній діяльності; 1986 – 2000 рр. - період стабілізації професійної самоосвітньої діяльності.

Проведений історико-педагогічний аналіз засвідчив, що на всіх етапах проблема організації професійної самоосвітньої діяльності визначалася і розв'язувалася відповідно до конкретної

історичної та соціокультурної ситуації у державі і пройшла шлях від зародження самоосвіти як суто соціального явища (1802-1917рр.) до створення системи спеціальної підготовки вчителів до професійної самоосвітньої діяльності (1917-2000рр.). Такий висновок дає можливість констатувати, що рівень економічних стосунків в Україні та проголошення правової держави вимагають реформування форм та методів самоосвітньої діяльності вчителя в нових соціально-економічних умовах, спрямованих на відродження нації через відтворення інтелектуального потенціалу народу.

Вивчення сучасної науково-педагогічної літератури (зокрема, В.П.Безпалька, С.У.Гончаренка, А.К.Громцевої, І.А.Зязюна, В.А.Козакова, П.І.Підкасистого, М.М.Скаткіна, М.М.Солдатенка та ін.) та категорійний аналіз базових понять дослідження дали можливість уточнити поняття “самоосвітня діяльність майбутніх учителів”.

Останнім часом у зв'язку з підвищенням вимог до якості підготовки студентів педагогічних навчальних закладів досліджується самоосвітня діяльність як складова професійної діяльності учителя. Але у педагогічній літературі останніх років часто у синонімічному значенні вживають два взаємопов'язаних поняття: “самоосвіта” та “самостійна робота”. Відповідно і вчителі-практики мають не чітке уявлення щодо тлумачення визначених понять, тому їх впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів не завжди реалізується достатньо ефективно.

Термін “самоосвіта” увійшов до російської та української мов у 30-60-х рр. XIX ст. Інтенсивне включення у книжкову лексику слів із першою займенниковою частиною «само» зумовлене позамовленнєвими чинниками, а саме: особливою увагою до будь-яких проявів духовних процесів окремої особистості та до розвитку активної діяльнісної першооснови загальнополітичного життя.

Самоосвіта як педагогічна категорія розглядалася спершу як додаток (доповнення, підсистема, частковий прояв) категорії освіти і застосовувалася для розв'язання конкретних освітніх завдань: формування волі, боротьби з недоліками, розумового самовдосконалення (А.А.Веденов, В.М.Екземплярський,

С.М.Ріверс). Ідея взаємозв'язку освіти та самоосвіти знайшла свій подальший розвиток у роботах А.Я.Арета, О.О.Бодальова, А.Г.Ковальова, О.І.Кочетова, В.І.Селіванова та ін.

Під самоосвітою розуміють освіту, яка набувається у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі. Разом з тим, як вказує С.У.Гончаренко, самоосвіта є невід'ємною частиною систематичного навчання в стаціонарних закладах, сприяючи поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань. Тому **самоосвітою** назвемо такий специфічний вид діяльності, в ході якої завдяки самостійному визначенню цілей особистість задовольняє власні пізнавальні потреби або вдосконалює свої здібності, якості та властивості особистості.

Самостійною навчальною діяльністю називають різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності, яка здійснюється на навчальних заняттях або поза ними за завданнями вчителя, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі. Реалізація цих настанов вимагає від особистості, яка навчається, активної розумової діяльності, самостійного виконання різних пізнавальних завдань, застосування раніше засвоєних знань на основі педагогічного керівництва.

На основі узагальнення понятійного масиву **самостійною роботою** будемо називати будь-яку діяльність особистості, яку вона здійснює відповідно поставлених перед нею цілей без участі керівника.

Аналіз самостійної роботи та самоосвіти особистості показує, що вони є складними видами діяльності, тісно взаємопов'язаними між собою. Саме останнє і створює ілюзію їх повного співпадання.

Визначити співвідношення між вказаними поняттями допоможе здійснення їх порівняльної характеристики на основі виділення їх спільних та відмінних категорійних ознак їх зовнішньої та внутрішньої сторін.

У означенні обох понять підкреслюється діяльнісний характер формування особистості та конкретність цілепокладання, що і визначає їх спільне зовнішнє та внутрішнє збігання.



Аналіз зовнішніх відмінностей досліджуваних понять показав, що самоосвіту в педагогіці розглядають як форму пізнавальної діяльності (А.П.Владіславлев); шлях продовження освіти С.О.Лебедев); засіб освіти (А.Г.Ковальов); засіб саморозвитку (Л.І.Рувінський); складову професійної діяльності вчителя (М.М.Заборщікова); форму методичної роботи (М.Д.Ярмаченко, В.К.Скнар); структурний компонент системи освіти (“Закон про освіту”) тощо.

Самостійна робота ж тлумачиться як форма прояву пізнавальної діяльності (П.І.Підласистий), як її вид (М.Д.Ярмаченко) або метод (Ю.К.Бабанский, О.Я.Савченко, М.М.Фіцула), як навчальне завдання, засіб організації дій особистості по виконанню завдань, запланованих тим, хто навчає (В.А.Козаков).

З огляду на вищезазначене можна стверджувати, що поняття “самоосвіта” є більш широким та містким. З одного боку це обумовлено його різноплановою спрямованістю на досягнення результатів пізнавального процесу, з іншого – безпосереднім логіко-семантичним зв’язком з поняттям “освіта”.

За умови, що освітою називають процес та результат засвоєння систематизованих знань, умінь та навичок, спрямованих на формування світогляду або процес та результат завершеного навчання та беручи до уваги наведені теоретичні узагальнення, визначаємо, що в цілому самостійну навчальну роботу слід розглядати як засіб реалізації освіти та самоосвіти. Це співвідношення представлено на рис. 6.



Рис. 6. Співвідношення між поняттями “освіта”, “самоосвіта” та “самостійна робота”

Але під час самостійної роботи пізнавальний процес відбувається на основі досягнення цілей, поставлених іншою особою - викладачем; в ході ж самоосвітньої діяльності - відповідно до задумів самої особистості.

Згідно із поданим визначенням, самостійна робота здійснюється без участі керівника. Прикладом може служити навчальна самостійна робота, якою опосередковано керує викладач. Залежно від свого задуму він установлює термін виконання самостійної роботи під час навчальних занять або у позанавчальний час, пропонує завдання, проводить різного роду інструктажі щодо їх виконання, визначає глибину та обсяг обов'язкової частини виконання завдань, здійснює допоміжні способи (консультації, спостереження, співбесіди тощо), тобто визначає засоби діяльності особистості у процесі самостійного досягнення цілей.

Участь керівника в самоосвітній діяльності у визначенні спеціально не обумовлюється: самоосвіта може здійснюватися за участю керівника або без неї, наприклад, під час самостійної роботи.

Принципова внутрішня відмінність між самоосвітою та самостійною роботою полягає в тому, що в ході самоосвітньої діяльності особистість виступає суб'єктом своєї діяльності щодо досягнення самостійно визначених цілей, які і складають головний мотив самоосвітньої діяльності, в ході ж самостійної роботи цілі перед особистістю ставить керівник.

Отже, самостійна робота при зацікавленому ставленні до неї тих, хто навчається, переростає в їх самоосвітню діяльність. Це відбувається, коли вони повною мірою засвоїли цілі самостійної роботи, за власним бажанням роблять усе, щоб їх досягти. Як тільки мета самостійної роботи перестає бути особистою метою того, хто навчається, відбувається зворотний перехід від самоосвіти до самостійної роботи. Шляхом таких взаємопереходів можна підвищувати рівень готовності особистості до самоосвітньої діяльності.

Ознайомлення з результатами теоретичного аналізу і вивчення практичного досвіду підготовки сучасного педагога до самоосвітньої діяльності дало змогу дійти висновку, що її удосконалення можливе за умови оновлення змісту фахової

підготовки до самоосвітньої діяльності шляхом впровадження інноваційних педагогічних технологій, зокрема, технології формування самоосвітньої діяльності майбутніх учителів як системного способу її організації, спрямованого на оптимальну побудову і реалізацію майбутньої професійної самоосвіти в процесі вивчення предметів педагогічного циклу. Цей процес ґрунтується на самостійній навчальній роботі майбутніх учителів і спрямовується на генералізацію знань і умінь, підвищення продуктивності самоосвітньої діяльності завдяки впливу на фактори, які визначають її рівень.

Враховуючи цілі та завдання нашого дослідження, *технологію формування самоосвітньої діяльності майбутніх учителів* розглядаємо як сукупність приведених у систему дій або операцій, пов'язаних з майбутньою професійною самоосвітою, та згрупованих з урахуванням особливостей етапів формування професійної самоосвітньої діяльності.

Розробляючи експериментальну програму формування самоосвітніх умінь майбутніх учителів, ми врахували ієрархію цілей, яка забезпечує її гнучку адаптацію до процесу навчання і перехід від соціального замовлення щодо підготовки вчителя національної школи до врахування індивідуальних можливостей студентів. Розроблена модель реалізує процес цілеутворення на трьох рівнях: стратегічному, поетапному, оперативному.

На **стратегічному рівні** відбувається педагогічна інтерпретація суспільно-державного замовлення і побудова моделі самоосвітньої підготовки вчителя, випускника педагогічного навчального закладу. Дана модель необхідна для переорієнтації його підготовки стосовно розвитку творчого потенціалу майбутнього педагога.

На **рівні поетапного цілеутворення** подальша конкретизація стратегічної мети відбувається відповідно до етапів формування самоосвітньої діяльності майбутніх учителів при вивченні педагогічних дисциплін: адаптивний етап, етап активного формування, етап трансформування.

Етап становлення, **адаптивний** етап підготовки вчителя до самоосвітньої діяльності (І курс) передбачає знайомство студентів з особливостями та головними проблемами професійної самоосвітньої діяльності, оволодіння основами продуктивної самоосвітньої

діяльності, зокрема формами та методами, а також типовою моделлю організації самоосвіти.

Головне завдання етапу **активного формування** (II курс) вбачається в глибокому розумінні сутності самоосвітньої діяльності і специфіки оволодіння майбутніми вчителями системами взаємопов'язаних самоосвітніх завдань; в засвоєнні евристичних моделей продуктивної самоосвітньої діяльності; моделюванні як окремих, так і цілісних етапів самоосвітньої діяльності, засвоєнні технологій їх застосування у нестандартних умовах навчально-виховного процесу; у розвитку сфери гностичних, проектувальних, конструктивних, комунікативних, організаторських умінь.

На етапі **трансформування** (III курс) студенти оволодівають технологіями дослідження, конструювання, взаємодії, контролю самоосвітньої діяльності та застосовують їх у практиці навчання, що дає їм можливість не лише проектувати, конструювати власну самоосвітню діяльність, але й сприяти розвитку самоосвітньої діяльності учнів у період педагогічної практики. Тим самим закладаються основи для становлення професійної самоосвітньої майстерності майбутнього вчителя в умовах самостійної педагогічної діяльності.

Рівень *оперативного цілеутворення* полягає у формуванні цілей вивчення окремих навчальних предметів, зокрема педагогіки та історії педагогіки, які складають зміст загальної педагогічної освіти.

Ієрархія цілей в зазначеній сфері дозволяє на основі об'єктивного контролю ефективно вдосконалювати навчальний процес, пов'язаний з викладанням педагогічних дисциплін.

Традиційний виклад педагогічних дисциплін призводить до необхідності дублювання і необґрунтованого повторення окремих положень педагогічної науки, наслідком чого є зниження теоретичного рівня викладання навчального матеріалу і послаблення міжпредметних зв'язків.

Розглянемо специфіку застосування технології формування самоосвітньої діяльності у педагогічному навчальному закладі в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Кожен з предметів педагогічного циклу вміщує структурні компоненти виділеної раніше структури педагогічної діяльності:

мету, суб'єкти процесу самоосвітньої діяльності, предмет їх спільної діяльності, засоби, форми та методи педагогічної взаємодії. Визначимо можливості кожного із названих елементів у процесі реалізації розробленої програми.

Організаційним началом впровадження технології самоосвітньої діяльності виступає мета та відповідно до неї визначений зміст педагогічних дисциплін, орієнтовані на самоосвітній контекст професійної діяльності. Його оновлення передбачає змістовий взаємозв'язок теоретико-методологічних педагогічних дисциплін, їх логічне структурування і зв'язок із суспільними, фаховими і психологічними дисциплінами. Так визначений зміст формує професійні самоосвітні якості особистості майбутнього вчителя.

Наступною процедурою є добирання форм, методів та засобів навчання, адекватних його цілям і змісту. Це забезпечує втілення обраного змісту в діяльність студентів. Розглянемо шляхи впровадження педагогічної технології на прикладі викладання педагогіки та історії педагогіки.

Організація експериментальної роботи потребує визначення рівнів самоосвітньої підготовки студентів на кожному з етапів навчальної діяльності; розробку експериментальної програми розвитку самоосвітніх умінь при вивченні педагогічних дисциплін; розробку системи форм та методів навчання або технології досягнення поставленої мети; підготовку методичного забезпечення курсу; розробку науково-методичного інструментарію для діагностики і наступного аналізу та оцінки результатів формуючого експерименту.

Логічний каркас програми з педагогіки складає ряд розділів: загальні основи педагогіки; дидактика; теорія виховання; школознавство. Їх зміст розгортається у формах лекцій, семінарсько-практичних занять, різних форм самостійної та самоосвітньої роботи.

Поетапне управління самостійною роботою майбутніх учителів як основою формування професійної самоосвіти передбачає застосування різних типів лекцій, кожна з яких виконує певну роль на конкретному етапі навчання: інформаційна, проблемна, лекція-дискусія, лекція-бесіда, лекція з розглядом

конкретних навчальних ситуацій, лекція-діалог, лекція зі зворотнім зв'язком, лекція прес-конференція тощо.

Серед названих типів лекцій найбільшою мірою наближують процес пізнання до пошукової, дослідницької діяльності лекції проблемного характеру, що сприяють формуванню гностичних умінь. Даний підхід забезпечує засвоєння студентами трьох головних цілей: розвиток теоретичного мислення; формування пізнавального інтересу до самоосвітньої діяльності в процесі вивчення педагогічних дисциплін; розвиток професійної самоосвітньої мотивації. Досягнення мети проблемної лекції забезпечується спільними зусиллями викладача і студентів. Головне завдання полягає у залученні студентів до об'єктивних суперечностей розвитку наукового знання і навчання та способів їх розв'язання. Такий спосіб викладання формує педагогічне мислення студентів, стимулює їх ініціативу. У співробітництві з викладачем майбутні педагоги «відкривають» для себе нові знання, осягають сутність та особливості професійної, в тому числі самоосвітньої, діяльності.

Розроблена технологія навчання вміщує систему поетапного формування знань: блокове планування навчального матеріалу; наявність опорного конспекту лекцій і роботу з ним на лекціях і практичних заняттях; систематичний само - та взаємоконтроль; гнучку загальну систему оцінки знань.

Засобом управління мисленням студентів є діалогічне включення викладача у спілкування зі студентами за допомогою системи підготовлених проблемних та інформаційних ситуацій, питань. Проблемні питання вказують на сутність навчальної проблеми і вирізняють сферу пошуку невідомого у проблемній ситуації. Евристичні питання спрямовані на майбутнє - у бік пошуку ще невідомого студентам нового знання, чинників або способів дій. Інформаційні питання разом з тим мають на меті актуалізацію наявних знань студентів і дають поштовх до подальшої розумової діяльності.

Однак загальним для всіх типів лекцій є їх самоосвітня спрямованість. У процесі викладання моделюється не лише зміст, але й враховуються психолого-педагогічні умови, які на нього впливають: специфічна форма професійної самоосвітньої діяльності майбутніх учителів, особистість самого викладача,

власна позиція його щодо питань професійної самоосвітньої діяльності, вміння пояснити існуючі суперечності визначеної проблеми, показ розв'язання деяких суперечностей науковими розробками зарубіжних та вітчизняних педагогів, що допомагає майбутнім педагогам визначити свою позицію в даній сфері стосовно самоосвітньої діяльності.

Практичні заняття були побудовані за технологічним підходом з урахуванням того, що самотійна робота, як вже зазначалося, при зацікавленому ставленні до неї тих, хто навчається, переростає в їх самоосвітню діяльність. Можливий зворотний перехід від самоосвіти до самотійної роботи (мета самотійної роботи перестає бути особистою метою студента). Шляхом таких взаємопереходів можна підвищувати рівень готовності особистості до професійної самоосвітньої діяльності, а одним з механізмів підготовки майбутніх учителів до самоосвітньої діяльності є формування у них системи самоосвітніх умінь, тобто оволодіння ними методами навчальної самотійної роботи. Засвоєння визначених методів студентами педагогічних освітніх закладів сприяє більш чіткому орієнтуванню їх у методиці самоосвітньої діяльності, допомагає обрати найбільш раціональну її форму, розвивати здатність до самотійних дій, що є однією з особливостей вияву індивідуальності.

Розроблена технологія передбачала розвиток самоосвітніх умінь майбутніх учителів на основі застосування названих вище методів на практичних заняттях при вивченні предметів педагогічного циклу.

Проведення практичних занять на основі технологічного підходу дало можливість організувати навчальний процес цілісно. Формування самоосвітньої діяльності на кожному практичному занятті відбувалося за рахунок розв'язання послідовних, поступово ускладнених пізнавальних задач, які впливали з предметного змісту і, разом з тим, вмещували систему методів формування навчальної самотійної діяльності майбутніх учителів, залежно від рівня самоосвітньої активності, тобто виділених раніше етапів формування самоосвітньої діяльності.

За названою ознакою пропонуємо таку класифікацію методів формування самотійної навчальної діяльності.

I. *Адаптивні*, які характеризуються таким рівнем інтелектуальної активності, згідно з яким студенти діють за аналогією, за відомими зразками та алгоритмами; ці методи передбачають рішення задач у межах заданого чи первісно знайденого способу дії.

II. *Методи активного формування* характерні тим, що розумова діяльність студента спрямована на знаходження нового підходу до розв'язання завдань і передбачає використання певних прийомів:

- \* аналіз вимог (даних, умов) завдання;
- \* довизначення чи розгорнуте визначення умов завдань, підведення їх під логічні категорії;
- \* включення умов завдання у нові зв'язки, в іншу невідому структуру, введення додаткових компонентів чи відношень;
- \* моделювання педагогічних ситуацій, висування нових гіпотез, ідей.

III. *Трансформуючі методи* характеризуються тим, що розв'язання проблеми відбувається не просто за допомогою евристичного прийому, а стає самостійною проблемою, яка призводить до теоретичного відкриття чи до постановки нової проблеми.

Розробка та реалізація експериментальної технології підготовки майбутнього вчителя до самоосвітньої діяльності передбачала зведення методів самостійної навчальної діяльності до таблиці з вертикалями та горизонталями (див.табл.1). По горизонталі фіксувалися етапи підготовки майбутнього вчителя до самоосвітньої діяльності, по вертикалі - групи методів самостійної навчальної діяльності, класифіковані на основі діяльнісного підходу.

Перетин по вертикалі та горизонталі вказує на конкретні вибірки груп методів формування самоосвіти за табл.5, які пропонуються для використання на даному етапі.

Аналіз головних показників формування самоосвітньої діяльності майбутніх учителів при вивченні дисциплін педагогічного циклу свідчить, що її продуктивність зростає зі збільшенням на заняттях питомої ваги (усього комплексу) виділених методів.

Об'єктивність контролю і самоконтролю з боку викладача та самих студентів визначають розроблені нами критерії оцінки



якості застосування методів формування самоосвітньої діяльності, які дають можливість, оцінюючи реалізований параметр, нарахувати кількість балів за застосування певного методу.

Розглянемо **інструкції** щодо використання методів самостійної навчальної діяльності на кожному з етапів її формування та критеріїв оцінки якості їх застосування.

Методи стимулювання та мотивації, а також контролю та самоконтролю формування самоосвітньої діяльності зумовлені вибором методу розвитку самоосвітньої діяльності на кожному з етапів підготовки майбутніх учителів. Практичне ж оволодіння майбутніми вчителями **методами розвитку самоосвітньої діяльності** пропонуємо здійснювати згідно з розробленими нами методиками. Розглянемо деякі з них.

### 1. Методи читання літератури

*Читацькою культурою* можна назвати частину загальнолюдської культури, що проявляється як орієнтація читача в інформаційному потоці, в чіткому усвідомленні мети читання, розумінні, засвоєнні, оцінці та практичному використанні сприймаючим змісту письмового твору чи навчального матеріалу, а також у рівні техніки володіння найбільш раціональними прийомами роботи з книгою.

Складовою читацької культури, яка охоплює власне читання, є *культура читання*. Вона виявляється в читацьких інтересах, в рівні начитаності, ставленні до книги та охоплює такі навички роботи з книгою, як усвідомлений вибір тематики читання, систематичність та послідовність читання, вибір конкретної книги, вміння орієнтуватися в літературних джерелах з метою максимального засвоєння та глибокого сприйняття прочитаного, вміння використовувати і застосовувати на практиці отриману з літературних джерел інформацію.

Другою складовою читацької культури є *бібліотечно-бібліографічна культура* - важливий засіб і передумова розширення інформаційно-пошукових можливостей студента, яка дозволяє широко і надійно орієнтуватися у зростаючому потоці інформації, активно використовувати бібліотечні фонди в систематичній самоосвітній діяльності.

Беручи до уваги наведені теоретичні узагальнення, визначимо головні напрями формування читацької культури у майбутніх учителів:

- 1) виховання культури читання;
- 2) виховання високого рівня бібліотечно-бібліографічної культури студентів як засобу пробудження, розвитку їх інтелектуальних і духовних потреб, як один із засобів виховання соціально-активної творчої особистості.

За компонентами читацької культури методи читання літератури доцільно поділити на методи формування культури читання та методи формування бібліотечно-бібліографічної культури (див.Табл.6).

Таблиця 6

Структура методів читання літератури

Методи читання літератури		
Методи формування культури читання		Методи формування бібліотечно-бібліографічної культури
Методи роботи з книгою	Методи оволодіння читанням	

## 1.1. Методи формування культури читання

### 1.1.1. Методи роботи з книгою

Головним показником зрілості кожного спеціаліста, особливо вчителя, є його вміння працювати з літературними джерелами, орієнтуватися в інформаційному потоці. Без самостійного творчого проникнення в сутність того, що вивчається, неможливо досягти високого рівня фахової підготовки.

Однак практика показує, що по-справжньому працювати з книгою вміють лише 27% випускників загальноосвітньої школи. Іноді ж навички роботи з науковою та навчальною літературою, здобуті у середній школі, для студента недостатні. Тому першокурснику дуже важливо оволодіти методикою роботи з літературними джерелами й виробити вміння планомірного, систематичного читання.

Для роботи з науковою та навчальною літературою на базі кафедри педагогіки ЖДПУ розроблена **пам'ятка**, яка пропонується для використання студентами, починаючи з першого практичного заняття з педагогіки (I курс, II семестр), і є основою

для виховання культури читання майбутніх учителів. Додаткові пояснення до інформації пам'ятки студенти мають можливість отримати на консультаціях, що проводяться викладачами раз на тиждень.

#### **Пам'ятка роботи з книгою**

1. Попереднє ознайомлення з покажчиком, із змістом книги, окремої глави чи розділу.
2. Свідоме визначення мети читання.
3. Поглиблене читання того самого фрагменту тексту. У процесі поглибленого читання майбутній учитель засвоює головні положення, аналізує факти, аргументи, висновки автора.
4. Складання плану чи блок-схеми прочитаного.
5. Складання тез чи конспекту прочитаного.

Залежно від мети читання студент може обмежитися одним-двома етапами.

Розглядаючи особливості роботи з книгою, слід звернути особливу увагу на такий вид цієї діяльності, як *робота з підручником*. Працюючи з підручником, на нашу думку, доцільно дотримуватися наступної послідовності:

I етап - попереднє ознайомлення з підручником: уважно прочитати зміст - план навчального курсу, який буде вивчатися; продивитися ілюстрації, завдання; ознайомитися з додатками до підручника;

II етап - усвідомлення структури навчального матеріалу окремого розділу з метою отримання загального уявлення про його зміст; знайомство з характером питань (завдань), розміщених у кінці кожного розділу з тим, щоб сприймання матеріалу, що вивчається, у майбутньому було розглянуте з усіх боків;

III етап - виділення в тексті головної думки, окремих слів та речень, змісту незнайомих слів з метою досягнення повного (переважного) розуміння того, що вивчається;

IV етап - запам'ятовування викладеного в навчальному матеріалі на основі переказу основних положень у вигляді плану, тез, конспектів, блок-схем тощо;

V етап - виконання завдань для самоконтролю з метою закріплення та поглиблення знань.

Оскільки для більшості людей властивим є змінний тип пам'яті, ми радимо читати книгу *мовчки*. Таке читання

відбувається на 25% швидше, порівняно з читанням вголос, крім того читач менше втомлюється.

Читання тексту має починатися зі свідомого визначення мети читання. Конкретна мета - це той кут зору, під яким читач сприйматиме інформацію. Усвідомлення мети сприяє кращому осмисленню прочитаного, дозволяє виділити у тексті головне і відкинути несуттєве, зробити необхідні висновки та узагальнення.

При цьому студенту-початківцю рекомендується чітко засвоїти, що наукова та навчальна література вміщує два типи матеріалів: теоретичні та інформаційні, і роботу з літературними джерелами необхідно починати з визначення типу шуканого тексту.

У процесі читання, як вже зазначалося, дуже важливо не залишати нічого незрозумілого. Цьому допоможе використання різного типу довідкової літератури (енциклопедій, словників, довідників тощо). Під час роботи з книгою важливо також детально розібратися в усіх схемах і таблицях, що зустрічаються в тексті.

Особливу увагу ми приділяємо організації самостійної роботи з *першоджерелами*. Наприклад, при вивченні курсу «Історія педагогіки» на самостійне опрацювання виносяться найбільш фундаментальні, з точки зору теорії та практики, твори вітчизняних та зарубіжних педагогів, що вивчаються за програмою. Упродовж семестру раз на тиждень у позаурочний час перевіряється рівень володіння головними положеннями зазначених творів за визначеними критеріями. Це значна та копітка робота. Однак вона дає помітні результати. Після закінчення вивчення курсу «Історія педагогіки» (III курс, V семестр) студентам пропонується дати відповіді на тестові завдання, основу яких складають питання як репродуктивного, так і творчого характеру, що пов'язані зі знанням першоджерел. Аналіз отриманих результатів показав, що більшість студентів (94%) вміє виділяти головну думку, ключові ідеї творів, осмислювати та теоретично обґрунтовувати досвід роботи видатних педагогів, визначати перспективи його застосування в сучасних системах освіти та виховання.

### **1.1.2. Методи оволодіння читанням**

Володіння методами даної групи (суцільне, змішане, партитурне, наскрізне, зіркоподібне читання) сприяє розумінню тексту, що читається, попередженню плутанини в тлумаченні певних термінів, категорій, завдяки їх ідентифікації, а також формуванню мотивації стосовно процесу читання, зацікавленості текстом, що читається.

Поступове сходження від простих до складних методів читання стає підґрунтям скорочитання. Причому скорочитання в даному випадку ми (за В.Гресм) тлумачимо як читання з раціональною швидкістю, яке підвищує мотивацію читання, сприяє більш широкому та глибокому розумінню тексту, розвиває здатність до читання текстів різного типу, задовольняє певні цілі.

Головними шляхами розвитку скорочитання є читання художньої та науково-популярної літератури, яка за змістом цікавить читача та виконання систематичних та різноманітних вправ стосовно читання та інтерпретації текстів, наприклад:

*Тест 1.* Самостійне вивчення підготовленості до читання (самотестування уміння читати).

В основі – закономірність: як читає, так і думає; як читає, так і пише; як читає, так і навчається; *як читає, так і навчає.*

Самотестування здійснюється протягом однієї хвилини: вибрати незнайомий текст з нової дисципліни, прочитати вголос абзац, зафіксувавши кількість слів, яку прочитано за одну хвилину. Перевірку повторити три-п'ять разів. Визначити середню швидкість читання: кількість слів за хвилину.

Для діагностики результатів:

- швидкість читання молодшого школяра – 30-75 слів/хв;
- середня швидкість – 150-200 слів/хв;
- швидкість читання фахівця – більше 200 слів/хв.

Запропонований тест дасть можливість студентові визначити рівень володіння способами читання, а також створити базу для наукового підходу до раціональної самоорганізації розумової праці.

### **1.2. Методи формування бібліотечно-бібліографічної культури**

Програма виховання *бібліотечно-бібліографічної культури* охоплювала розгляд таких блоків питань:

\* питання, присвячені ролі книги в житті людини і суспільства; історії книги; структури книги; мистецтва книги;

\* спеціальні бібліографічно-бібліотечні знання студентів про свою вузівську бібліотеку та систему бібліотек України; про джерела інформації; про довідково-бібліографічний апарат бібліотеки; про елементи книги, що сприяють найбільш точному і швидкому її вибору; про правила складання списків літератури; про оформлення доповідей, рефератів, повідомлень тощо;

\* питання про систему і форми обслуговування студентів-читачів у бібліотеці і поза нею, про основи бібліографії, про бібліотечні каталоги та картотеки, про бібліографічний опис документів;

\* рекомендації щодо ведення власної картотеки.

### **Інструкція до складання бібліографії**

**Бібліографія** - це: а) перелік книжок, статей, стосовно певної проблеми чи питання; б) науковий, систематизований за певною ознакою перелік і описання книг та інших видань.

Педагогічна функція складання бібліографії полягає в: а) оволодінні бібліографічною культурою, яка включає в себе вміння користуватися алфавітним та систематичним каталогами, різноманітними картотеками в бібліотеках, а також довідниками, посібниками; б) самостійному пошуку літератури, що сприяє використанню більш широкого за тематикою кола видань.

До критеріїв оцінювання якості складання бібліографії належить, перш за все, правильність опису книги, який передбачає вказування автора, назви, року і місця видання, сторінок, на яких викладене питання, що вивчається, викладення сутності даного питання.

## **2. Методи фіксації прочитаного**

Методи даної групи, як вже зазначалося, сприяють глибшому осмисленню та запам'ятовуванню прочитаного на основі письмової фіксації, допускають наявність пасивних знань з подальшим перетворенням їх у активні; сприяють отриманню нової інформації та застосуванню її на практиці.

1. **План** - це короткий послідовний перелік головних питань чи тем тексту. До цієї форми запису прочитаного звертаються за умови необхідності розуміння структури та фіксування головних тем книги чи статті.

План передусе тезуванню та конспектуванню - більш складним формам запису прочитаного. Разом з тим, і план, і тези, і конспект - аналітичні форми запису (на відміну від виписок, наприклад, цитат) і потребують відповідного аналізу та перекодування інформації.

Якщо в плані перелічені лише головні питання, що висвітлені в тексті, то такого роду плани називають *простими*. Якщо головні пункти плану потребують уточнення, то їх доповнюють підпунктами, які розкривають зміст головних пунктів, а план у цьому випадку називають *розгорнутим чи складним*. Вступний і заключний пункти такого плану слід формулювати таким чином, щоб вони не потребували уточнень.

Під час нотування прочитаного у формі плану необхідно дотримуватися таких загальних **правил**:

1. Попередньо розгляньте текст, з'ясуйте неясності, що заважають зрозуміти прочитане.
2. Уважно прочитайте текст, визначте головну думку.
3. Поділіть текст на смислові частини, визначте усі мікротеми.
4. Сформулюйте пункти плану, логічно пов'язавши їх між собою.

#### **Критерії оцінки якості складання плану:**

- Інформативна повнота.
- Логічність та чіткість викладання матеріалу.
- Уміння формулювати питання до кожного фрагмента навчальної інформації.
- Уміння робити висновки та узагальнення.
- Відсутність двозначних формулювань.

2. Одним із сучасних способів розвитку пізнавальної самостійності виступає **мнемосхема**, яка являє собою умовне зображення педагогічного явища (процесу, проблеми, поняття), виконане у вигляді **графіка, таблиці, схеми**, які відображають взаємозалежності, зв'язки окремих частин цілого, допомагають сприйманню, осмисленню цих явищ, полегшують запам'ятовування, розширюють обсяг пам'яті шляхом утворення певних асоціацій.

Наприклад, робота над мнемосхемою порівняльного характеру проводиться у такій логічній послідовності:

- 1) складається план порівняння явища, що вивчається;
- 2) визначаються їх суттєві загальні ознаки;
- 3) визначаються суттєві відмінності явищ, що вивчаються;
- 4) робляться висновки за результатами порівняння явищ.

3. **Опорна схема** - це система опорних сигналів, які мають загальний структурний зв'язок. *Опорним сигналом* може бути асоціативний символ, який графічно відповідає певному поняттю теми, що вивчається. Він дає можливість відразу відтворити в пам'яті всю колись засвоєну інформацію. Студент може вибирати свій шлях складання опорних схем та конспектів відповідно до мети роботи, працюючи з навчальною, науковою літературою та першоджерелами, самостійно встановлювати зв'язки між окремими поняттями, питаннями та системами (блоками) знань, вибираючи при цьому свої позначення, тобто складаючи *блок-схеми*.

Робота з таблицями, схемами, картами, діаграмами сприяє формуванню у майбутніх учителів теоретичного мислення, а разом з тим, образного, символічного, наочно-діяльнісного тощо.

Складання плану, блок-схеми тощо є лише попередньою формою запису прочитаного. Більш складними та змістовними формами нотування є складання тез та конспектів.

4. **Тезами** називають стисло сформульовані головні положення тексту, що вбирають сутність висловленого. Якщо план допомагає уявити структуру тексту та назвати його головні теми, то тези розкривають сутність всієї текстової інформації.

Обидві форми запису тісно взаємодіють: складання змістовних тез неможливе без попереднього складання чіткого плану. І хоча зміст та обсяг плану та тез відрізняються, вдало сформульовані тези вміщують всі головні питання, відображені в плані. Специфіка складання тез полягає в тому, що ця робота залежить не лише від логіки авторського викладу тексту, але й від конкретної мети, поставленої читачем перед читанням. Оскільки тези тою чи іншою мірою несуть на собі відбиток читацького сприйняття, то повної відповідності тез з оригіналом домогтися неможливо. Це стосується насамперед їх мовного оформлення: переформулювання, перекодування інформації спрямоване на



ущільнення, конденсацію змісту прочитаного тексту, завдяки виключенню надлишкових елементів авторського тексту шляхом лексичного, граматичного, смислового перефразування речень та нефразових єдностей.

5. Одним із видів запису прочитаного є **конспект** - короткий письмовий виклад змісту книги, статті, лекції тощо. Конспект складається з плану, стисло викладених головних положень, фактів, прикладів, тобто конспект є органічним поєднанням плану та тез. Особливістю ж цієї форми переробки та запису текстової інформації є те, що у конспекті ми маємо можливість не лише занотувати прочитане й почуте, але й визначити особисте ставлення до нього, записати власні думки.

Під словом «конспект» розуміють і спосіб запису прочитаного (чи почутого), і самі записи, тобто результат конспектування. При складанні конспекту слід звертати увагу на деякі головні моменти.

Конспект, як правило, ведеться в окремому зошиті. На першій сторінці обов'язково записуються паспортні дані книги, над якою працюють з урахуванням бібліографічних вимог. Далі подається план конспекту. В його основі може бути зміст книги, вміщений у кінці чи на початку видання. Якщо ж зміст і структура тексту зазнають під час конспектування значної переробки, план конспекту може значно відрізнятися від оглаву. Пункти плану доречно подавати і в самому тексті конспекту, як назви відповідних його фрагментів, частин.

Матеріали конспекту доречно записувати на одній, правій, сторінці зошита. Ліва сторінка слугуватиме для запису власних думок, коментарів, оцінок, а також доповнень, уточнень, які можуть з'явитися вже після написання конспекту. Симетричне розташування записів значно полегшить роботу з ними.

На заняттях студентам рекомендують такі види конспекту: *текстуальний, вільний, комбінований, тематичний* тощо.

Своєрідною формою запису є **опорний конспект** - кодування навчального матеріалу за допомогою умовних знаків, символів, схем, графіків, таблиць.

Педагогічна функція опорного конспекту як методу освіти полягає у: 1) взаємодії педагога зі студентами на основі найбільшого узагальнення, кодування, згортання знань за

допомогою різноманітних засобів з послідовним розгортанням у свідомості студентів; 2) аналітико-синтезуючій діяльності майбутніх педагогів.

**Критеріями оцінки** якості опорного конспекту є:

1. Повнота відображеного матеріалу.
2. Відображення зв'язків.
3. Логічна взаємозумовленість (порівняння, розмежування, узагальнення) зв'язків.
4. Компактність, об'єктивність (реальне співвідношення між словесно-логічними і образними компонентами).

Оформлення конспектів стоїть поряд з цитуванням - дослівним записом тексту. Як правило, цитуються ті фрагменти авторського тексту, які є найважливішими з точки зору змісту і мети роботи над текстом.

Рекомендовані види записів, відрізняючись за призначенням та формою, мають загальну властивість: вони допомагають зрозуміти прочитаний текст, засвоїти і запам'ятати його зміст залежно від етапу формування самоосвітньої діяльності майбутніх учителів.

### **3. Методи практичної самостійної навчальної діяльності**

1. Важливого значення у процесі формування самоосвітніх умінь набуває застосування індивідуальних завдань практичного спрямування. Тут необхідно згадати використання **реферативного методу**, який являє собою активну форму підготовки майбутніх учителів до самоосвітньої діяльності.

**Реферат** - це: 1) короткий виклад головного змісту певної роботи чи узагальнення ряду праць, які розкривають певну тему; 2) доповідь, заснована на огляді споріднених літературних чи наукових джерел.

Педагогічна функція реферату полягає в акцентуванні уваги студентів на конкретних фактах, явищах, подіях, у створенні умов для оволодіння прийомами наукової аргументації і доказу.

Головними вимогами до написання реферату є: осмислення теми дослідження, укладення логіки викладання реферату, врахування вимог до оформлення (тема, керівник, план та зміст за схемою: вступна частина, головна та заключна, список використаної літератури з урахуванням бібліографічних вимог).

**Критеріями оцінки** якості складання реферату є:

1. Формулювання мети реферативної роботи.
2. Складання плану реферативної роботи.
3. Виділення головного, суттєвого при розкритті теми.
4. Виділення головного при роботі з літературними джерелами.
5. Висловлення особистого ставлення до явищ та подій, що вивчаються.
6. Використання логічних прийомів мислення.
7. Наукова аргументованість викладеного матеріалу.
8. Підведення підсумків та написання висновків.

Важливим етапом роботи майбутніх учителів над рефератами є їх обговорення чи захист. У цьому випадку майбутній учитель має змогу відстоювати свою точку зору, ділитися власними думками. На наш погляд, суттєвим недоліком в організації цієї роботи є дослівне зачитування реферату та його обговорення без попереднього ознайомлення з ним опонентів.

Повідомлення головних положень реферату (до 10 хв.) - більш ефективна форма підведення підсумків. Вона сприяє глибокому осмисленню змісту проблеми, розкриттю найбільш важливих положень: студент вчиться вільно володіти матеріалом, використовувати різноманітні форми наочності, ТЗН тощо.

Складовою експериментальної системи розвитку самоосвітніх умінь на заняттях з педагогіки та історії педагогіки стала організація реферативної роботи як ефективного засобу формування самоосвітньої діяльності студентів.

Було враховано, що написання рефератів не лише сприяє розвитку навичок самостійної навчальної роботи з навчальною та науковою літературою, становленню творчої особистості майбутнього фахівця, а також стає першим кроком у підготовці студента до наукової роботи, зокрема дає змогу підготувати матеріал для написання курсової та дипломної робіт.

Відправною точкою роботи є підготовка тематики рефератів, що охоплює два головних напрями. Перший передбачає розробку тем індивідуальних творчих завдань для кожного студента потоку окремо. В цьому випадку найбільш підготовленим студентам пропонуються «наскрізні» теми рефератів, тобто такі, що стосуються актуальних проблем, які виникають на стику різних наукових дисциплін та теорій, а також такі, в яких вузлові

проблеми можна розвивати протягом усього періоду навчання в університеті.

В іншому разі всьому потокові пропонується одна й та ж тема, наприклад, «Провідні чинники формування особистості видатних людей». У них, окрім висвітлення загальних положень теми, рекомендувалося глибше розглянути питання, тісно пов'язані з *конкретною спеціальністю*. Так, студенти-фізики орієнтувалися на виявлення чинників формування особистості видатних фізиків, математики - відомих математиків тощо.

2. Особливу роль у формуванні професійної самоосвітньої діяльності майбутніх учителів має самостійна творча робота і, зокрема оволодіння ними моделями самоосвітньої діяльності під час виконання **курс**ових та **диплом**них проєктів, а також науково-дослідної роботи. Останнє передбачає розв'язання системи взаємопов'язаних завдань, що забезпечує розвиток професійної спрямованості, пізнавальної активності, мотиваційної сфери студентів, «спіралеподібне» формування їх професійних самоосвітніх умінь.

Експериментальна перевірка технології підтвердила її ефективність. Відбулися суттєві зміни у ціле-мотиваційній сфері щодо усвідомлення професійної та соціальної значущості самоосвіти, рівень сформованості у студентів експериментальних груп знань та пов'язаних з ними самоосвітніх умінь випереджає відповідний рівень у контрольних групах та суттєво зростає порівняно з вихідним рівнем.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів цієї проблеми. Доцільно вивчати надалі такі питання: теоретико-методологічні основи організації самоосвітньої діяльності майбутніх учителів; функціональні та структурні компоненти самоосвітньої діяльності вчителів в умовах оновлення національної системи освіти; проблеми порівняльного аналізу підготовки педагогічних працівників у зарубіжних країнах.

#### **Перелік друкованих праць Сидорчук Н.Г.**

##### **Монографії**

1. Формування виховних умінь майбутніх педагогів /О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченко, М.В.Левківський, В.Є.Литньов, Н.Г.Сидорчук та ін. –

Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1996. – 308 с. – (авторські - С.187-202). – 0,94 авт.арк.

#### **Навчально-методичні посібники**

2. Методика организации коллективных творческих дел: Метод. рек. в помощь учителям /Дубасенюк А.А., Витвицкая С.С., Сидорчук Н.Г. и др. - Житомир, 1990. – 44 с.- (авторские - С.9-11).

3. Проблеми сучасного шкільного уроку та взаємодія психолого-педагогічної науки і передової педагогічної практики в умовах перебудови народної освіти: Метод. рек. на допомогу вчителям /Дубасенюк О.А., Осадча З.А., Сидорчук Н.Г. та ін.- Житомир, 1992. – 115 с. – (авторські - С.67-69).

4. Методика вивчення дидактики у педагогічному інституті: Навч.-метод. посібник /Дубасенюк О.А., Іванченко А.В., Сидорчук Н.Г., Вітвицька С.С., Березюк О.С. та ін. /За ред. О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченка. - Житомир: Житомирський держ.пед.ін-тут, 1994. – 63 с. – (авторські - С.5-15).

5. Технологія вивчення теорії і методики виховання у педагогічному вузі: Навч.метод.посібник /Дубасенюк О.А., Іванченко А.В., Сидорчук Н.Г., Єремеева В.М., Антонова О.Є. та ін. /За ред. О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченка. - Житомир, 1994. – Ч. 1. – 154 с. – (авторські - С.143-154).

6. Практикум з педагогіки: Навч.посібник /За заг. ред. О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченка. - К.: ІСДО, 1996. – 432 с.- (авторські - С.91-101; 296-307).

7. Історія педагогіки: Навч. посібник /За ред. Дубасенюк О.А., Левківського М.В. – Житомир, 1999. – 336 с. – (авторські – С. 148-161).

8. Технологія самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів //Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: Навчальний посібник: У 2-х ч. – Ч.1: Технології загально-педагогічної підготовки майбутніх учителів /За заг. ред. О.А.Дубасенюк. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. – 267 с. – (авторські - С.185-219).

9. Практикум з педагогіки: Навч. посібник: Видання 2-ге доповнене і перероблене / За заг. ред. О.А. Дубасенюк, А.В.Іванченка. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 483 с. – (авторські - С. 47-57; 73-94; 108-122; 134-148).

#### **Наукові статті**

10. До питання про поняття “самоосвітня діяльність” //Проблеми педагогіки: історія, теорія, досвід: Наук.-метод.зб. /За ред. О.А.Дубасенюк. – Житомир. - 1996. - С.141-143.

11. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін //Проблеми освіти: Наук.- метод. зб. – К.: ІЗМН. - 1996. – Вип.6. – С.143-151.

12. Самоосвітні уміння учнів підліткового віку як умова їх особистісного розвитку //Сучасні підходи та моделі розв'язання проблеми попередження правопорушень, наркоманії серед учнівської і студентської молоді: Зб. наук. статей та матеріалів передового досвіду. - К.: ІЗМН. - 1997. - С.259-267
13. Деякі шляхи вдосконалення організації самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у сучасних умовах //Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – К.: ІЗМН. – 1998. - Вип.12. - С.116-126.
14. Історико-педагогічні та соціальні засади професійної самоосвітньої діяльності вчителя //Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя: Зб. наук.-метод. праць. - К.:ІЗМН - Житомир. - 1999. - С.48-52.
15. Категорійний аналіз поняття “самоосвітня діяльність майбутнього вчителя” //Вісник Житомирського педагогічного університету. – 1999. - № 3. – С. 59-63.
16. Порівняльний аналіз рівня сформованості професійних знань учителів загальноосвітніх шкіл, набутих в ході самоосвітньої діяльності //Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – К.: ІЗМН. – 1999.- Вип.16. – С.37-52.
17. Соціально-педагогічні передумови і головні тенденції становлення професійної самоосвітньої діяльності вчителя //Соціалізація особистості: Зб. наук. праць. – К.: “Логос”. – 2000. – Вип.2. – С.11-19.
18. Роль самостійної навчальної діяльності у підготовці майбутніх учителів до професійної самоосвіти //Професійна підготовка педагогічних працівників: Наук.-метод.зб. /За ред. О.А.Дубасенюк, Л.П.Пушовської. – К-Житомир: Житомир.держ.пед.ун-тет. – 2000. – С.254-262.
19. Науково-дослідна робота як шлях формування творчої особистості майбутнього вчителя //Всебічний розвиток особистості студента: Матеріали науково-практичної конференції /За редакцією академіка АПН України Д.О.Тхоржевського. – Ірпінь, 2001. – С.468-474.
20. Теоретико-методологічні основи дослідження підготовки майбутнього вчителя до самоосвітньої діяльності. //Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць/За ред. І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало. - К. - 2001. – Ч.2. - С.149-151.
- 21.
22. Самоосвітня діяльність як фактор становлення особистості Івана Огієнка. //Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2002.- Вип. 9. - С.189-191.
23. Деякі аспекти організації науково-педагогічних досліджень студентів //Основні напрями науково-педагогічного пошуку молодих дослідників

- України: Збірник інформаційних матеріалів. Випуск 2 /За ред. О.Є. Антонової. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т. - 2002. – С. 7-11.
24. До питання про організацію науково-дослідної роботи студентів педагогічних навчальних закладів //Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми //Зб. наук. пр. У 2-х част. – Ч.-2. /Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця. - 2002.– С.408-413.
25. Організація науково-дослідної роботи студентів педагогічних навчальних закладів //Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі: Зб. наукових праць. - Випуск 3. – Рівне: Волинські обереги. - 2002. – С.117-120.
26. Социально-экономические предпосылки и основные тенденции становления профессиональной научно-исследовательской деятельности учителя (1802-1917 гг.) //Акмеология 2002. Выход 7. /Под ред. Кузьминой Н.В., Зимичева А.М. – СПб: Санкт-Петербургская Акмеологическая Академия. - 2002. – С.181-189.
27. Профессиональная педагогическая деятельность: сущность и современные подходы //Акмеология 2002. Выход 7. /Под ред. Кузьминой Н.В., Зимичева А.М. – СПб: Санкт-Петербургская Акмеологическая Академия. - 2002. – С.94-101.
28. Про співвідношення між поняттями “самоосвіта” та “самостійна робота” //Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. – 2002. - №4. – Ч.2. – С.139-141.
29. Наукове студентське товариство як форма підготовки майбутнього вчителя до науково-дослідної роботи //Науково-дослідна робота студентів: аспект формування особистості майбутнього вченого, фахівця високої кваліфікації: Збірник матеріалів Першої міжнародної науково-практичної конференції. – Запоріжжя: ЗНТУ. - 2002. – С.413-417.
30. А.С.Макаренко і становлення вітчизняної педагогіки //Національна освіта у контексті творчості А.С.Макаренка: Зб. наук. праць /За ред. проф. М.В.Левківського. – Житомир: ЖЦНТЕІ. - 2003. – С.19-24.
31. Педагогічна діагностика як джерело науково-дослідної діяльності вчителя //Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2003.- Вип. 11. - С.119-121.
32. Місце науково-дослідної роботи у системі екологічного виховання //Проблеми формування екологічної свідомості особистості //За ред. О.А.Дубасенюк, О.Є.Антонової: Зб. наук. праць. – Житомир: Житомирський держ. пед. ун-т. - 2003. – С.13-16.
33. Науково-педагогічні доробки студентів-дослідників: Збірник студентських наукових робіт /За ред. Сидорчук Н.Г. – Житомир: Поліграфічний центр ЖДПУ. - 2001. – 78 с.

34. Сучасні тенденції становлення та розвитку проблеми громадянського виховання особистості //Науково-педагогічні доробки студентів-дослідників: Збірник студентських наукових робіт /За ред. Сидорчук Н.Г. – Житомир: Поліграфічний центр ЖДПУ. - 2001. – С.6-9.

35. Організація учнівського самоврядування: Методичні рекомендації для студентів, вчителів, класних керівників, організаторів позакласної роботи /За ред. Н.Г.Сидорчук. – Житомир: Житомирський державний педагогічний університет, 2002. – 16 с.

#### **Інші публікації**

36. Н.К.Крупская о научной организации труда //Н.К.Крупская – основоположник педагогической теории обучения и воспитания учащейся молодежи: Сообщения и тезисы обл.науч.-практ.конф. – Житомир, 1990. –С.11-12.

37. О роли развития интеллектуальных умений в самоорганизации и саморазвитии учащихся ПТУЗа //Проблемы социологии профессионального образования рабочих: Матер.первой Российской научн.-практ.конф. с междун. участием. - С.-Пб. - 1992.-Т.2.-С.74-75.

38. Про удосконалення методичного забезпечення навчально-виховного процесу в школі //Соціально-педагогічні проблеми професійної, підготовки майбутніх вчителів: Матер.міжрегіональн. наук.-практ. конф. –Житомир, 1993.-Т.1.-С.87-88.

39. Место и роль спецкурса «Социология образования» в профессиональной подготовке будущих специалистов //Проблемы социологии профессионального образования рабочих: Матер. второй Российской конф. с междунар. участием. – С.-Пб. – 1994. – С.38-40.

40. Самообразовательная деятельность как фактор становления профессионализма будущих учителей // Проблемы организации учебно-воспитательного процесса в период перехода на новые специальности подготовки: Матер. восьмой научн.-метод. конф. ЖВУРЭ ПВО. – Житомир. – 1995. – С.21-22.

41. Навчання студентів молодших курсів методам самоосвітньої діяльності //Психолого-педагогічні фактори підвищення професійної майстерності вчителя – вихователя: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – Житомир. – 1995. – С.63-64.

42. Концептуальна модель професійної виховної діяльності педагога //Я. Ряппо й розвиток національної освіти України: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – К. – 1995. – С.76-78.

43. Роль самоосвітньої діяльності в підготовці майбутнього вчителя до професійного спілкування //Культура педагогічного спілкування як фактор гуманітаризації сучасної освіти: Матер. міжрегіон. наук. конф. – Суми. – 1996. – С.129-130.



44. Роль самоосвітньої діяльності при підготовці студентів до роботи в таборах відпочинку //Педагогічні основи організації літнього відпочинку дітей у зоні радіологічного контролю: Матер. регіон. наук.-практ. конф. – Житомир. – 1996. – С.60-61.
45. Самоосвітня діяльність як фактор професійної підготовки майбутнього педагога //Іван Огієнко й утвердження гуманітарної науки та освіти в Україні: Матер. доп. і повід. на Всеукр. наук.-практ. конф. – Житомир. – 1997. – С.55-56.
46. Особливості підготовки майбутніх фахівців до професійної самоосвітньої діяльності //Тези доповідей дев'ятої наук.-метод. конф. Військового факультету радіоелектроніки при ЖІТІ. – Житомир. – 1997. – Ч. II. – С.7-8.
47. Мотивація як фактор підвищення продуктивності самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя // Актуальні питання навчання та виховання учнівської молоді: Матер. наук. конф. студентів філол. факультету. – Житомир. – 1999. – С.67-68.
48. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців //Тези доповідей XII військово-наукової конференції ЖВІРЕ. – Житомир: ЖВІРЕ. – 2000. – Ч.I. – С.14-15.
49. Про методи самоосвітньої діяльності // Науково-методичний пошук молодих дослідників: Зб. наук. праць студентів та аспірантів. – Житомир. – 2000. – С.9-10.
50. Технологія модульного навчання у вищій школі // Тези доповідей XI науково-методичної конференції ЖВІРЕ.- Житомир: ЖВІРЕ. - 2000. – С.14.
51. Науково-дослідна робота як складова професійної підготовки в зарубіжних країнах //Соціально-педагогічні проблеми сучасної середньої та вищої освіти в Україні: Зб. наук. праць /За заг. ред. Сейко Н.А. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-тет. - 2002. – С.87-90.
52. Шляхи удосконалення підготовки майбутніх учителів до науково-дослідної діяльності //Тези доповідей XII науково-методичної конференції Житомирського військового інституту радіоелектроніки імені С.П.Корольова. - Житомир: ЖВІРЕ. - 2003. – Ч. II. – С.42-43. - 0,1 авт. арк.

**Шквир**  
**Оксана Леонідівна**

*аспірантка кафедри педагогіки*

### **Підготовка майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва**

Становлення незалежної української держави, перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства, утвердження нових національних і громадянських цінностей зумовили і нові підходи до визначення завдань виховання підростаючих поколінь, зокрема молодших школярів. Потребують також уточнення мета, відповідні теоретико-методологічні принципи, зміст, форми організації, критерії ефективності виховання, які висвітлені у Законі України "Про освіту" та Законі України "Про загальну середню освіту", Національній доктрині розвитку освіти, Конвенції про права дитини, Декларації прав дитини, Національній програмі "Діти України", Національній програмі планування сім'ї, Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти, Концепції громадянського виховання.

У той же час, слід зазначити, що початкова школа стала чотирирічною (до неї вступають діти, яким до 1 вересня, як правило, виповнилося 6 років), оновився зміст початкової освіти, впроваджена 12-бальна система оцінювання знань, стрімко відбувається комерціалізація позашкільних дитячих закладів тощо. Окрім того, за останні роки змінився і контингент учнів початкових класів. Їм притаманний прискорений фізичний розвиток (акселерація), збільшилась кількість школярів з порушенням постави, зору, серцево-судинної системи, нервово-психічного здоров'я, у багатьох важко проходить процес адаптації до школи. Спостерігається тенденція зростання дитячої злочинності, соціального сирітства, збільшення чисельності дітей групи ризику, дітей вулиці, поширення серед дітей паління, алкоголізму, наркоманії, токсикоманії.

За таких умов значної уваги потребує вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх учителів-вихователів початкової школи.

У Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті зазначається, що "підготовка педагогічних працівників, їх професійне вдосконалення - важлива умова модернізації освіти".

Передусім це стосується підготовки класних керівників, від діяльності яких значною мірою залежатиме розвиток задатків і інтересів дитини, виховання здорової, гармонійно розвиненої особистості, організованість і життєдіяльність колективу учнів, розвиток учнівського самоврядування, підвищення рівня педагогічної освіти батьків тощо. Підґрунтя ж цієї роботи закладається у початкових класах учителями, оскільки, згідно з "Положенням про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти", вчитель початкових класів здійснює і класне керівництво.

Діяльність класного керівника специфічна. Можна бути прекрасним вчителем-предметником і некваліфіковано виконувати роботу класного керівника, тому що ця сфера вимагає певних знань, умінь та навичок впровадження своєрідного змісту і технології виховної роботи. Вивчення стану роботи на місцях свідчить про те, що саме у діяльності класних керівників початкової школи є ще дуже багато суттєвих недоліків. Це і невміння спланувати виховну роботу, вивчити рівень вихованості учнів свого класу, їх індивідуальні особливості, створити оптимальні умови для розвитку нахилів дітей та учнівського самоврядування, використання застарілих, одноманітних форм в організації виховної роботи з класом. Значна частина класних керівників ще не позбавилась авторитарності, надмірної опіки у роботі з дітьми, яким відводиться роль звичайних виконавців волі дорослих. Недооцінюється роль індивідуальної роботи з школярами, роботи з батьками учнів тощо.

Такий стан речей пояснюється недостатнім рівнем підготовки майбутніх класних керівників початкової школи. Про це свідчать результати опитування студентів і аналіз навчальних планів та програм вищих педагогічних навчальних закладів України. На результативність виховної роботи у сучасній початковій школі значною мірою впливає протиріччя між сучасними вимогами до виховного процесу і рівнем підготовленості вчителів до виконання функцій класного керівника. З цього постає актуальна наукова проблема щодо пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до класного керівництва за нових умов.

Однак, слід зазначити, що проведено ряд досліджень щодо проблеми класного керівництва та підготовки до нього. Так, різні аспекти загальнопедагогічної підготовки вчителя, його професійного зростання знайшли відображення у працях О.О.Абдуліної, С.І.Архангельського, В.І.Загвязинського, Л.Г.Коваль, Б.І.Коротяєва, Н.В.Кузьміної, Ю.М.Кулюткіна, О.Г.Мороза, В.О.Сластьоніна, З.П.Шабаліної, А.І.Щербакова та ін.

Особливості підготовки вчителя початкової школи розкриті у працях С.П.Баранова, С.Ф.Збандута, С.Н.Лисенкової, М.В.Савіна, О.Я.Савченко та ін. Умови вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів розкриті у працях П.П.Блонського, К.Д.Ушинського, С.Т.Шацького та ін. Шляхи формування професійної педагогічної майстерності викладені у працях Ю.П.Азарова, І.А.Зязюна, І.Ф.Кривоноса, О.В.Мудрик, Н.Г.Ничкало та ін. Теоретична та практична підготовка педагога до виховної діяльності висвітлена у працях І.Д.Беха, В.І.Воробей, О.В.Киричук, Б.С.Кобзар, Л.Г.Коваль, Л.І.Міщика, В.П.Король, Г.В.Троцько та ін. Підготовка майбутніх учителів до окремих напрямів діяльності класного керівника описана в працях В.Л.Воронова, Л.І.Макарової, Л.О.Масунової, Р.І.Пенькової, М.П.Федорова, Г.Я.Цибулько та інших. Дослідження щодо шляхів підготовки майбутніх учителів початкових класів до виховної роботи знайшли відображення в працях В.В.Васенко, І.В.Казанжи, А.Й.Капської, О.М.Отич, Л.О.Хомич, Т.І.Шанскової та інших.

Здійснено ряд досліджень, в яких розглядаються різні аспекти роботи класного керівника:

- методологічні основи організації роботи класного керівника (Н.П.Волкова, Л.Я.Гордін, І.Д.Демакова, Н.Є.Щуркова та ін.);

- проблема змісту, методів, форм і напрямів роботи класного керівника (А.П.Бабанський, М.І.Болдирєв, О.А.Дубасенюк, Л.Л.Кацинська, Н.Є.Мойсеюк, В.М.Оржеховська, М.І.Рожков, І.Ф.Харламов та ін.);

- робота класного керівника з батьками (І.О.Дружиніна, Р.М.Капралова, Н.А.Петров та ін.);

- проблема планування виховної роботи (А.П.Кондратюк, М.М.Фіцула, М.Д.Ярмаченко та ін.);

- робота класного керівника з організації класного колективу, розвитку самоврядування, формування взаємовідносин колективу і

окремої особистості (Ю.З.Гільбух, В.М.Коротов, А.С.Макаренко, О.В.Сухомилинський, Г.І.Щукіна та ін.);

основи індивідуального підходу до особистості учня (В.М.Галузяк, С.Г.Карпенчук, М.Ю.Красовицький, М.І.Сметанський та ін.);

специфіка виховної роботи вчителя початкових класів (Ш.О.Амонашвілі, О.С.Богданова, Л.Р.Болотіна, О.Г.Кучерявий, Д.І.Латишина, І.С.Мар'єнко та ін.).

Проте аналіз науково-педагогічних джерел дає нам підстави стверджувати, що проблема підготовки вчителів до класного керівництва розроблена недостатньо, майже відсутні дослідження, спрямовані на забезпечення ґрунтовної професійної підготовки вчителів початкової школи до виконання обов'язків класного керівника за нових соціокультурних умов.

Таким чином, нагальна потреба у підвищенні ефективності підготовки вчителя початкових класів до класного керівництва та недостатня розробленість теоретичних і практичних аспектів даної проблеми зумовили вибір теми нашого дослідження: "Підготовка майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва".

Вивчення історії виникнення розвитку інституту класного керівництва дає нам підстави стверджувати, що хоча неодноразово піднімалося питання потреби у класних керівниках, життя довело, що виховні завдання, організаторську, діагностичну, виховну, координаційну, соціальну, стимулюючу, корекційну, контролюючу функції школа не може здійснювати без даного інституту. Щодо початкової школи, то вчитель початкових класів завжди одночасно здійснював і функції класного керівника.

**Період виникнення класного наставництва** (кінець XIX ст. - початок XX ст.) характеризується становленням організаторської, виховної та координаційної функції, пошуком ефективних методів і форм роботи. Проте даний період відзначається низьким рівнем роботи класних наставників, оскільки класний наставник у більшості випадків не захищав інтереси своїх вихованців (він був не помічником, а їхнім наглядачем), батьки негативно ставилися до спроб класного керівника виконувати функції наглядача. Робота класного наставника давала лише певну доплату до основного заробітку, а тому часто виконувалась досить недобросовісно.

**У період трансформації інституту класних наставників в інститут груповодів (1917-1934 р.р.) акцент робився на соціальну функцію.** Цей період відзначається розвитком педагогічної ініціативи, творчості, пошуком ефективних засобів, методів та форм виховної роботи. Однак провідним завданням поступово стає виховання учнів на основі комуністичної ідеології, домінувати починає авторитарний стиль спілкування, індивідуальність учня з його потребами та інтересами відсувається на задній план.

Узагальнюючи особливості **розвитку класного керівництва у радянські часи**, слід зазначити, що була теоретично розроблена система роботи класного керівника середньої та старшої школи і класовода початкової школи, обґрунтовані завдання, функції, методи і форми роботи класного керівника. Було накопичено значний передовий педагогічний досвід з даного питання. Проте, слід зазначити, що у 30-80-ті роки у загальноосвітній школі виховний процес набуває значного ідеологічного спрямування. Виховна діяльність повинна була здійснюватися в межах вимог певних партійних настанов і в повній відповідності конкретним політичним гаслам. Характерними рисами виховного процесу того часу були: декларативність, формалізм, авторитарність, обмеженість пошуку, творчості вчителя, стандартизація засобів, форм і методів виховної роботи. Оплата за класне керівництво так і залишалася низькою, хоча коло обов'язків класного керівника значно збільшилося порівняно з дореволюційним періодом.

**У період реформування інституту класного керівництва** відбувається переосмислення завдань і функцій класного керівника. Основним завданням вихователя стає створення оптимальних умов для розвитку особистості, її здібностей і талантів. Акцент робиться на стимулюючу і соціальну функцію. Проте процес переходу від авторитарного стилю спілкування до демократичного, від автократії до співробітництва відбувається повільно. Класним керівникам бракує знань і умінь з організації виховної роботи на гуманістичних засадах.

Аналіз системи підготовки майбутніх учителів початкової школи свідчить про те, що готовність студентів до класного керівництва завжди була недостатньою, проте чинники, які цьому сприяли, були різні. Так у дореволюційний період у педагогічних

закладах до класного керівництва взагалі не готували. Наставником призначали викладача, який у класі мав найбільшу кількість годин, а не того, хто був найбільше підготовлений до цієї служби.

У радянські часи в багатьох педагогічних закладах студенти самостійно досліджували дану проблему при написанні курсових і дипломних робіт. Окрім того у період існування тоталітарного суспільства в підготовці вчителя переважала пряма трансляція ідеологічних цілей на процес формування особистості, освіта утверджувала класові цінності. Брак ґрунтовних психологічних та педагогічних знань, відчуженість студентів від вивчення дитини, слабка обізнаність із різними педагогічними системами - ускладнювали розуміння ними цілей виховання.

На сучасному етапі, визнаючи недоліки у підготовці до класного керівництва, зокрема молодшими школярами, відзначається важливість реформування змісту і технології підготовки майбутніх учителів. Пріоритетним напрямом стає особистісно зорієнтована підготовка. Здійснений нами аналіз підручників з педагогіки свідчить про те, що переосмислюються завдання, зміст, напрями і стиль роботи класного керівника, але у сучасних підручниках відсутній єдиний підхід до проблеми основних напрямів, функцій діяльності класного керівника. Досить мало уваги звертається на специфіку роботи вчителя-вихователя початкової школи. Реформування потребують не тільки підручники з педагогіки, але й навчальні програми, в яких мало уваги приділяється розвитку самостійності, творчості студентів, критичного мислення, проблемі організації класного керівництва за нових соціокультурних умов.

Підвищення ефективності класного керівництва у сучасній початковій школі залежатиме і від розуміння класними керівниками сучасних підходів до виховної роботи (науковий, конкретно-історичний, національний, полікультурний, системний, комплексний, гуманістичний, особистісно зорієнтований, диференційований, рольовий, діалогічний, діяльнісний, творчий, технологічний), володіння технологіями втілення їх у практику, відповідно до вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, розуміння професійної індивідуальності вихователя і його готовності до постійного професійного самовдосконалення.

Згідно з професіографічним підходом, для успішного вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до класного керівництва, нами розроблена сучасна професіограма класного керівника початкової школи, модель і технологія його підготовки.

Під **професіограмою** класного керівника початкових класів ми розуміємо ідеальну модель діяльності класного керівника, яка розкриває основні вимоги до якостей і властивостей особистості вихователя, професійних знань і умінь, які необхідні для виконання функцій класного керівника початкової школи. Вивчення науково-педагогічної літератури і врахування специфіки діяльності вчителя-вихователя початкових класів допомогло нам виділити загальні функції класного керівника (діагностична, організаторська, виховна, координаційна, стимулююча, контролююча, корекційна, соціальна) та специфічні функції класного керівника початкової школи (інтеграційна, самоконтролююча, емоційно-орієнтаційна). Серед існуючої великої кількості професійних якостей і властивостей вчителя-вихователя ми виділили суспільно спрямовані та професійно-педагогічно спрямовані (рефлексійні, організаційні, комунікативні, перцептивно-гностичні, експресивні) якості сучасного класного керівника початкових класів. Досліджуючи специфіку професійних знань і умінь майбутнього класного керівника молодших школярів, ми визначили соціально-педагогічні, психолого-педагогічні, методичні знання та відповідні гностичні, проєктувальні, комунікативні, організаторські, координаційні, прикладні уміння та уміння володіння педтехнікою.

На основі застосування системного підходу нами було розроблено і теоретично обґрунтовано **модель** підготовки майбутніх учителів початкової школи, яка враховує сучасні тенденції у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Під нею ми розуміємо комплекс взаємопов'язаних елементів педагогічного процесу, які забезпечують формування у студентів особистісних якостей, знань та умінь для професійного виконання загальних і специфічних функцій класного керівника. *Основними компонентами* підготовки вважаємо мету, педагогічні умови, зміст, методи, форми, шляхи підготовки, контроль, самоконтроль, оцінку, самооцінку результатів підготовки та професійне



самовдосконалення студентів. Кожен компонент моделі ми наповнили таким змістом, який відповідає сучасним вимогам до підготовки майбутніх вихователів, зокрема початкових класів. В аудиторний час підготовку здійснюємо через такі навчальні дисципліни, як психологія, педагогіка і спецкурс "Методика роботи класного керівника", різні види педагогічної практики (позакласна виховна робота, пробні уроки, переддипломна практика), науково-дослідницьку роботу (реферати, курсові і дипломні роботи). Пріоритетне місце у системі підготовки займає розроблений нами спецкурс "Методика роботи класного керівника", який викладається на випускних курсах і сприяє оволодінню студентами системою методичних знань, формуванню професійно-педагогічно спрямованих якостей та практичних умінь та навичків. У позааудиторний час підготовку здійснюємо за допомогою таких форм, як педагогічні читання, зустрічі з вчителями-вихователями, педагогічний гурток, творчий звіт про педагогічну практику. Зазначимо, що дана модель відповідає розробленій професіограмі класного керівника початкової школи.

Узагальнення і систематизація теоретичних даних та компонентів розробленої моделі підготовки студентів до класного керівництва молодшими школярами допомогло нам визначити технологію такої підготовки. Під **технологією підготовки майбутніх учителів до класного керівництва** ми розуміємо послідовність впровадження змісту, методів, форм, окремих шляхів підготовки, контролю, самоконтролю, оцінки і самооцінки результатів підготовки, відповідно до рівня готовності студентів, при однакових педагогічних умовах. Нами розроблена спеціальна програма, яка включає три етапи підготовки студентів. Кожен із етапів передбачає поглиблення, узагальнення і систематизацію професійних знань, поступове формування професійних умінь, розвиток та саморозвиток якостей особистості майбутнього класного керівника початкової школи відповідно до створеної професіограми. На кожному етапі підготовки продумано оптимальне, на нашу думку, поєднання методів та форм аудиторної і позааудиторної роботи, впровадження різних форм контролю і самоконтролю рівня готовності студентів. Особлива увага звертається на використання інтерактивних методик для

активізації пізнавальної діяльності студентів під час вивчення спецкурсу "Методика роботи класного керівника".

Успіх реалізації усіх компонентів розробленої технології визначається дотриманням єдиних педагогічних умов і впровадженням у практику підготовки сучасних педагогічних технологій.

Для визначення ефективності розробленої моделі і технології підготовки нами були визначені критерії ефективності підготовки студентів-випускників та було виділено три рівні її продуктивності: високий, середній і низький.

### ***Результати вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва***

Успішність виховної роботи в сучасній початковій школі значною мірою залежить від рівня підготовки майбутніх учителів початкових класів до класного керівництва. Діяльність класного керівника специфічна. Можна бути прекрасним вчителем-предметником і неякісно виконувати роботу класного керівника, тому що ця сфера вимагає певних знань, умінь та навичок впровадження своєрідного змісту і технології виховної роботи. Результати констатуючого експерименту, які були отримані на базі Житомирського та Вінницького державних університетів і Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту, допомогли нам виявити певну суперечність: з одного боку зростаючі вимоги суспільства і держави до школи та класного керівника молодших школярів щодо вдосконалення змісту, засобів, форм та методів виховної роботи; з другого – відсутність у випускників педагогічних закладів достатнього рівня сформованості професійних якостей, знань та умінь для того, щоб виконувати функції класного керівника на рівні цих вимог.

З метою вдосконалення процесу підготовки студентів педагогічних закладів факультетів початкового навчання до класного керівництва нами було розроблено і впроваджено у навчальний процес спецкурс «Методика роботи класного керівника» та здійснено корекцію переддипломної практики.

Експериментальна робота відбувалася протягом 2001-2002 років на базі Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту і охоплював студентів випускного курсу факультету початкового навчання (всього 180 чоловік). В першому семестрі нами було

впроваджено спецкурс “Методика роботи класного керівника”, а в другому – введені зміни у зміст переддипломної практики.

З метою визначення стану підготовки майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва за нових умов підготовки після завершення практики серед студентів випускного курсу факультету початкового навчання Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту було проведено анкетування. Для визначення змін у системі підготовки ми порівнювали результати констатуючого і уточнюючого експериментів. Так, обробка відповідей на питання: “Чи подобається Вам педагогічна професія?” та “Чи подобається Вам робота класного керівника?” свідчить про те, що індекс задоволеності професією майже не змінився, проте індекс задоволеності виховною роботою підвищився, він становить 0,45% (див. Табл. 7).

*Таблиця 7*

*Загальний індекс задоволеності виховною роботою*

Вид експерименту	Кількість респондентів							Індекс задоволеності
	Загальна	а	в	с	d	e	L	
Констатуючий	250	15	180	5	20	4	26	0,36
Уточнюючий	180	35	120	4	11	3	7	0,45

Як видно з таблиці, вдвічі збільшилася кількість студентів дуже задоволених виховною роботою (а). Окрім того, тільки 3% студентів на поставлене запитання: “Чи подобається Вам робота класного керівника?” не змогли визначити свою позицію, тоді як при констатуючому – 10,4%. Індивідуальні бесіди, які були проведені із студентами показали, що саме нововведений спецкурс та переддипломна практика сприяли виникненню у студентів професійного інтересу до виховної роботи.

Далі нами було проведено опитування (анкетування) студентів, з метою визначення, що приваблює і не приваблює їх в діяльності класного керівника початкової школи. Обробка відповідей студентів показала, що рівень **мотиваційної сфери** студентів підвищився. В середньому 64 % студентів зазначають сформованість у себе усіх визначених в анкеті професійних мотивів, що на 11% більше ніж при констатуючому експерименті (див. Табл. 8).

Таблиця 8

## Результати сформованості мотиваційної сфери студентів

№	Мотиви привабливості діяльності класного керівника	Кількість відповідей, у %, за результатами	
		констатуючого експерименту	уточнюючого експерименту
1.	Суспільна значущість праці класного керівника	39	41
2.	Можливість виховувати дітей	53	74
3.	Можливість бачити, спостерігати розвиток дітей, їх особистісні зміни	43	72
4.	Творчий характер роботи класного керівника	69	71
5.	Потреба у постійному спілкуванні з дітьми	59	64
6.	Відповідність роботи моєму характеру	60	65
7.	Відповідність роботи моїм здібностям	63	66
8.	Різноманітність роботи	64	68
9.	Складний характер роботи класного керівника	33	44
10.	Можливість бачити результати педагогічної праці	51	70
В середньому		53	64

Змінилися тенденції у визначенні провідних мотивів. Більшість опитуваних перевагу надає таким професійним мотивам як можливість виховувати дітей (74 %), можливість бачити, спостерігати розвиток дітей, їх особистісні зміни (72%), можливість бачити результати педагогічної праці (70%). Проте переважна частина студентів так і не усвідомлює соціальної значущості праці класного керівника.

Отримані результати свідчать про підвищення показників професійної та пізнавальної мотивації майбутніх учителів-вихователів. Однак потребує більшої уваги проблема формування у студентів соціальних мотивів професійної діяльності.

Далі студентам було запропоновано оцінити свій рівень сформованості професійних **якостей** (суспільно-спрямованих та професійно-педагогічно спрямованих) за п'ятибальною шкалою, де мінімальний рівень відповідає 1 балу, а максимальний – 5 балам. Вивчення результатів відповідей показало, що в основному рівень сформованості професійних якостей не змінився. Особливої уваги так і потребують суспільно-спрямовані (громадська морально-етична зрілість, соціальна активність, патріотизм, соціальна відповідальність) та рефлексійні якості (самокритичність, прагнення до постійного самовдосконалення), які у більшості респондентів, за їх самооцінкою, сформовані посередньо. Така ситуація може пояснюватися тим, що впровадженого спецкурсу та корекції переддипломної практики замало для того, щоб підвищити рівень професійних якостей майбутніх педагогів. Потрібно удосконалювати весь навчально-виховний процес у педагогічному закладі (в аудиторний і позааудиторний час) на протязі усіх років навчання. А також більше уваги приділяти мотиваційному компоненту підготовки та створенню таких педагогічних умов як професійно-педагогічна спрямованість підготовки, пріоритетність виховання, гуманізація навчально-виховного процесу та особистісно орієнтований підхід до студентів.

На наступному етапі студенти оцінювали рівень сформованості соціально-педагогічних, психолого-педагогічних та методичних **знань** виховної роботи класного керівника. Кожен з компонентів знань був оцінений за п'ятибальною шкалою, де максимальний рівень сформованості певного компонента 5 балів, а 1 бал – мінімальний. Обробка відповідей студентів показала, що значно підвищився рівень їх методичних знань, оскільки знання особливостей педагогічної діагностики, основ планування виховної роботи, організації і виховання колективу учнів початкових класів, взаємодії класного керівника з дитячими громадськими формуваннями, специфіки роботи з важковиховуваними і обдарованими учнями, батьками молодших школярів та особливостей спільної виховної роботи вчителя і вихователя ГПД 82% опитуваних оцінили на 4 і 5 бала (див. Табл. 9).

Таблиця 9

Самооцінка студентами рівня сформованості знань специфіки  
змісту виховної роботи класного керівника

№ п/п	Професійні знання	Загальний рівень сформованості знань, у балах, за результатами	
		констатуючого експерименту	уточнюючого експерименту
1.	Законодавчі та правові документи щодо проблем захисту і розвитку дитинства	3,6	3,9
2.	Педагогічні умови збереження та зміцнення здоров'я молодших школярів	3,9	3,9
3.	Основи соціального виховання	3,4	3,6
4.	Державні документи щодо цілей і завдань виховання	3,9	4,1
5.	Сучасні підходи до виховання	3,8	3,9
6.	Історія педагогіки	4,1	4,1
7.	Етнопедагогіка	3,7	3,8
8.	Зміст виховної роботи в сучасній зарубіжній школі	3,1	3,3
9.	Психологічні особливості молодшого школяра	4,3	4,4
10.	Напрями виховної роботи	4,4	4,4
11.	Зміст, методи і форми організації виховної роботи в початкових класах	4,4	4,4
12.	Специфіка роботи класного керівника початкової школи	3,8	4,4
13.	Передовий педагогічний досвід виховання в початковій школі	4,3	4,4
14.	Особливості педагогічної діагностики	3,7	4,1
15.	Технологія планування виховної роботи	3,5	4,3
16.	Організація і виховання колективу молодших школярів та керівництво ним	3,7	4,2
17.	Робота з дитячими організаціями	3,4	4,2

	та об'єднаннями		
18.	Робота з різними категоріями дітей	3,4	4,1
19.	Робота з батьками учнів початкових класів та громадськістю	3,8	4,4
20.	Спільна виховна робота вчителя і вихователя ГПД	3,3	4,1
<i>В середньому</i>		3,8	4,1

Причиною таких позитивних результатів є те, що даний комплекс знань отримувався студентами протягом вивчення не тільки курсу педагогіки, але й спецкурсу “Методика роботи класного керівника”, який зорієнтований на специфіку роботи класного керівника початкової школи. Зміст спецкурсу сприяв поглибленню знань студентів щодо окремих напрямів діяльності класного керівника. Проте при викладанні спецкурсу слід більше уваги звернути на сучасні підходи до виховання (3,9), досвід народної педагогіки (3,8) та зарубіжний досвід організації виховної роботи (3,3). Також зазначимо, що соціально-педагогічні знання (законодавчі і правові документи щодо проблем захисту і розвитку дитинства, педагогічні умови збереження та зміцнення здоров'я молодших школярів) так і залишилися на невисокому рівні (3,9). Тому, ми вважаємо, що потребує удосконалення і зміст психолого-педагогічних дисциплін та організація позааудиторної роботи.

Далі студентам було запропоновано оцінити рівень сформованості педагогічних **умінь** з виховної роботи (гностичних, проєктувальних, конструктивних, комунікативних, організаторських, координаційних, прикладних та володіння педтехнікою) за п'ятибальною системою, де 5 балів – максимальний рівень сформованості певного уміння, 1 бал – мінімальний. Результати засвідчили про те, що рівень сформованості у студентів умінь значно підвищився порівняно з констатуючим експериментом (див. Табл. 10).

*Таблиця 10*

*Самооцінка студентами рівня сформованості професійних умінь з виховної роботи*

№ п/п	Професійні уміння	Загальний рівень сформованості умінь, у балах, за результатами	
		констатуючого експерименту	уточнюючого експерименту
1.	Гностичні	3,1	4,1
2.	Проектувальні	3,3	3,9
3.	Конструктивні	3,4	4,1
4.	Комунікативні	4,1	4,3
5.	Координаційні	3,5	3,9
6.	Організаторські	4,1	4,3
7.	Прикладні	4,3	4,4
8.	Педтехніка	4,1	4,2
<i>В середньому</i>		3,7	4,2

Так на 4 і 5 балів студенти оцінили свої гностичні, конструктивні, комунікативні, організаторські, прикладні уміння та уміння педтехніки. Додаткові бесіди, які були проведені зі студентами, показали, що кращій підготовці студентів до класного керівництва сприяла єдність теорії з практикою: достатня кількість, зміст і методика проведення практичних та лабораторних занять із спецкурсу та практичні завдання з переддипломної практики. Проте невисокий рівень сформованості проектувальних (3,9) і координаційних умінь (3,9) вимагає більшої уваги різним видам педагогічної практики та продуманості практичних завдань із психолого-педагогічних дисциплін.

Отримані результати дослідження були підтверджені і такими даними анкетування щодо професійної підготовки студентів до класного керівництва (див. Табл. 11)

*Таблиця 11*

*Загальна картина готовності студентів до класного керівництва*

№ п/п	Рівень підготовленості до класного керівництва	Кількість студентів, у %, за результатами	
		констатуючого експерименту	уточнюючого експерименту
1.	Підготовлений значною мірою	1,0	2,5
2.	Достатньою мірою	9,2	23,5



3.	На середньому рівні	46,5	56
4.	Недостатньо	40,2	18
5.	Зовсім не підготовлений	3,1	0

Як видно з таблиці 11, вдвічі збільшилася кількість студентів, які вважають себе підготовленими до класного керівництва значною і достатньою мірою. Відповідно значно зменшилася кількість недостатньо підготовлених і відсутня кількість зовсім не підготовлених студентів.

Таким чином, аналіз результатів уточнюючого експерименту показав, що впровадження в традиційну систему підготовки спецкурсу “Методика роботи класного керівника” та завдань з виховної роботи для переддипломної практики сприяло взагальному підвищенню рівня підготовки майбутніх учителів початкових класів до класного керівництва. Втім соціально-значущі мотиви, суспільно-спрямовані і рефлексійні якості, соціально-педагогічні і психолого-педагогічні знання, проєктувальні і координаційні уміння були сформовані на недостатньому рівні. Тому, щоб значно вдосконалити процес підготовки до класного керівництва майбутніх учителів початкових класів, підняти його до рівня сучасних вимог необхідно, на нашу думку, вдосконалювати умови, зміст і технологію всього навчально-виховного процесу.

Проведена нами експериментальна робота протягом 2000-2003 років, яка складалася з чотирьох етапів (констатуючий експеримент, уточнюючий експеримент, формуючий експеримент, порівняльний аналіз і узагальнення отриманих результатів дослідження), дозволила нам зробити наступні висновки:

1. Традиційна система підготовки до класного керівництва у початковій школі України не відповідає сучасним вимогам і має ряд недоліків. Про це свідчить недостатньо високий рівень сформованості професійних якостей, знань та умінь щодо виконання функцій класного керівника у випускників факультетів початкового навчання вищих педагогічних закладів України, а також недостатня готовність вчителів сучасної початкової школи до класного керівництва за нових соціо-культурних умов. Основними причинами такого стану, як показали результати констатуючого експерименту, є незначна увага

цілемотиваційному, змістовому і технологічному компонентам підготовки до класного керівництва.

2. Впроваджений нами на випускних курсах спецкурс "Методика роботи класного керівника" та корекція змісту переддипломної практики сприяли значному підвищенню методичних знань та професійних умінь студентів. Проте рівень суспільно-спрямованих та рефлексійних якостей, соціально-педагогічних та психолого-педагогічних знань, проєктувальних і координаційних умінь майже не змінився. Не все гаразд і у мотиваційному плані. Про це свідчать результати уточнюючого експерименту. Все це спонукало нас до розробки і впровадження моделі та технології підготовки до класного керівництва протягом всіх років навчання студентів.

3. Для формуючого експерименту нами було визначено контрольні і експериментальні групи. В експериментальних групах було введено розроблену модель підготовки до класного керівництва, яка включала мету, педагогічні умови, зміст, методи, шляхи (серед них спецкурс "Методика роботи класного керівника" та практичні завдання з переддипломної практики), контроль, самоконтроль, оцінку та самооцінку результатів підготовки і відповідну технологію. У контрольних групах традиційну підготовку доповнював спецкурс "Методика роботи класного керівника" та практичні завдання з переддипломної практики. Результати формуючого експерименту показали значне підвищення рівня професійних мотивів, якості знань та умінь студентів експериментальних груп щодо виконання функцій класного керівника сучасної початкової школи.

4. Дослідження ефективності підготовки майбутніх учителів початкової школи за експериментальних умов здійснювалося на основі методів статистичної обробки та порівняльного аналізу результатів констатуючого і формуючого експериментів. Вони дозволили простежити динаміку кількісних та якісних змін у мотиваційній сфері студентів, рівнях сформованості професійних якостей, знань та умінь щодо виконання функцій класного керівника та провести зіставлення результатів, отриманих у ході констатуючого і формуючого експериментів.

5. Отримані результати підтвердили гіпотезу про те, що процес та результат професійної підготовки майбутніх учителів

початкової школи до класного керівництва оптимізується за умов структурування та систематизації інноваційного змісту навчального матеріалу щодо специфіки роботи класного керівника та впровадження у вищих педагогічних навчальних закладах технології підготовки вчителів початкових класів до класного керівництва шляхом введення спецкурсу "Методика роботи класного керівника", корекції змісту психолого-педагогічних дисциплін, різних видів практики та інших форм аудиторної та позааудиторної роботи. Це дає підставу визначити високу ефективність розробленої моделі і технології.

#### **Список використаної літератури**

1. Національна доктрина розвитку освіти в Україні і XXI столітті //Освіта. – 2001. - №54-55. – С. 4-5.
2. Положення про класного керівника навчального закладу системи середньої освіти //Інформ. збірник Міністерства освіти і науки України. – 2000. - №212. – С.3-7.
3. Концепція 12-річної загальноосвітньої школи //Педагогічна газета. – 2000. - №9 (75).
4. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. – М., Владос, 2000. – 247 с.
5. Оржеховська В.М., Пилипенко О.І. та ін. Класний керівник у сучасній школі. – К., 1996. – 156 с.
6. Шквир О.Л. Методика роботи класного керівника: Навчальний посібник для вчителів початкової школи, студентів, викладачів факультетів підготовки вчителів початкових класів вищих педагогічних навчальних закладів /За ред. О.А.Дубасенюк. – Житомир, Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 134 с.
7. Щуркова Н.Е. Вы стали классным руководителем – М., Педагогика, 1986. – 112 с.

**В.В. Луценко**

*аспірант кафедри педагогіки*

### **Творча активність як вид активності особистості майбутнього вчителя музики**

Програма "Україна XXI сторіччя: стратегія освіти" визнала питання розвитку освіти найвищим державним і національним пріоритетом. Як свідчить світовий досвід, одним з актуальних шляхів перебудови в галузі освіти є інформатизація різних її сфер, запровадження нових інформаційних технологій (НІТ) в усі ланки навчального процесу. У декларації країн-учасників конгресу ЮНЕСКО 1989 р. "Освіта та інформатика" стверджується, що нові інформаційні технології з урахуванням їх, важливої ролі в кожному суспільстві повинні стати невід'ємною частиною культури, доступної усьому населенню, та підкреслюється багатостороннє значення НІТ - не тільки як педагогічного інструменту, але і як нового підходу й нової культури, яка забезпечує ефективну взаємодію в процесі навчання, управління потоками інформації та прискореного розвитку суспільства.

Наш час характеризується великою кількістю різноманітної літератури, досліджень та розробок, присвячених використанню засобів нових інформаційних технологій у навчанні.

Важливу роль в розробці основ теорії педагогічної творчості відіграли праці психологів Л.С. Виготського, Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, В.О. Моляко, С.Л. Рубінштейна, Б.М. Теплова. Психолого-педагогічним проблемам формування творчої особистості присвячені роботи Н.І. Андрєєва, І.Д. Бєха, Д.Б. Богоявленської, І.А. Зязуна, С.Д. Максименка, Я.О. Пономарьова, І.О. Синиці та інших. Проблему розвитку професійної підготовки вчителя досліджували Г.О. Балл, В.В. Рибалка, І.О. Щербаков, В.І. Бондар, Н.В. Кузьміна та інші.

Ефективність професійної підготовки вчителя музики були предметом дослідження Є.В. Квятковського, Л. Арчажникової, Н. Белової, Ж. Дебеллої, А. Козир, Т. Кононенко, О. Краснової-Соколової, Є. Куришева, Т. Левшенко, В. Муцмахера, Г. Найдьонишевої, І. Немикіної, Г. Падалки, Т. Первушиної, П.С. Перепелиці, Н. Плешкової, В. Пустовіт, О.П. Рудницької, Н. Тимошенко, Г. Ципіна. Праці цих вчених висвітлюють указану

проблему у плані єдності вимог до змісту підготовки та професійної діяльності вчителя музики.

Практична діяльність учителя музики включає поряд з дидактичними і суто виконавські аспекти – хорове диригування, сольне виконання (гру і спів), акомпанування; позаурочну діяльність, яка також є важливою частиною музично-просвітницької роботи спеціаліста школи, і передбачає, крім керівництва хором та фольклорними учнівськими колективами, ансамблеві форми музикування та акомпанування їх сольному та ансамблевому співу. Оскільки сучасне музичне мистецтво у своїй більшості побудоване на основі електроніки та комп'ютеризації, майбутній вчитель повинен не тільки орієнтуватися в основних напрямках та стилях, але й уміти користуватись новітніми технологіями аранжування та написання музики. Адже на дитячих конкурсах та оглядах самодіяльності комп'ютерна музика займає провідне місце, оскільки якісні фонограми підвищують виконавський рівень колективів та солістів, сприяють формуванню музичної культури школярів.

У дослідженнях Б.С. Гершунського, О.П. Єршова, Ю.І. Машбиця, В.М. Монахова та ін. розробляється теорія комп'ютеризації освіти.

Проаналізувавши педагогічну, психологічну і методичну літературу, відмітимо, що застосуванню різних технологій надається багато значення як у середній школі, так і у вищій, але дуже мало приділяється уваги щодо нових технологій у музиці, зокрема, написанню та аранжуванню музики. Існує протиріччя між новими соціальними вимогами до підготовки фахівця і традиційною формою підготовки спеціалістів у навчально-виховному процесі з використанням новітніх технологій.

Отже, актуальність проблеми дослідження визначається новими тенденціями у творчій особистості майбутнього учителя музики нетрадиційними засобами навчання (аранжування на комп'ютері), що має створити умови підвищення ефективності підготовки студентів, спрямувати їх на професійну самореалізацію. Орієнтація на принципово нові засади, які включають комп'ютерні технології, докорінно змінюють зміст навчання.

Об'єктом для дослідження виступає процес професійно-педагогічної підготовки студентів музичних спеціалізацій.

Предмет дослідження - педагогічні умови формування творчої активності майбутніх учителів музики засобами комп'ютерних технологій та їх використання у навчально-виховній роботі з учнями.

Мета дослідження полягає у розробці, обґрунтуванні та експериментальній перевірці шляхів формування творчої активності засобами комп'ютерних технологій майбутнього вчителя музики.

В основу дослідження покладено припущення, що творча активність зростатиме за таких умов використання новітніх комп'ютерних технологій, якщо процес професійно-педагогічної підготовки буде зорієнтований на:

- створенні і розвитку у студентів системи установок, спрямованих на сприйняття різновидів мистецтв;
- розширенні ціннісних орієнтацій;
- поглибленні емоційного співпереживання;
- мистецтвознавчій та психолого-педагогічній ерудиції;
- вдосконаленні способів міжособистісних контактів з учнями та способів самоусвідомлення себе як суб'єкта художньо-педагогічної взаємодії.

Основні завдання дослідження:

- розкрити зміст та структуру формування творчої активності майбутніх учителів музики засобами технологій;
- проаналізувати стан досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та практиці;
- теоретично обґрунтувати систему формування творчої активності майбутніх учителів музики засобами технологій;
- виявити педагогічні умови формування творчої активності майбутніх учителів музики засобами технологій;
- розробити методичні рекомендації, обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність формування творчої активності майбутніх учителів музики засобами технологій.

Стрімке XX століття, що вже пішло в історію, характеризується появою нових технологій, понять та термінів, що

швидко увійшли в наше життя, зробивши його особливо насиченим, бурхливим, цікавим і захоплюючим.

Науково-технічна революція, яка почалася на порозі ХХ століття, кардинально змінила характер і структуру виробництва, місце і функції людини в ньому, спосіб життя і побут, привела до підвищення ролі науки в розвитку всіх сфер соціальної дійсності.

Розвиток творчої активності належить до числа тих найважливіших проблем, від вирішення яких значною мірою залежить суспільний прогрес. Творчий підхід до справи необхідний у роботі вченого і письменника, педагога і лікаря, робітника й інженера.

З урахуванням соціокультурних вимог сьогодення, вища школа зорієнтована на вирішення проблеми гуманізації освіти, тобто на створення умов для всебічного розвитку студентів із врахуванням їх індивідуальних особливостей та адаптацію їх до життя в інформаційному світі, на виховання активної творчої особистості, яка в умовах інформатизованого суспільства могла б вільно орієнтуватися в мінливих життєвих ситуаціях.

За цих умов використання комп'ютерної техніки для активізації навчально-пізнавальної діяльності є природним результатом розвитку суспільства. У Національній програмі інформатизації України відзначається наступне: "В області просвіти очікується подальше оснащення навчальних установ комп'ютерною технікою і комп'ютерними технологіями навчання, які революціонізують та інтенсифікують процеси навчання у всіх предметних галузях. Розширяться межі знань і способи доступу до державних і зарубіжних академічних видань; комп'ютерні дидактичні лабораторії для підготовки викладачів нового типу; перспективні технології для формування знань, електронні підручники, довідники, навчальні посібники та ін." [8].

Зазначене вище свідчить про актуальність науково-педагогічного обґрунтування питань, пов'язаних з підвищенням творчої активності майбутніх учителів у процесі оволодіння знаннями, активізацією навчально-пізнавальної діяльності студентів засобами комп'ютерної техніки.

Проблема підготовки професійно компетентних і активних кадрів у даний час актуальна і, на жаль, не нова. Творчість - процес створення нового. Творча діяльність - як правило

різноманітна діяльність. Кожний елемент штучного довкілля, що оточує людину, - результат творчості. Це антропогенне середовище. Класоутворюючою ознакою творчого характеру діяльності є творення нового.

Важливими показниками професійної культури вчителя музики є його творча спрямованість і потреба у власному самовдосконаленні. Творчість повинна бути визнана рівноправним компонентом навчальної діяльності, що сприяє процесові підготовки майбутніх учителів.

Суперечливі судження вчених із приводу того, що вважати творчістю: чи творення нового, сходинки реконструкції уже відомого, нові підходи до ідей або діяльність по творенню матеріальних і духовних цінностей, діяльність за рішенням спеціальних завдань, що відрізняється новизною, незвичайністю і т.д.

***Психолого-педагогічний аналіз сучасного стану досліджень з проблеми вивчення і розвитку творчої активності***

Розкриття сутності творчої активності особистості також вимагає наукового визначення поняття «активність». З цією метою було вивчено і проаналізовано наукову психолого-педагогічну літературу. Семантичний аналіз слова дозволив ближче підійти до наукового визначення поняття. Слово «активність» походить від латинського «activus» і означає діяльну участь, енергійну діяльність. В окремих словниках тлумачення слова «активність» немає, але є визначення значення слова «активний»: діяльний, енергійний, протилежний до слова пасивний; діяльна, енергійна, ініціативна - про людину, її поведінку, ставлення до оточуючого, до того, що відбувається, таку, котра прагне до участі в усьому та виявляє себе в діяльності, в діях.

Поняття “активність” у “Педагогічній енциклопедії” тлумачиться як “здатність змінювати оточуючу дійсність у відповідності з власними потребами, поглядами, цілями. Як особливість особистості людини активність знаходить прояв в енергійній, ініціативній діяльності в праці, навчанні, громадському житті, в різних видах творчості, спорті, грі та ін.” [17; 9].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури можна зробити висновки:



1. Поняття «активність» розкривається через поняття «діяльність», а діяльність - через активність. Такий же підхід спостерігаємо і в мовах інших народів. Так, у англійській мові активність і діяльність, енергія визначаються одним і тим же словом – „activity”. В італійській мові слово „attivitа” і слово „operosita” означають і активність, і діяльність: „attivitа” - діяльність, активність, жвавість, енергія, фізична активність, а „operosita” - активність, діяльність, працелюбство, старанність. У німецькій мові існує два слова: „activitat” - активність і deshaftigreit - діловитість, клопітливість, оборотливість. В угорській мові „teverenysed” означає і активність, і діяльність. У французькій „active” - діяльність і активність, дія.

2. Активність у розглянутих довідниках визначається як енергійна, посилена діяльність.

3. Активність особистості передбачає і відношення людини до довкілля, стан.

Визначення активності в наукових працях філософів, психологів також пов'язане з поняттям «діяльність», що вимагає аналізу взаємозв'язку цих понять.

У багатьох філософських наукових працях „активність” розглядається як загальна категорія, особлива властивість всіх живих систем, властивість, притаманна всій матерії, всім її формам. Так, А.В.Маргуліс вважає, що активність - це специфічний спосіб реагування, поведінки і взаємозв'язку відкритих матеріальних систем з об'єктивно необхідними умовами їх існування, тобто це спосіб їх буття, відтворення і розвитку [15; 14].

Такий підхід до розкриття сутності активності пов'язується з осмисленим розглядом діяльності як специфічної для соціальної форми активності. Поняття активності широко використовується при характеристиці соціальної дійсності, що відбиває те загальне, яке притаманне живій природі й людині, але не охоплює суттєвих особливостей людської активності. Тому, на думку А.В.Маргуліса, наука ввела інше поняття - діяльність, що характеризує людську активність як вищий етап активності живих систем, як певний спосіб існування соціальної дійсності, тобто діяльність є узагальненою характеристикою людської активності [15; 47].

Близьку точку зору на сутність феномена активності ми знаходимо й у роботах Б. Ф. Ломова [14]. У психологічному аспекті, вважає він, активність може розглядатися як здійснення вищих життєвих потреб особистості, до яких він відносить прагнення зайняти визначену позицію в суспільстві, одержати суспільне визнання, забезпечити самовираження і т.п. Він відзначає: "Активність є особливу якість суб'єкта діяльності, що складає в інтеграції його психологічних можливостей, здібностей, знань і їхньої спрямованості на досягнення мети". Життєві і професійні ідеали, конкретизовані в цілі, відчуття можливості їхнього досягнення, а також здатності, знання і компетентність - важлива сфера джерел активності будь-якої людини, у тому числі і педагога-професіонала.

В.І.Дьомін визначає активність як вищий етап діяльності. Тому поняття „активність” автор вважає більш широким, ніж поняття „діяльність” [7; 47].

Г.Є.Журавльов бачить у цих поняттях лише термінологічну різницю: діяльність у широкому значенні, діяльність як система визначається терміном „активність”, а власне термін „діяльність” служить для визначення одного виду активності [9; 25-26]. У зв'язку з цим автор визначає і види активності: фітактивність, коли людина виконує низку простих функцій, безпосередньо пов'язаних з обміном речовин: реактивність, що відбиває взаємодію із зовнішнім світом супроводжується простими процесами управління та координації. Ці два види активності автор об'єднує одним поняттям біологічної активності. Свідоме ставлення до зовнішнього світу, яке включає активне відображення властивостей предметної дійсності і формування свого ставлення до оточуючого, складає третій вид активності - діяльність [5; 27].

Проте визначення активності як широкої категорії, що включає і діяльність, не дозволяє охопити всю різноманітність виявлення процесів соціального характеру, тому що у феномені активності приховано і „водорозділ” (А.Ілліаді) між біологічним і соціальним.

Механічне перенесення окремих властивостей матерії на вивчення людини може призвести до висновку, що людина активна в силу своїх природніх якостей (людина як частина природи). А цим самим відводиться на другий план соціальна

сутність людини-особистості. Тому для правильного розуміння сутності активності слід розрізняти активність людини як біологічної істоти, якій, як і всім іншим предметам матеріального світу, притаманна активність, що виявляється в реакції подразливості, вибору та ін., та активність особистості як соціальної істоти. Активність особистості не можна пояснювати лише тим, що це природна властивість людини. Вивчаючи особистість як людину в „сукупності її соціальних якостей, що формуються в різних видах громадської діяльності і відношень”, Л.П. Буєва вважає, що активність особистості - явище конкретно-історичне, тому ступінь соціальної активності особистості залежить від того співвідношення, котре існує між соціальними функціями особистості та її суб'єктивними позиціями і установками.

Особистість володіє специфічним видом активності - соціальною самодіяльністю, в процесі якої вона досягає певної мети.

Поділяючи ту точку зору, що активність у самому широкому розумінні цього слова притаманна матеріальному світу, вважаємо доцільним розглядати активність особистості як самостійну категорію, як соціальне явище, котре має свої специфічні особливості. В такому розумінні активність - це не вроджене явище, вона може змінюватися у зв'язку із змінами самої особистості і того соціального середовища, в якому особистість формується і розвивається. Біологічна активність людини є передумовою для її розвитку в певних умовах так само, як і здібності людини. Отже, можна говорити про абсолютну активність людини й як біологічної істоти, частини природи та про відносну, змінну, якщо мова йде про особистість. Саме тому, що активність не є незмінною уродженою якістю людини, слід говорити про необхідність її формування і розвиток.

Другий напрям у визначенні понять „активність” і „діяльність” полягає в тому, що ці два поняття ототожнюються, тому активність визначається як діяльність. У психологічних дослідженнях активність, у більшості, розглядається як психічна діяльність суб'єкта.

Проте, не дивлячись на діалектичний взаємозв'язок досліджуваних понять, їх треба розрізняти. На це вказує і психолог

С.Л. Рубінштейн, підкреслюючи, що часто йде мова про психічну діяльність, коли ототожнюють фактично діяльність і активність, хоча ці поняття слід розрізняти: „Про будь-який психічний процес - виховання, мислення та ін. - ми говоримо, що він є єдністю змісту й процесу і підкреслюємо його активний характер. Але мислення як процес - це для нас активність, а не діяльність. Про діяльність і дію в специфічному значенні слова ми будемо говорити тільки там, де є діяння, зміна оточуючого, діяльність у власному значенні слова - це предметна діяльність, це і практика” [20, с.99]. Т.С. Лапіна вважає, що неправомірно об'єднувати ці два поняття, тому що такий підхід може викликати „змазування; затушування специфіки соціальної активності в порівнянні, наприклад, із соціальною пасивністю” [12; 19], тобто бачимо підміну одного аспекту проблеми іншим.

Вважаємо, що ці поняття ототожнювати недоцільно, хоча вони існують у діалектичному взаємозв'язку: одне поняття не існує без іншого, але не перекриває його. Особистість як відтворення громадської сутності людини формується і розвивається в процесі діяльності, яка є специфічною формою освоєння і перетворення людиною світу. В залежності від ставлення людини до діяльності вона може мати різний характер. Отже, активність суб'єкта, що діє, визначає характер діяльності, її якість, але не замінює її. К.А.Альбуханова-Славська зазначає, що поняття «активність» більш широке порівняно з поняттям „діяльність”, оскільки активність виявляється і в пізнанні, і в спілкуванні, і, головне, в життєвому шляху в цілому” [1; 116].

У багатьох дослідженнях „активність” розглядається як якісна характеристика діяльності, міра діяльності, ступінь виявлення. Активність є певною характеристикою діяльності, яка може бути більш чи менш активною, тобто активність виступає як показник рівня діяльності. Такої ж точки зору дотримується В.З.Коган: „На рівні аналізу людини не взагалі, а особистості як суб'єкта конкретної соціальної діяльності, поняття „активність” уже не тотожне поняттю „діяльність” і виступає як самостійна окрема категорія, що відбиває кількісно-якісний бік діяльності особистості” [11; 128].

Такому тлумаченню активності заперечує В.Беленький, стверджуючи, що зміст активності більш широкий, і його не

можна зводити до моменту вимірювання діяльності. Значно ефективніше, на думку автора, вимірювати діяльність витраченим часом, результатами та ін., а не активністю, бо „активність - не тільки самодіяльність, але і соціально-психологічний стан суб'єкта, і його позиція” [3; 40]. І в цих аспектах вона не може бути мірою діяльності.

На наш погляд, сам підхід до визначення активності як до якісної характеристики діяльності є правильним, але він не вичерпує проблеми. Активність визначає якість діяльності, але дуже специфічно - через відношення суб'єкта до процесу діяльності та його результату. Відношення ж включає готовність, прагнення суб'єкта до діяльності, бажання здійснити її швидко, енергійно, проявити ініціативу, самостійність.

В окремих дослідженнях педагогів і психологів знаходимо визначення активності як риси особистості: М.О. Данилов підкреслював, що в дослідженнях з проблем активності часто підходять з позицій результатів діяльності, а не як риси особистості [5; 33]. Т.М. Мальковська відзначає, що соціальну активність слід розглядати як властивість особистості, яка „відноситься до змінних величин...” [14; 9]. К.А. Абульханова-Славська вважає, що поняття активності відноситься до характеристики особистості. Активність як риса особистості передбачає індивідуальну звичну форму поведінки людини, в якій реалізується її ставлення до діяльності [1; 114].

Таким чином, визначальним показником активності як риси особистості є її відношення до діяльності. Це дозволило К.К.Платанову розглядати активність в структурі особистості [18]. О.Г. Ковальов активність визначає не просто як рису особистості, а як складний багатогранний процес, що відбиває різні якості особистості, її найбільш характерні властивості, котрі розуміє як „стійкі утворення, що забезпечують певний рівень діяльності й поведінки, типовий для конкретної людини” [10; 25]. К.А.Абульханова-Славська визначає активність як „функціонально-динамічну якість особистості, котра інтегрує і регулює в динаміці всю особистісну структуру (потреби, здібності, волю свідомість), що, у свою чергу, забезпечує особистості можливість урахування вимог суспільства і виявлення самостійності самовизначення як суб'єкта життя” [1; 114].

Аналіз різних підходів до розкриття сутності активності дає можливість визначити активність як рису особистості, котра знаходить вияв у готовності, прагненні до самостійної діяльності, якості здійснення, виборі оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети, виявляючи тим самим своє ставлення до конкретної діяльності та її результатів.

У цьому визначенні підкреслено такі моменти:

- визначення активності в педагогічній науці повинно спрямовувати дослідження на формування особистості, її основних якостей, рис, які визначають відношення суб'єкта до діяльності. Саме якості, риси особистості характеризують своєрідність людини у ставленні до діяльності, вибір шляхів її здійснення, глибину й поверховість, творчість чи репродукцію в розв'язанні конкретних завдань;

- відношення суб'єкта до діяльності пов'язане з його мотивами, вольовими зусиллями, емоціями, що визначає характер відношення особистості до діяльності, специфіку її інтелектуальної, емоційної і вольової сфер;

- існує діалектичний взаємозв'язок активності і діяльності, в якій активність виявляється. Особливо яскраво активність виражається в самодіяльності, в тій діяльності, яка не пропонується ззовні, а є внутрішньою необхідністю для суб'єкта;

- у визначенні активності розрізняємо активність потенційну (стан прагнення, готовності до діяльності) і реальну, тобто у здійсненні прагнення і готовності, внаслідок чого суб'єкт досягає мети;

- активність передбачає вибірковість об'єктів, засобів, форм діяльності, вибір оптимальних шляхів досягнення мети, що передбачає ініціативність, самостійність, відповідальність особистості та ін.

Для розробки науково обґрунтованої методики розвитку творчої активності студентів – музикантів у процесі навчання, необхідно з'ясувати психологічні особливості творчого процесу і природу творчої активності. Але здійснити це без розуміння сутності творчості неможливо, і саме з даного питання існує багато суджень, думок, теорій тощо. „Можна було б навести певні положення і подати визначення деяких важливих понять, аніж розглядати погляди різних авторів на творчість. Проте, - зазначає

В.М. Дружинін, - зробити це важко хоч би тому, що, можливо, жодна інша психологічна проблема не є настільки значущою для психологів” [6; 156]. Йдеться не про спеціальну наукову розробку поняття „активність”, „творча активність” тощо, а саме про їх робоче визначення і з’ясування того головного їх змісту, який дає змогу здійснити аналіз відповідного матеріалу.

Практичне розв’язання проблеми творчої активності стикається з рядом серйозних труднощів. До їх числа, за визначенням психологів [4; 6], насамперед слід віднести недостатню теоретичну розробку проблеми творчості: не існує єдиної загальноновизнаної теорії творчості, задовільного пояснення особливостей розвитку й виховання творчої особистості, неповністю визначені питання стимулювання творчості і розвитку творчої активності. І хоч існує чимало наукових робіт із загальних питань психології творчості, але майже немає відповідної літератури, спеціально призначеної для музично-педагогічної освіти.

Творча активність характеризується високим ступенем новизни одержуваного на її основі продукту, його оригінальністю. Ця активність з’являється тоді, коли людина, спробувавши вирішити задачу на основі її формально – логічного аналізу з прямим використанням відомих їй способів, переконується у безплідності таких спроб і в неї виникає потреба у нових знаннях, які дозволяють розв’язати проблему. Ця проблема і забезпечує високу активність суб’єкта. Усвідомлення самої потреби свідчить про виникнення у людини проблемної ситуації [16].

Отже, творча активність характеризується високою новизною свого продукту своєрідністю процесу його одержання і, нарешті, істотним впливом на розумовий розвиток. Вона є вирішальною ланкою в діяльності, тому що забезпечує реальний рух до нових знань.

Однією з розповсюджених точок зору щодо поняття „творчість” подано в роботах А.Т. Шумиліна, що пише: „Загальні результати дослідження творчості, сучасна наука обумовлює творчість як процес створення нових духовних і матеріальних цінностей” [22; 15].

У літературі творчі компоненти розумової діяльності називають по-різному як синоніми до поняття „творче мислення”

часто вживають терміни: продуктивне, самостійне, евристичне, креативне мислення. Синонімами до репродуктивного мислення є терміни: словесно – логічне, дискурсивне, рецептивне та ін.

**Творчість** - вид діяльності, що породжує щось якісно нове, чого раніше ніколи не існувало. Творчість - як творча діяльність характеризується неповторністю по характеру здійснення з однієї сторони і по отриманому результату з іншої сторони. Результат творчої діяльності завжди має бути оригінальним.

Одне з принципових питань психології творчості стосується природи відносин творчості й діяльності. Саме тому психологи не залишають це питання осторонь своїх професійних інтересів, при чому відповідь на нього трактується у всіх можливих варіантах.

За Г.С.Батішевим [2] „творчість” і „діяльність” вважаються принципово протилежними формами людської активності. Я.О. Пономарьов [19] вважає основною ознакою діяльності, як форми активності, потенційну відповідність мети діяльності та її результату, тоді як для творчого акту характерним є протилежне – неузгодженість між метою (задумом, програмою тощо) і результатом. Творча активність може виникнути і в процесі діяльності. Але тоді вона пов'язана з породженням побічного продукту, який у підсумку і є творчим результатом. Як бачимо, Я.О. Пономарьов, хоч і протиставляє діяльність і творчість, але не в такій категоричній формі, як це має місце у попереднього автора.

Деякі дослідники вбачають джерело творчості у наслідуванні зразку. Так В.М. Дружинін підкреслює, що творчість не є цілеспрямованою діяльністю; вона є спонтанним проявом людської сутності. „Щоб творити, необхідно шляхом наслідування засвоїти зразок активності людини творця, вийти на новий рівень оволодіння культурою і самостійно спрямуватися далі” [6; 61]. Ідея наслідування зразка, на наш погляд, є цілком плідною в контексті розв'язання задачі розвитку творчої активності. В.М. Дружинін вважає, що першою головною ознакою творчості є не зовнішня, а внутрішня – акт створення „ідеалу”. Зовнішня активність є лише експлікацією продуктів внутрішнього акту. Друга основна ознака творчого акту – його спонтанність, несподіваність, незалежність від зовнішніх ситуативних причин. Діяльність здійснюється свідомо (усвідомлюються мотиви, засоби і цілі), результатом її виступає продукт діяльності. Звичайно,



діяльність як форма активності здійснюється за принципом негативного зворотного зв'язку: у міру досягнення цілі вичерпується цикл діяльності. Таким чином, головна особливість творчості пов'язана зі специфікою протікання процесу в цілісній психіці як системі, що породжує активність індивіда. Проте, оцінка продукту як творчого відбувається за соціальними критеріями: новизна, осмисленість, оригінальність тощо.

Найбільш цілісна концепція творчості як психічного процесу, на нашу думку, належить Я.О. Пономарьову, котрий розробив структурно-рівневу модель центральної ланки психологічного механізму творчості. „Критерієм творчого акту є рівневий перехід: потреба у новому знанні на вищому структурному рівні організації творчої діяльності, а засоби задоволення цієї потреби – на нижчих рівнях. Вони включаються до процесу, що відбувається на вищому рівні, і це призводить до виникнення нового способу взаємодії суб'єкта з об'єктом і створення нового знання. Творчий продукт передбачає включення інтуїції (роль несвідомого) і не може бути одержаним на основі логічного висновку” [19].

З креативністю, за Я.О. Пономарьовим пов'язані 2 особистісні якості: **інтенсивність пошукової мотивації і чутливість до побічних новоутворень, що виникають у процесі мислення.** Творчий акт розглядається за такою схемою: на етапі постановки проблеми активною є свідомість, на етапі розв'язування – несвідоме, а на третьому етапі відбору та перевірки правильності розв'язання знов активізується свідомість. Природно, що коли мислення із самого початку логічне, то творчий продукт може з'явитися лише у якості побічного.

Таким чином, на думку ряду психологів (Г.С. Батищев, В.М. Дружинін, дещо менше Я.О. Пономарьов, В.Н. Пушкін та ін.), існують принципи розбіжності між діяльністю і творчістю. „Діяльність на відміну від творчості виникає внаслідок зовнішніх раціональних причин („для того, щоб” або „тому що”). Творчість є спонтанною, а не плановою. Діяльність є доцільною, довільною, раціональною і свідомо регульованою. Творчість є недоцільною (нецілеспрямованою), мимовільною, ірраціональною і не підлягає регуляції з боку свідомості. Діяльність спонукається певною мотивацією, функціонує за принципом негативного зворотного

зв'язку: досягнення результату завершує процес діяльності. В основі творчості – глибока ірраціональна мотивація, яка спрямовується тенденцією до подолання і функціонує з типом позитивного зворотного зв'язку: творчий продукт лише прискорює процес, перетворюючи його у намагання досягти горизонту. Творчість є життя несвідомого. Його механізм – взаємодія домінуючого несвідомого з пасивним (рецептивним), субдомінантним свідомим” [6; 166].

За таких розбіжностей трактування зазначених понять суттєво ускладнюється або навіть втрачає сенс вживання терміну „творча діяльність”, який широко використовується багатьма іншими дослідниками (А.В.Петровський, І.Я.Пернер, Д.Б.Богоявленська, В.О.Моляко, Н.С.Лейтес та ін.), які не вдаються до такого жорсткого їх розмежування. Так, Д.Б.Богоявленська підкреслює, що „основне утруднення у визначенні поняття „творчість” пов'язане у першу чергу, із відсутністю його безпосередньо операційного психологічного наповнення; саме цим і можна пояснити використання до цих пір визначення творчості лише за її продуктом – створенням нового” [4;35].

Протиставлення цих понять, з одного боку, ускладнює розуміння змісту терміну „творча діяльність”, що є широковживаним у психологічній літературі, а, з іншого – ускладнює можливості застосування діяльнісної теорії розумового розвитку в аспекті розвитку творчих здібностей. Позитивне розв'язання цього протиріччя було нами одержано на основі його діалектичного зв'язку. Будучи двома формами активності, творчість і діяльність знаходяться у діалектичній єдності, вони є взаємопов'язаними і взаємообумовленими: розвиток творчої активності можливий лише у діяльності, а розвиток і вдосконалення діяльності може відбуватися лише через присутні у ній творчі компоненти. При цьому творчість виходить з-під контролю свідомості лише під час творчого акту, тобто на рівні його несвідомих компонентів. Ми дотримуватимемося трактування творчості у контексті діяльності і будемо розуміти творчість як діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей.

***Творча активність як вид активності особистості  
майбутнього вчителя музики***

Всебічний розвиток особистості багато в чому визначається змістом, характером, різноманітністю видів діяльності, які тісно взаємопов'язані, але в певний період життя людини переважає провідна діяльність. Так, творчість у професійній діяльності майбутнього вчителя відіграє значну роль. У психологічній і дидактичній науці немає єдиного підходу до визначення поняття „творча активність”, тому ми спиралися на дослідження, де називаються деякі загальні суттєві її сторони. Так, важливим моментом активності можна назвати:

- як готовність і прагнення до енергійного оволодіння знаннями (Н.О.Половнікова);
- психічний стан, що відбивається в настрої розв'язувати інтелектуальні завдання (Д.В. Вількєєв);
- виявлення в навчальному процесі вольової, емоційної, інтелектуальної сторін особистості (М.І. Махмутов);
- розумова діяльність, спрямована на досягнення певного пізнавального результату і як підвищена інтелектуальна орієнтовна реакція до матеріалу, що вивчається на основі пізнавальної потреби (Т.І. Шамова);
- виявлення перетворюючого, творчого відношення індивіда до об'єкта пізнання, вибірковість у підході до об'єктів пізнання, визначення після вибору об'єкта мети, завдань, котрі необхідно вирішувати, перетворення об'єкта в наступній діяльності (Л.І.Аристова);
- стан учня, що характеризується прагненням до учіння, розумових напруг і проявленням вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями (І.Ф. Харламов);
- особистісне утворення, що відбиває інтелектуальний відгук на процес пізнання, жива участь, розумово-емоційна чуйність учня в пізнавальному процесі (Г.І. Щукіна).

Ці окремі сторони, які відзначають автори, не суперечать одна одній, а доповнюють суттєві якості поняття. Дійсно, засвоєння невідомого спонукає до перетворюючої діяльності, а зовнішні впливи при цьому проходять через психічний стан людини, у вольові якості, емоції. І засвоєння об'єкта пізнання, і

переломлення зовнішніх впливів вимагає активності суб'єкта, що пізнає той чи інший об'єкт.

Таким чином, творча активність указує на індивідуальні особливості особистості в процесі певної діяльності й відбивається в потребах, прагненні до такої діяльності і в реалізації цієї потреби, не дивлячись на труднощі, що виникають і долаються вольовими зусиллями.

Вважаємо, що поняття „активність” є більш широке поняття порівняно із поняттям „самостійність”, тому що активність знаходить своє виявлення в різних видах діяльності, в тому числі і в самодіяльності, оскільки реалізація потреби в діяльності здійснюється через самостійну перетворюючу діяльність. Творча самостійність, у свою чергу, неможлива без пізнавальної потреби, бажання реалізувати цю потребу, тобто самостійність немовби переводить творчу активність із сфери розгляду її як здатності, прагнення, бажання, готовності до реалізації цих потреб і прагнень, що здійснюється у процесі творчої діяльності.

В основі творчої активності, її внутрішнім джерелом є потреба у творчості, у набутті нових знань, поглибленні тих, що є, в осягненні духовної культури суспільства, потреба в самовираженні в певній галузі діяльності.

Коли з'являється необхідність, яка спонукає людину до діяльності, саме тоді і виникає активність особистості. Потреба є початком, який закликає суб'єкта до активності. Д.М. Узнадзе пише: „Ніщо так не специфічно для живої істоти, як наявність у ній потреб... Потреба - джерело активності” [21; 366]. Задоволення одних пізнавальних потреб веде до виникнення нових, але потреби пізнавальної діяльності не виникають у школярів самі по собі. Звідси виникає необхідність створення певних умов пізнавальної діяльності учнів, цілеспрямованого педагогічного впливу, який сприяє виникненню потреби як джерела активності школяра, тобто необхідна система стимуляції пізнавальної діяльності.

Для функціонування стимулів як цілеспрямованого спонукання людини, яке викликає у неї потребу в діяльності, або як першопричини, зовнішнього поштовху до різних форм поведінки, необхідно знати можливі шляхи пізнання. Ці питання досить глибоко розкрито в працях Ю.М. Кулюкіна, А.К. Маркової, Г.С. Сухобської, П.М. Якобсона. Мотиви, формуючись під

впливом виховання і навчання, одночасно самі стають психологічною передумовою цих процесів.

Формою вираження внутрішніх потреб у знаннях є інтерес, який виступає метою, спонукальною силою в задоволенні потреби (Т.М. Мальковська), мотивом або вибірковим відношенням особистості до об'єкта (О.Г. Ковальов).

Стійкі інтереси забезпечують активну діяльність студентів, тому що в навчанні інтерес вступає в протиріччя із запасом знань, що і викликає в індивіда внутрішню потребу задовольнити інтерес шляхом активної діяльності. Створити в процесі навчальної діяльності умови, що сприяли б виникненню в студентів здивування, інтересу, - означає знайти передумови для підвищення якості навчання, якості засвоєння знань і всебічного розвитку суб'єкта.

Потреби, мотиви, інтереси сприяють формуванню певної установки на необхідність придбання знань, проте творча активність не може виявитися без наявності мети, котра відповідала б внутрішнім потребам індивіда. Приступаючи до здійснення діяльності, людина ставить перед собою певну конкретну мету, тобто відзначає, чого вона прагне досягти. Цікавим в цьому плані є підхід до навчання як до активного соціального процесу чеських учених Й. Лінгарта та І. Перлаки, котрі визначають такий цикл фаз учіння:

1. Мета.
2. Орієнтація в соціальній ситуації.
3. Аналіз (або відповідальний діагноз) соціальної ситуації.
4. Здійснення діяльності (виконання дій, операцій).
5. Оцінка досягнутих результатів.

Кожна з цих фаз включає мотивацію діяльності. Мету ж автори вважають важливим компонентом процесу навчання [13; 30].

У працях В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна учіння також розглядається як активна діяльність, що включає: прийняття або самостійну постановку навчальної задачі; навчальні дії, контроль і самооцінку. При цьому необхідно враховувати внутрішні джерела активності, що дозволяє створити умови для її розвитку і формування, правильного підходу до змін характеру потреб, мотивів, інтересів.

О.В. Лобова визначає творчу активність як сталу і водночас динамічну інтегративну особистісно-діяльнісну характеристику, яка спрямовує людину на перетворювальну діяльність та забезпечує творчий рівень цієї діяльності завдяки єдності двох основних структурних елементів – творчих здібностей та творчо орієнтованої мотиваційної сфери, які є своєрідним підґрунтям творчої активності.

В.М. Москалюк визначає творчу активність як інтегративну особистісно-діяльнісну характеристику людини, що обумовлює перетворюючу спрямованість його розумової та практичної активності, що базується на творчих здібностях, високому рівні духовності особистості, спеціальних знаннях і творчо орієнтованій мотивації.

*Отже, творчу активність можна визначити як рису особистості, яка виявляється у її ставленні до творчої діяльності, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної творчої діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, а також знаходить вияв у якості творчої діяльності.*

Творча активність як атрибут особистості, її внутрішнє найцінніше надбання проявляється і розвивається тільки у творчій діяльності, характеризується у межах цієї діяльності граничним напруженням і зосередженням в одному напрямі вольових, емоційних, інтелектуальних, фізичних зусиль. Фундаментом творчої активності педагога виступає комплекс творчих здібностей (енергетична активність особистості; комунікативно-творчі, дослідницькі, дидактичні та рефлексивні здібності), а рушійною силою – мотивація, яка характеризується постійною спрямованістю вчителя на оволодіння новими способами та прийомами професійної діяльності, на вдосконалення взаємодії з колегами, учнями, батьками, на творчу самореалізацію.

Готовність до творчої діяльності передбачає сформованість позитивної мотиваційної сфери, а також володіння засобами досягнення мети - опорними знаннями, методами пізнання, прийомами розумової діяльності, навичками самостійної роботи.

Загальним критерієм, за яким можна визначити рівень творчої активності педагога, стає його здатність до оптимального

розв'язання педагогічних задач і, що не менш важливо, до їх формулювання, аналізу практичних педагогічних ситуацій. Проте, недостатньо з'ясованим у наукових дослідженнях і в практичній роботі освітніх закладів є питання про критерії, міру сформованості та практичного вияву творчої активності вчителя на перших етапах його професійної діяльності.

Розуміння професійної підготовки студентів педвузу як спланованого, систематичного навчання їх розв'язанню педагогічних задач різної складності ми розглядаємо як задачний підхід до формування творчої активності майбутніх учителів.

У залежності від проведення експерименту (враховуючи ступінь самостійності та творчості), виділимо три рівні сформованості творчої активності майбутнього вчителя музики:

1. Репродуктивний, що характеризується готовністю успішно оволодіти готовими знаннями, енергійною відтворюючою діяльністю, нижня межа якої характеризується пасивністю, відсутністю інтелектуальної ініціативи. Той, хто навчається, залишається, в основному, в рамках уже знайденого способу дії;

2. Евристичний, характеризується прагненням удосконалювати певну діяльність, шукати нові способи дій.

3. Креативний, вищий рівень даної активності, що відзначається ініціативою в постановці завдань, у прагненні виявити причинні зв'язки і залежності, перейти до теоретичних узагальнень, самостійністю особистості у визнанні цілей, завдань певної діяльності, способів її здійснення, інтерес, новизна, оригінальність, оптимальність (скорочення кількості дій, операцій, витрат часу, сил).

Основні види творчої активності, її показники, критерії представлено в схемі 2 і таблиці 12.

*Таблиця 12*

*Показники творчої активності*

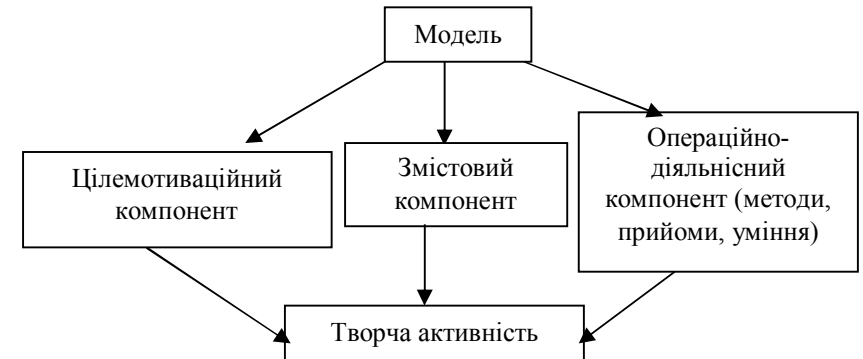
№	Вид творчої активності	Показники
1	Потенційна	Цікавість, допитливість, короткочасний інтерес, не реалізований у конкретних діях
2.1	Функціонуюча нормативно-гетерономна	Енергійне, інтенсивне виконання певних пізнавальних дій на вимогу викладача і лише в межах цих вимог

2.2	Ініціативно-автономна	Самостійна діяльність суб'єкта, який виявляє ініціативу, ставить завдання, пропонує способи діяльності
3.1	Зовнішня (моторна)	Енергійне, інтенсивне, механічне виконання певних дій (розрахунок, написання, слухання)
3.2	Внутрішня	Сприйняття мети, мотивація діяльності, що зумовлюють її якість, напруження, силу думок, почуттів, волі
4.1	Імпульсивна	Здійснення пізнавальних дій без усвідомлення їх необхідності, аналізу конкретної ситуації
4.2	Усвідомлена	Усвідомлення мети, мотивів, врахування наслідків своїх дій, що зумовлюють їх якість
5.1	Ситуативна	Виявляється епізодично, в певних умовах, лише в окремих видах діяльності
5.2	Інтегрована (стійка)	Виявляється як постійна якість особистості, охоплює всі боки особистості, виявляється у різних видах діяльності
6.1	Репродуктивна	Відповідальність суб'єкта, сумлінність, енергійність, інтенсивність в оволодінні готовими знаннями, в діяльності за зразком
6.2	Реконструктивна	Відповідальність, сумлінність, енергійність, інтенсивність у процесі вибору способів діяльності, простому перенесенні знань і умінь у інші ситуації, інтерпретація знань
6.3	Власне творча	Ініціатива, інтерес, самостійність, оригінальність діяльності; здійснення близького і дальнього переносу знань, умінь у нову ситуацію; бачення нової проблеми в традиційній ситуації



СХЕМА 2

ОРГАНІЗАЦІЙНО-СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ  
ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ  
КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ



Таблиця 13

*Програма поетапного застосування тренувальних виховних  
задач різної складності для ефективного формування професійно-  
творчої активності майбутніх учителів*

Термін етапу	Вид тренувальних виховних задач	Зміст підготовчої діяльності майбутніх педагогів
1 година	Ознайомлювальні	<p>Усвідомлення норм і правил виховної педагогічної технології (з огляду на їх доцільність та ефективність у кожній конкретній ситуації) шляхом розгляду різноманітних продуктивних шляхів реалізації педагогами теоретичних і методологічних знань формуючої виховної діяльності.</p> <p>Розгляд і аналіз педагогічних ситуацій-ілюстрацій (достеменно опису педагогічної ситуації та її аналізу педагогом, формулювання ним виховної задачі та роздумів щодо визначення ефективного засобу її розв'язання, а також процесу його реалізації і, наприкінці, аналізу доцільності обраних педагогом дій виховного впливу).</p>

Термін етапу	Вид тренувальних виховних задач	Зміст підготовчої діяльності майбутніх педагогів
2 години	Аналітичні	Набуття вмінь педагогічного аналізу. Самостійний аналіз (за наданими різноманітними технологічними зразками) прикладів педагогічних ситуацій, відповідності формулювання виховних задач педагогом і ступеню продуктивності застосованих шляхів перетворення педагогічних ситуацій на виховні ситуації.
3,5 години	Операційно-практичні (лабораторні умови)	Оволодіння в лабораторних умовах навичками професійно-відповідної взаємодії з учнями. Розгляд запропонованих типових педагогічних ситуацій з їх аналізом, сформульованими виховними задачами й планами їх розв'язування. Реалізація розв'язання задач за наданим шляхом (в разі його прийняття).
4,5 години	Частково-конструктивні	Вироблення вмінь конструювання власної схеми розв'язання виховної задачі та аналізу її доцільності. Розгляд наданих типових (а згодом і нетипових) педагогічних ситуацій з їх аналізом, сформульованими виховними задачами і запропонованими неправильними засобами їх розв'язання. Конструювання власної структури виховної взаємодії та доведення її професійної спроможності.
4 години	Конструктивно-операційні (лабораторні)	Самостійне планування й обґрунтування програми власної професійної діяльності у конкретних педагогічних ситуаціях в лабораторних умовах. Розгляд і самостійний аналіз детального опису педагогічних ситуацій, спроби власного їх аналізу, формулювання виховних задач, вияву продуктивних шляхів їх рішення. Прогноз розвитку педагогічної ситуації у відповідності з обраним комплексом професійних дій та обґрунтування доцільності власного проекту виховного впливу.

Таблиця 14

*Структура основних педагогічних умінь для розв'язання  
типових професійно-виховних задач відповідно до етапів їх  
вирішення*

Умовні етапи розв'язання типових професійно- виховних задач	Основні педагогічні вміння
Знаходження й формулювання педагогічної задачі	<ul style="list-style-type: none"> <li>- володіння теоретичними та емпіричними методами дослідження педагогічних проблем;</li> <li>- усвідомлення суперечності між соціумом і розвитком особистості та знаходження шляхів їх розв'язання;</li> <li>- виявлення актуальних педагогічних проблем виховання;</li> <li>- планування педагогічної діяльності, конструювання її змісту;</li> <li>- адекватне формулювання професійно-виховних задач;</li> <li>- уміння визначати свої можливості щодо розв'язання поставлених задач.</li> </ul>
Аналізу психологічного стану об'єкта впливу і конкретизації мети	<ul style="list-style-type: none"> <li>- наукового педагогічного спостереження;</li> <li>- вияву рівнів розвитку кожної особистості та класу в цілому;</li> <li>- займати позицію учня, відчувати й розуміти можливі мотиви його поведінки, діяльності;</li> <li>- оптимального аналізу вихідних даних, визначення головного і другорядного у зовнішній поведінці дитини;</li> <li>- встановлювати причинові зв'язки, залежності між конкретними факторами, діями, психологічним станом учня.</li> </ul>
Розчленування задачі на більш частковій	<ul style="list-style-type: none"> <li>- розділяти педагогічну діяльність на операції;</li> <li>- передбачати та планувати структуру дій учнів і педагогічно керувати їх діяльністю;</li> <li>- розраховувати поступовість педагогічного впливу;</li> <li>- узагальнювати й синтезувати різноманітні тактики педагогічного впливу.</li> </ul>

Розв'язання задачі на рівні плану	<ul style="list-style-type: none"> <li>- аналізувати причини виникнення тих чи інших проявів у поведінці вихованців;</li> <li>- досліджувати досвід інших учителів з метою використання ефективних формуючих виховних методів та прийомів у власній діяльності;</li> <li>- враховувати умови професійного впливу, усувати суперечності між ними;</li> <li>- комбінувати необхідні прийоми педагогічного впливу у відповідності з метою і очікуваними результатами;</li> <li>- передбачати і аналізувати можливі наслідки професійного впливу.</li> </ul>
Розв'язання задачі на рівні практики перетворюючої педагогічної діяльності	<ul style="list-style-type: none"> <li>- прогнозувати можливі варіанти відхилень від мети і задач під час розв'язання задачі та спрямовувати педагогічний процес у необхідне русло;</li> <li>- переформулювати задачі з врахуванням прихованого раніше протиріччя (варіативність способів розв'язання задачі);</li> <li>- успішно використовувати мовні засоби впливу на учнів;</li> <li>- реалізовувати у професійній діяльності принцип поєднання поваги і вимогливості до вихованців (А.С. Макаренко);</li> <li>- володіти невербальними прийомами комунікації;</li> <li>- бути одночасно уважним до багатьох об'єктів;</li> <li>- викликати до себе стійкий інтерес, симпатію, почуття товариськості й т.і.</li> </ul>

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Альбуханова – Славская К.А. Активность и создание личности как субъекта деятельности //Псих. Личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности. – М.: Наука, 1989. – С. 110-134.
2. Батищев Г.С. Диалектика творчества. – М.: Педагогика, 1984
3. Бельский В.Х. Активность народных масс. – Красноярск: кн. Изд-во, 1973. - 286с.
4. Богоявленская Д.Б. Субъект деятельности в проблематике творчества //Вопросы психологии. – 1999. – №2. – С.35-41
5. Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения //Сов. Педагогика. – 1961. - №8. – С.32-42.
6. Дружинин В.М. Психология общих способностей. – СПб.: Питерком, 1999. – 368с. (серия “Мастера психологии”).

7. Дёмин М.В. Проблемы теории личности: социально-философский аспект: - М.: изд-во Москов. ун-та, 1977. – 240с
8. Державна національна програма "Освіта" ("Україна" ХХІ століття") //ОСВІТА: Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик. - 1993. - №№ 44 - 46.- Грудень
9. Журавлёв Г.Е. Структура эксперимента по вероятному прогнозированию //Вероятностное прогнозирование в деятельности человека /Под ред. И.М.Фейгенберга, Г.Е.Журавлёва. – М.: Наука, 1977. – С.22-36.
10. Ковалев А.Г. Психология личности. – М.: Просвещение, 1969. – 391с.
11. Коган В.З. Понятие “активности личности” как категория социальной психологии //Некоторые проблемы личности: Сб. аспирантских работ. – М., 1971. – С. 131-145.
12. Лапина Т.С. Этика социальной активности личности, - М.: Высш. шк.,1974. – 112с.
13. Лингарт Й., Перлаки И. Модель активного социального учения //Вопросы психологии. – 1977. - №6. – С.30.
14. Мальковская Т.Н. Воспитание социальной активности старших школьников: уч. пособие. – Л., 1973. – 172с.
15. Маргулис А.В. Диалектика деятельности и потребности общества: - Белгород: Белг. пед. ин-т, 1972. - 66с.
16. Матюшкина А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208с.
17. Педагогическая энциклопедия в 4-х томах. – М.: Сов. энциклопедия, 1964. – Т.1. – 831с.
18. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология: учеб. Пособие. – М.: Высшая школа, 1977. – С.37.
19. Пономарев Я.А. Психология творчества //Тенденции развития психологической науки. – М.: Наука, 1988. – С.21-25.
20. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии /Отв.ред. Е.В. Щорохова. – М.:Педагогика, 1973. – 423с.
21. Узнадзе Д.М. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 451с.
22. Шумилин А.Т. Вопросы становления теории творчества /Проблемы философии. - К.: Высш. шк. Головное изд-во,1978. - Вып.44. – С.12-15.

**Калінін В.О.**

*аспірант кафедри педагогіки*

**Стан проблеми формування соціокультурної компетенції  
майбутнього вчителя іноземної мови у вітчизняній та  
зарубіжній літературі**

Соціальні, політичні і економічні зміни, що відбулися за останні роки в світовому масштабі привели до небувалої міграції народів, їх переселенню, змішанню, зіткненню. Внаслідок цих процесів все більше людей переступають культурні бар'єри, які раніше їх розділяли. Формуються нові явища культури, кордони між своїми та чужими стираються. В зв'язку з цим у 90-х роках в Україні почався суттєво змінюватися соціокультурний контекст вивчення іноземних мов. Поступові перетворення України із закритого у відкрите суспільство стимулювало розвиток міжнародного співробітництва в країні на всіх рівнях, включаючи школи та вищі навчальні заклади. Це знайшло відображення в створенні спільних підприємств із закордонними партнерами, виникненні філій закордонних фірм, відділень закордонних університетів, відкритті спільно із зарубіжними спеціалістами ряду шкіл, участі в міжнародних проектах. Все це суттєво вплинуло на соціальний статус іноземної мови як предмета, на визнання гострої необхідності оволодіти однією із мов міжнародного спілкування в умовах відкритого суспільства, інформаційними і іншими перевагами якого, Україна не зможе в повному обсязі скористатися без знань іноземної мови.

Можливості відкритого суспільства дозволяють створювати нове покоління вітчизняних підручників, побудованих з орієнтацією на міжнародні стандарти і з урахуванням вітчизняного досвіду вивчення іноземної мови і нового соціокультурного контексту його вивчення (Скляренко Н.К. English through Communication 1998; Щупак И., Горечь Н., "English" 2002; "Методика викладання іноземних мов" під загальною редакцією проф. Ніколаєвої С.Ю., 2000; Калініна Л.В., Самойлюкевич І.В. "Across Cultures: the USA-Ukraine", 2003; и др.).

Ці можливості також дозволили закордонній довідковій і навчальній літературі увійти в життя шкіл, мовних вищих навчальних закладів і факультетів. Міністерством освіти і науки в Україні рекомендовані до використання в навчанні іноземної мови

навчальні комплекси видавництв, Cambridge, (“Panorama”, Cambridge Advanced;) Oxford University Press (Advanced Learner’s Dictionary; Reader’s); Pierson Education (“New Discoveries”, “Snapshot”, “Blueprint Upper”, “Cutting Edge”) тощо.

Поступово в українських студентів виникає потреба в отриманні міжнародних освітніх сертифікатів TOEFL і Cambridge для навчання за кордоном.

Зміни соціокультурного контексту вивчення іноземних мов в Україні ведуть за собою зміни в змісті вивчення іноземної мови. Філософія освіти сьогодні пов’язана з проблемою людини, ідеалу, цінності, культури. В зв’язку з цим ряд вчених робить висновки: потрібно будувати культурно–історичну або соціально–культурну теорію освіти, бо тільки така теорія виключає ідеологію як механізм управління суспільною свідомістю і робить цим механізмом самовизнання людини – індивідуальності в просторі суспільного розвитку [3, 4, 6, 9, 11]. Саме тому іноземна мова як навчальний предмет стає інструментом полікультурного розвитку особистості, яка навчається, сприяє усвідомленню себе як культурно–історичного суб’єкту, який:

- сприймає історію людства і свого народу в розвитку, що відчуває відповідальність за свої вчинки, за свій народ, країну, за майбутнє людської цивілізації;
- усвідомлює взаємозалежність, цінність світу і необхідність міжкультурного співробітництва народів у вирішенні глобальних проблем людської цивілізації;
- визнає цивільні, включаючи культурні й мовні права людства і який виступає за політичні свободи;
- виявляє готовність і здібність до співробітництва з іншими людьми, рухами, у відродженні ідеалів гуманізму в суспільстві, в гармонізації відношень людини, природи і суспільства;
- здатний виконувати роль суб’єкта діалога культур.

Спираючись на Рекомендації Ради Європи, яка виступає за “полімовність” в освіті, ряд дослідників у своїх роботах запроваджують поняття полімовного інформаційно–освітнього простору, які дозволяють розглядати чуттєвий досвід, раціональне мислення, естетичну гармонізацію і позитивну духовно–моральну відповідь в якості найважливіших факторів розвитку особистого мовного статусу конкретної людини [4, 14, 17].

Вищезгаданими авторами також визначені основні критерії сформованості особистого мовного простору – індивідуальний мовний тезаурус, індивідуальний мовний інтелект, індивідуальна мовна стратегія, індивідуальний мовний статус – які складають основу самореалізації особистості.

Автори комунікативної методики викладання іноземної мови, зокрема Пассов Є.І., Бім І.Л., Ніколаєва С.Ю., Kramsh С., вважають, що “простором існування людини в процесі освіти є спілкування” [10, 1, 21, 18].

На думку філософів, соціологів, психологів, спілкування є таким соціальним процесом, в якому відбувається обмін діяльністю, відповіддю, способами діяльності, втілення в матеріальну та духовну культуру. У спілкуванні здійснюються раціональний та емоційний взаємовплив людей, виявляються розбіжності думок та поглядів, створюється солідарність та згуртованість характерна для колективу, формується образ життя. Спілкування є однією з найважливіших умов формування свідомості й самосвідомості особистості, стимулятором її розвитку, умовами формування її психологічних властивостей. Проблема діалога культур припускає комплекс інших проблем: взаєморозуміння, менталітет, взаємовідношення культури і мови [8, 9, 11, 12].

Ці проблеми вчені розглядають з різних точок зору. Наприклад, взаєморозуміння трактується як соціологічний аспект (усвідомлення сприйняття до всього); соціокультурний, при якому кожна сторона спілкування набуває соціокультурного статусу суб'єкта; аксіологічний, який розуміє усвідомлення і розуміння цінностей іншої культури; психологічний, який веде до координації, співробітництва, співдіяльності.

Менталітет розглядається в національно-культурному аспекті, визначається як національний аспект світогляду людини як суб'єкта культури. Взаємовідношення мови і культури відбуваються за формулою “культура через мову, мова через культуру” [11, 15].

У філософських та історико-соціологічних дослідженнях останнього десятиліття все наполегливіше звучали слова про важливу роль діалогу в житті людства. Даний аспект проблеми вплинув на інші сфери в особистості на освіту. На думку більшості



вчених, в іншомовній освіті проблема діалогу культур стала особливо загостреною. Не заглибившись в сутність діалогу культур, не розкривши ширину та глибину цього поняття, неможливо вирішити не одну з цих проблем іншомовної освіти [6, 9, 10, 12, 14, 16, 18, 19].

Проблема діалогу культур передбачає контекст інших проблем: взаєморозуміння, менталітет, взаємовідносини культури та мови.

Спостереження і дослідження в галузі міжкультурної комунікації дозволяє зробити висновок, що її зміст і результати також здебільшого залежать від пануючих у будь-якій культурі цінностей, норм поведінки, установок тощо. У взаємозв'язку культури та комунікації відбувається їх взаємовплив.

Грунтуючись на контексті міжкультурної комунікації, вчені виділяють найбільш важливі сфери спілкування, до яких відносять: побут, ідеологію, релігію та художню культуру [6].

На думку спеціалістів у сфері міжкультурного спілкування, воно відбувається на 3-х рівнях:

- комунікативному, який являє собою спілкування за допомогою мови та культурних традицій, які характерні для тієї чи іншої спільноти людей;
- інтерактивному, який враховує особисті характеристики людей при спілкуванні і веде до певних взаємовідносин між людьми;
- перцептивному, який надає можливість взаємного пізнання та зближення людей на цій раціональній основі і який виявляється в умінні керувати своїм сприйняттям, “читати” настрій партнерів з вербальних та невербальних характеристик, розуміти психологічні аспекти сприйняття та врахувати їх для зниження його викривлення [2, 7, 12, 14].

У ряді праць робиться акцент на міжособову іншомовну комунікацію, яка розуміється як процес одночасної взаємодії комунікантів та їх вплив один на одного [1, 4, 14].

Дослідники проблеми соціокультурної освіти Сафонова В.В., Пассов Ю.І., Бориско Н.Ф., Ніколаєва С.Ю., Kramsh C., Lado R. багато пишуть про “європеїзацію” змісту мовної освіти як соціально-педагогічного явища [12, 10, 3, 18, 19], яке виникло, як

результат діяльності Ради Європи у рамках Європейської культурної конвенції.

Рекомендації Ради Європи слугують основою для європеїзації цілей, змісту національних освітніх систем, в тому числі в Україні. До них належать:

1) установка на підготовку нового покоління європейців (українців в тому числі) до життя в іншомовній Європі з багатою культурною спадщиною і багатообразним культурним життям ;

2) міждисциплінарна інтеграція у формуванні у молоді понять про “європейську ідентичність”, що відображає загальне в історико-культурних коріннях європейців, які впливали і впливають на їх стан життя ;

3) ознайомлення з лінгвістичною і культурною різноманітністю європейського континенту, внеском європейських культур в світову культуру ;

4) ціннісно-орієнтоване збагачення уявлень учнів про підходи західноєвропейських країн до інтерпретації поняття „світ”, “якість життя”, “європейська ідентичність”, “європейські цінності”;

5) співвивчення образів та стилів життя європейської та євразійської цивілізації в контексті діалога культур [17].

Багато досліджень, які розпочаті Радою Європи, зіграли важливу роль у розробці інноваційних підходів в навчанні іноземних мов людей різних вікових категорій, які мають різні рівні освіти [17].

На подібні зміни змісту навчання іноземних мов вказують розроблені в Україні документи, які регламентують у навчальних закладах України вивчення іноземних мов: новий державний стандарт з іноземних мов (2003), прийняті Міністерством освіти і науки програми з іноземних мов для шкіл різних типів (2001, 2003), проект програми з іноземних мов для мовних вищих навчальних закладів.

Психологічні інновації 20-го століття значно поширили можливість міжкультурного спілкування людей. У літературі широко розглядають соціально-педагогічні, психологічні, лінгводидактичні та методичні основи соціокультурного, гуманістично-орієнтованого навчання.

До останнього часу в мовній педагогіці домінуючий стан займали лінгвістичні і психологічні аспекти навчання іноземних мов [5, 7, 8, 13]. Проте настав час звернути увагу на соціологічні основи мовної дидактики і педагогіки, розглянути соціально-педагогічні функції іноземної мови.

Один з перших дослідників, який намагався залучити лінгвістів та методистів до взаємодії педагогічних, методичних і соціокультурних факторів у розробці та виборі моделі навчання іноземних мов був У.Ф.Маккі, котрий побудував модель навчання іноземних мов у соціокультурному контексті, яка враховувала також законодавчу діяльність уряду в розробці мовної політики і технологічних можливостей матеріальної бази вивчення іноземної мови.

В подальшому модель У.Ф. Маккі була деталізована в праці Стревенса П. Д., в якій виділені основоположні елементи (мовна політика держави, адміністративні управління та організація навчання іноземної мови, релевантні професійні дисципліни та елементи, як результат методичних рішень (педагогіка, методологія, методика, модель навчання, створення навчальних програм, матеріалів, підготовка педагогічних кадрів та ін.) [20].

Аналіз робіт, які зачіпають соціологічні аспекти моделювання методики систем навчання іноземним мовам свідчить про те, що її автори розглядають питання соціології мови, які активно використовуються в мовній соціо-дидактиці [1, 2, 8, 15].

Предметом дослідження другої групи вчених є соціологія навчання іноземних мов [1, 3, 7, 8, 9, 11, 12]. Завдяки дослідженням вчених цих двох груп для мовної дидактики стало можливим забезпечення її понятійним інструментарієм, створення банку даних для дидактично та методично орієнтованого аналізу суспільних і соціально-педагогічних функцій мови, що вивчається в її безпосередньому соціокультурному середовищі та світовому суспільстві, зібрання матеріалу для дидактично орієнтованого соціокультурного контексту вивчення і навчання конкретних мов у суспільстві, соціокультурного портрета того, хто навчається, і того, хто навчає, соціокультурного портрета мов, що вивчаються, порівнювального соціокультурного мовного портрета країн рідної і нерідної мови тощо.

Представники етнографії комунікації, що інтенсивно розвивається в даний час, розглядають питання диференційного опису різноманітних рівнів мовних творів [16, 19].

У своїх працях дослідники соціокультурного контексту у вивченні і навчанні іноземної мови Бориско Н.Ф., Ішханян Н.Б., Верещагін Є.М., Костомаров В.Г., Миролюбов А.Л., Пассов Ю.І., Сафонова В.В., Грушевіцька Т.Г., Kramsh С., Lado R. трактують проблеми соціокультурних факторів, які впливають на навчання іноземних мов, лінгвістичних характеристик навчального та позанавчального середовища в країнах мови, яка вивчається, ступень родинності та характер взаємодіючих мов (рідного та нерідного) [3, 5, 6, 9, 11, 12, 18, 19].

У роботах багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених у світлі соціокультурного підходу до навчання іноземної мови конкретизуються, деталізуються та отримують нове звучання основні психологічні, лінгводидактичні принципи навчання іноземного спілкування (Леонтьєв О.О., Зимня І.А., Wallace A. K.), наприклад, принцип стилістичної диференціації означає відмову від орієнтації при описі мовних одиниць у навчальних цілях на деякий нейтральний базис літературної мови принцип мінімізації мови, полягає у відборі такого мовного комунікативного, країнознавчого та лінгвосвітознавчого мінімумів, які відповідають цілям і задачам навчання іноземної мови в конкретному типі вищих закладів освіти і на конкретному етапі навчання вищої школи [7, 8, 22].

Аналіз вітчизняних робіт в області комунікативної методики навчання іноземної мови свідчить, що при моделюванні методичних систем навчання іноземної мови, доцільно розкривати систему взаємодії дидактико-методичних, лінгводидактичних і власне методичних (загальних і окремих) принципів [1, 7, 10, 12, 14, 15, 21].

Вченими узагальнені власне методичні принципи комунікативно-орієнтованого і професійно спрямованого навчання міжкультурного спілкування, реалізація яких можлива при створенні навчального соціокультурного середовища.

До таких принципів автори відносять:

- принцип навчання іноземної мови в контексті діалогу культур;

- принцип бікультурного комунікативного розвитку тих, хто навчається в умовах іншомовного спілкування;
- принцип розвитку комунікативно-мовної культури в поєднанні з іншими видами та різновидностями культур;
- принцип комунікативно-орієнтованого формування мовних навичок;
- принцип дидактико-психологічної, навчально-комунікативної та міждисциплінарної інтенсифікації навчального спілкування;
- принцип професійно-профільного напрямку іншомовного навчального спілкування;
- принцип автентичності навчальних матеріалів, навчально-комунікативного фону мовної діяльності студентів, комунікативно-мовного і соціокультурного змісту навчального спілкування [11, 12, 21].

В іноземній комунікативно-орієнтованій літературі описуються питання поєднання комунікативної діяльності студентів з пізнавально-дослідницькою з вивчення соціокультурного портрета носіїв мови. Суспільнознавча та культурознавча інтерпретація цих проблем в навчальній літературі з іноземних мов є своєрідним соціокультурним відображенням цінносних установок і орієнтацій, що домінують в офіційному істеблішменті тієї чи іншої держави [18, 19, 22].

Практична значимість результатів досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених полягає у виділенні **комунікативно-країнознавчої методики** викладання іноземної мови, яка концентрує свої зусилля на вивченні та описі мовних одиниць в загальному комплексі уявлень визначеного народу про позначений цією лексичною одиницею предмет на фоні усієї культурно-історичної спадщини, дослідженні джерел і носіїв національно-культурної і соціально-класової інформації про мову [3, 5, 14, 21].

Поява **соціокультуролостики** в мовній педагогіці, яка утворилась на зіткненні філософського, історичного, філологічного, культурологічного, методичного знання, дозволяє вченим визначити дану науку дидактичною основою для соціокультурного наповнення іншомовної навчальної практики тих, хто навчається [5, 13, 14].

В наукових працях вітчизняних методистів останніх років піднімається питання про соціально-психологічні передумови лінгвосоціокультурної компетенції.

З соціально-психологічної точки зору особистість, що вивчає мову, повинна бути готова до вторинної акультурації, тобто засвоєння елементів рідної та іноземної культури та міжкультурного спілкування і взаєморозуміння. Знання соціально-психологічних якостей особистості, а саме - здатність індивіда уявити свій світ представниками іншої культури на їхній мові, абстрагуватися від власної позиції, здатність індивідуума увійти в ситуацію іншої соціокультурної суспільності, не боячись зустрічі з “чужими”; вступати в контакт, витримуючи найбільш суперечливі очікування і вимоги, дозволяють управляти процесом засвоєння іншомовної культури.

Наряду з відомим і добре описаним в літературі контекстом культури з’являються поняття психологічного контексту, який розглядається як знання не про себе, а про співрозмовника. Знання психологічного контексту комуніканта можливо шляхом ознайомлення з соціокультурним контекстом, а саме він є визначальним [3].

Іншим важливим питанням, яке розглядається дослідниками проблеми соціокультурного компоненту у вивченні іноземних мов є питання його складових. Деякі вчені виділяють знання лексичного фону, національної культури, національних релігій [1,13].

Інші вчені стверджують, що всі рівні мови культуроносні, але все ж віддають перевагу лексиці з “культурним компонентом”; безеквівалентній та фоновій [5].

Розмірковуючи про зміст соціокультурного компоненту в викладанні іноземних мов, ряд методистів підкреслюють необхідність знань комунікативної поведінки. В методиках вітчизняних та зарубіжних досліджень останніх 5 років йдеться про те, що незнання норм і традицій спілкування носіїв іншої культури тягне за собою стан, виникаючий з причини неспівпадання культур, який носить назву “культурний шок” [1, 3, 14].

Більш того, люди, які вивчали іноземну мову поза мовного середовища, часто опиняються у „комунікативних пастках”.

Дослідники комунікативної поведінки вважають, що соціокультурна інтерференція або вплив соціокультурних традицій і норм рідної культури в процесі вивчення іноземної мови, може бути зменшена, якщо встановлення асоціативних зв'язків між фактором іншомовного мовлення і фактором відповідної соціокультурної дійсності проводиться не абстрагуючись від аналогічних зв'язків в рідній мові і рідній культурі, а навпаки, базуючись на них [2, 6, 15].

Ряд авторів наполягають на включенні в “знання про культуру” емоційного ставлення до факту чужої культури, до якого людина може віднестися з обережністю, толерантно, нейтрально, взяти до уваги, виявити зацікавленість, захопленість, емоційно пережити, виявити бажання пізнати більше і т.д. Залежно від рівня цінності тієї чи іншої емоції для студента факт чужої культури сприймається або як факт особистого життя, або як дещо стороннє. Все це впливає на входження в чужий менталітет, на взаєморозуміння [11].

Не останнє місце в літературі займають питання підготовки майбутнього вчителя до праці в нових умовах [1, 4, 9, 10, 12].

Зробити освіту могутнім чинником соціального, економічного і духовного розвитку суспільства, фактором її інтелектуального відродження – завдання кожного викладача, який є головною рушійною силою суспільства, тому професійна підготовка вчителя – справа державного значення.

У суспільстві визначилась гостра потреба в професіоналах багатьох спеціалізацій, яка зумовлена певними факторами як загального характеру, так і стосовно ролі іноземної мови, змінами у всій системі освіти, модернізацією технологій навчання, методики вивчення іноземної мови, іншим поглядом на мовну політику в країні і світі й на філософію освіти в цілому. Необхідно готувати вчителів, здатних оновлювати методики, змінювати підручники, розуміти і співпрацювати з новими поколіннями, вписуватися в постійно мінливе середовище. Важлива функція освіти – трансляція культури, тому педагогічні ВНЗ повинні бути орієнтованими не тільки на підготовку спеціалістів, які вміють щось робити, тобто в нашому випадку розмовляти іноземною мовою, а готувати педагогів широких поглядів та мислення з розумінням загального соціально-культурного контексту своєї

діяльності. Орієнтирами, які керують творчою діяльністю вчителя в будь-якій сфері повинні стати: культура творчої праці, культура розумної потреби, культура гуманістичного спілкування, культура пізнання, культура світогляду, культура естетичного освоєння дійсності. В цьому випадку вчитель, здатний виступати джерелом нового, відрізняється здатністю до творчості, розширення меж соціальної практики і збагачення культури, в ній інтегрується свобода, творчість і відповідальність.

Ці та інші питання професійної підготовки вчителя іноземної мови займають велике місце на сторінках методичної літератури [11, 4, 21].

Вченими розроблені різні моделі професійної підготовки вчителя іноземної мови серед яких чільне місце посідають культуровідповідна модель [11], концептосфера вчителя–гуманітарія [4], соціально-психологічна модель [3].

Провідною позицією всіх досліджень стають полімовна освіта з ціннісною орієнтацією, яка дозволяє вчителю вірно орієнтуватися в сучасному глобальному інформаційному просторі, осмислювати його як сукупність культурних досягнень людського суспільства, готуватися до взаєморозуміння та продуктивного спілкування представників різних культур.

Як результат вчитель повинен отримати уявлення про розмаїття та самоцінність різних культур, вміти орієнтуватися в культурному середовищі сучасного суспільства, бути здатним брати участь в діалозі культур для вирішення соціокультурних задач з використанням вербальних та невербальних знакоформ психологічної діяльності. Автори справедливо визначають, що полімовна, культурологоціннісна позиція освіти майбутнього вчителя виражається в тому, що культурою має бути пронизано все: від змісту занять до технологічного процесу, від організації роботи самого вчителя до організації мовленнєвої, професійно-педагогічної техніки, від самостійної роботи на заняттях до активної, діяльної участі в роботі науково-практичних конференцій, олімпіадах, конкурсах, тобто соціокультурна і комунікативна компетентність у всіх сферах життєдіяльності. Тому підготовка майбутнього вчителя іноземної мови в стінах вищих закладів освіти повинна бути спрямована на передачу майбутньому вчителю дуже важливої частини культури,



професійної культури необхідного обсягу і змісту, в якому інтегруються чотири загальні компоненти: знання, досвід, творчість і мотив (бажання).

Ми поділяємо думку більшості вчених про те, що професійна підготовка вчителя повинна бути не тільки предметною, а професійно спрямованою. Це означає, що педагогічний заклад вищої освіти готує не лінгвіста чи перекладача, а, насамперед, вчителя іноземних мов. Згідно такого підходу системоутворюючим фактором професійної підготовки вчителя є його методична майстерність, яка базується на педагогічних, психологічних знаннях та вміннях.

Виховання вчителя-дослідника з розвинутим культом пізнання як мотивом цілісної основи діяльності студента, що породжує пізнавальну активність учених, з яскравою індивідуальністю та широким загально гуманітарним рівнем освіти, здатного до творчого пошуку - основна задача педагогічного ВНЗ. „Тільки при інтеграції професійної та іншомовної культури ми можемо говорити про формування майбутнього вчителя-громадянина, вчителя-творця” [11;19].

Спираючись на вищезгадане, слід зазначити, що головний шлях у формуванні професійних, в тому числі, соціокультурних умінь майбутнього вчителя, - це шлях гуманізації, визначеної як створення ситуацій співробітництва, спільного осмислення та співчуття, де вчитель виступає в якості консультанта, співтворця для того, щоб поставити учня в дану ситуацію пізнавальної діяльності, щоб навчальні ситуації стали для нього життєвими. Реалізація цієї задачі дозволяє говорити про дійсну демократизацію життя, підвищення матеріальної та духовної культури, моральності, розвитку особистості, про виховання культури спілкування, відповідного відношення до праці.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з досліджуваної проблеми засвідчив її значущість для сучасного суспільства. Незважаючи на те, що вченими досліджено великий спектр різноманітних проблем, розглянутих нами в даній статті, все ще залишаються в затінку численні аспекти формування мовних, соціокультурних умінь майбутнього вчителя іноземної мови. Ось чому дана проблема є нагальною і вимагає подальшого дослідження.

### Список використаної літератури

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. - М.: Просвещение, 1988. – 264с.
2. Библер В.С. Культура. Диалог культур (опыт определения) //Вопросы философии. – 1989. - №6. – С. 31-42.
3. Бориско Н.Б., Ишканян Н.Б. Социально-психологические предпосылки формирования лингвосоциокультурной компетенции //Иностранные языки. - №3. – С.53-55.
4. Буланкина Н.Ф. Проблема самореализации личности в полиязыковом информационно- образовательном пространстве: Коллективная монография. - Новосибирск: НИПК и ПРО, 2000. – 190с.
5. Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура //Лингвострановедение и преподавание русского языка как иностранного. - М.: Руск. яз., 1990. – 246с.
6. Грушевецкая Т.П., Попков В.Д., Садохин А.К. Основы межкультурной коммуникации. – М., 2000. – 352с.
7. Зимняя И.А. Психологическое обучение иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222с.
8. Леонтьев А.А. Язык, речь и речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 274с.
9. Миролубов А.А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам //Иностр. яз. в школе. – 2001. – №5. – С. 11-15.
10. Никитенко З.М., Осиянова О.М. Проблемы выделения культурного компонента в содержании обучения английского языка в начальной школе //Иностранные языки. – №3. - 1993.
11. Пассов Е.И. Культурообразная модель профессиональной подготовки учителя, философия, содержание, реализация //Иностранные языки. - №4, 2002. – С.11- 18.
12. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. – Липецк, 1998. –157с.
13. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизации. – Воронеж: Истоки, 1996. – 189с.
14. Томахин Г.Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения. //Иностранные языки. – 1980. – С. 80-84.
15. Фаенова М.О. Обучение культуре общения на английском языке. – М.: Высшая школа, 1991. – 95с.
16. Царькова В.Б. Диалог культур: путь от идеи до практики //Копелевские чтения, 1999. – Россия и Германия: диалог культур. – Липецк, 2000. – С. 30-35.

17. Byram M., Intercultural Communicative Competence: the Challenge for Language Teacher Training – British Intercultural perspectives”. Pierson Education, 2000. – Pp. 95-102.
18. Common European Framework of reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Strasbury, 2002. – 326 p.
19. Kramsh Clare, Context Culture in Language teaching. – Oxford, 1996. – 295 p.
20. Lado R., Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers. – Ann Arber, Univ. of Mich. Press. – 1957. – 182 p.
21. Mackey W. F., Applied Linguistics: its meaning and use. – English Language Teaching. - Cambridge University Press, 1996. – 200 p.
22. Wallace A.F., Culture and Personality. – Random House, - 1961. – 214 p.

*Сербин  
Інеса Василівна  
зав. аспірантурою*

### **Розвиток творчої активності майбутнього вчителя у процесі професійно-педагогічної підготовки**

В умовах розбудови системи педагогічної освіти та впровадження інноваційних технологій навчання особливого значення набуває проблема розвитку творчої активності майбутнього вчителя у процесі його професійно-педагогічної підготовки. Про важливість даної проблеми йдеться в ряді законодавчих освітніх документах та концепціях, в Законі України "Про вищу освіту", Національній доктрині розвитку освіти в Україні в XXI ст., основних положеннях "Концепції педагогічної освіти". Зокрема, у Законі України „Про вищу освіту” визначено одним з актуальних завдань педагогічної освіти оволодіння студентами продуктивними способами здобуття та реалізації на практиці наукових знань у сфері своєї майбутньої професійної діяльності, на основі яких вони зможуть обґрунтувати власні професійні пізнавальні дії, узагальнювати і переносити у нові умови способи навчально-пізнавальної і творчої діяльності. Новий підхід передбачає зміну ролі самих суб'єктів навчального процесу у способах отримання знань, і вимагає створення умов для розвитку професійної активності майбутніх учителів через вироблення ціннісних орієнтацій, мотиваційних установок, необхідних для професійної мобільності, самопізнання через рефлексію, самовдосконалення, самоосвіту.

Основні завдання нашого дослідження: теоретично обґрунтувати проблему професійної активності у педагогічній літературі; визначити критерії, рівні розвитку основ професійної творчої активності у процесі вивчення педагогічних дисциплін; виявити та обґрунтувати педагогічні умови активізації творчої активності майбутніх учителів як суб'єктів пізнання під час вивчення педагогічних дисциплін.

Теоретичну основу дослідження становлять: системний підхід у дослідженні особистості (В.Г.Афанасьєв, І.В.Блауберг, Т.А.Ільїна, Є.С.Маркарян, О.В.Скрипченко та ін.); фундаментальні філософські, психологічні, педагогічні ідеї про розвиток особистості в діяльності (К.А.Альбуханова-Славська,

О.Г.Асмолов, Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, В.О.Татенко); наукові висновки про зумовленість само актуалізації особистості змістом її діяльності (О.Г.Асмолов, О.М.Леонтьєв, А.Маслоу, К.Роджерс); про особистість як активного суб'єкта діяльності та розвитку (Л.П.Арістова, А.М.Бойко, М.С.Каган, О.В.Киричук, В.Г.Кремень, В.О.Татенко та ін.); про погляд на людину як на суб'єкт її життєдіяльності (К.А.Альбуханова-Славська, І.Д.Бех, В.І.Бондар, В.М.Мадзігон, Н.Г.Ничкало, В.Ф.Паламарчук); концептуальні засади щодо професійної педагогічної освіти (С.О.Гончаренко, І.А.Зязюн, С.О.Сисоєва, В.Г.Кремень).

У процесі дослідження було застосовано комплекс науково-педагогічних методів: аналіз сучасних педагогічних концепцій, вивчення і узагальнення класичних та науково-педагогічних підходів й новаторського досвіду, спостереження, бесіди та інтерв'ювання, анкетування, вивчення документів і результатів діяльності, констатуючий експеримент, метод експертних оцінок, метод порівняльного аналізу індивідуальної та групової діяльності, методи математичної статистики.

Принципово нові концептуальні ідеї і положення реформування освіти вимагають переорієнтації педагогічної діяльності вчителя на нові духовні цінності, в центрі якої – формування цілісної особистості майбутнього учителя. Це передбачає розвиток нового педагогічного мислення на всіх рівнях пізнавальної діяльності, формування творчого підходу в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Активність учителя – це складне інтегративне утворення, яке вміщує особистісні, професійні та соціальні види активності. Професійна активність займає пріоритетне місце у нашому дослідженні і зумовлена внутрішніми та зовнішніми чинниками: від генетично-біологічного до навчально-матеріального забезпечення педагогічної діяльності.

З погляду Л.А.Онищук [1], професійна активність учителя – це педагогічна діяльність учителя з випереджувальною рефлексією, що визначається активним підходом до праці, який виявляється в діловитості, ініціативності та психологічному настрої, зумовлена інтелектуальними можливостями, рівнем загальних і педагогічних знань, залежить від системи установок,

мотивів і цінностей. Формування професійної активності вчителя є спеціально організованим психолого-педагогічним процесом, який забезпечує засвоєння комплексу знань про сутність професійної активності і механізму її реалізації при взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу [1; 169].

Професійна активність учителя - важливий і необхідний компонент його педагогічної діяльності. Становлення особистості майбутнього вчителя розпочинається з формування його активної життєвої позиції, з розвитку в нього творчого відношення до своєї професії. Саме тому вирішення цієї проблеми для сучасної вищої та загальноосвітньої школи має принципове значення.

На основі теоретичного аналізу проблеми виявлено, що для розвитку професійної, творчої активності студентів як суб'єктів навчального процесу необхідно: формувати цілемотиваційну сферу педагогічної діяльності та професійного самовизначення; використовувати сучасні концепції навчання; розвивати міжпредметні зв'язки; надавати навчальному матеріалу особистісного смислу; використовувати творчі способи та прийоми викладання, які мають активізувати пошукову діяльність студентів.

Під час вивчення педагогічних дисциплін майбутні вчителі мають навчитися: стимулювати учнів до активності та самостійності у навчанні, переносити акценти із збільшення обсягу інформації, яку учням необхідно засвоїти, на формування вмінь засвоювати та використовувати цю інформацію; оволодівати прийомами розумової діяльності, завдяки чому знання студентів набудуть дієвості, а отже з'явиться можливість для їх творчого використання. Виходячи з цього випускник вищого педагогічного навчального закладу повинен уміти самостійно здобувати необхідні знання, уміло застосовувати їх на практиці для розв'язування різноманітних педагогічних, соціальних і навчальних проблем; бачити труднощі, що виникають у реальних освітніх процесах і знаходити шляхи їх раціонального подолання; чітко усвідомлювати, де і яким чином отримані знання можуть бути використані; уміло працювати з інформацією, генерувати нові ідеї, творчо мислити; продовжувати самостійно розвивати інтелектуальні властивості.

Дослідження у даній сфері дозволило визначити чотири групи критеріїв педагогічної діагностики сформованості творчої активності майбутнього вчителя: цілемотиваційні, когнитивні, особистісно-ціннісні, актуалізаційні.

Цілемотиваційні критерії вміщують: уміння проектувати цілі, завдання, напрями програми майбутньої професійної діяльності та пріоритетні види педагогічної діяльності, формувати основи професійної активності, ініціативності, самостійності; різні види спонукань: власне професійні мотиви, потреби, інтереси, прагнення до виконання основних напрямів педагогічної діяльності, що сприятимуть саморозвитку особистості.

Показники даної групи: здатність виділяти провідні цілі і завдання творчого спрямування; здатність моделювати орієнтовний зміст, форми, засоби професійної діяльності; виражений інтерес до педагогічної діяльності та здатність підвищувати власний рівень педагогічної підготовки, рівень сформованості особистісних якостей; потреба допомогти дітям, підліткам у соціальному становленні.

Когнитивні критерії передбачають виявлення рівня професійно-педагогічної компетентності, здатності критично осмислювати різні педагогічні, концептуальні ідеї та підходи щодо підвищення рівня педагогічної майстерності й професійної активності вчителя, зокрема, потреби розвивати власні пізнавальні властивості.

Показниками цієї групи критеріїв є: глибока усвідомленість студентами властивості та значущості педагогічних знань, їх пізнавальна орієнтація, здатність систематизувати їх та узагальнити набуті знання; сформований інтерес до процесу пізнання педагогічних проблем; вміння користуватися методами наукового пізнання.

Особистісно-ціннісні критерії дають можливість визначити ставлення студентів до проблеми професійної майстерності вчителя та її складової професійної активності, сприяють розвитку таких якостей як діловитість, самостійність, ініціативність, організованість, котрі виступають передумовою творчого активного підходу до педагогічної діяльності.

Показники даної групи: вміння оцінювати власні погляди і переконання, які ґрунтуються на обраній системі професійних

пріоритетів, здатності вдосконалювати свої особистісні якості, потреба у розвитку педагогічної спрямованості.

Актуалізаційна група критеріїв визначає здатність студентів до самопізнання, саморозвитку своїх особистісних проявів та необхідність їх удосконалювати; набуття досвіду продуктивної педагогічної діяльності.

Показниками даної групи критеріїв є: потреба і готовність до самореалізації своїх професійних та особистісних якостей, зокрема, самостійності, діловитості, ініціативності, організаторських здібностей, здатність розвивати творчу активність у різних видах педагогічної діяльності.

На основі аналізу результатів констатуючого експерименту, який проводився на фізико-математичному факультеті Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка, виявлено і проаналізовано чотири рівня сформованості творчої активності майбутнього учителя під час викладання педагогічних дисциплін, що сприяє оволодінню основами професійної майстерності. Розвиток творчої активності майбутніх учителів відбувається на чотирьох рівнях: від елементарного до евристичного.

**Елементарний рівень** активності свідчить про відсутність ініціативи, самостійності студентів, низький рівень сформованості педагогічних знань та умінь.

**Репродуктивний рівень** основ професійної активності виявляється через відтворення, копіювальну самостійність; студенти оволодіють педагогічними знаннями у межах підручника; вони мають недостатню сформованість умінь переносити певний алгоритм розв'язання педагогічних задач в інші умови.

**Реконструктивний рівень** характеризується усвідомленням майбутнім учителем сутності педагогічної професії і ролі професійної активності у підвищенні рівня ефективності педагогічної діяльності. Студенти прагнуть вирішувати педагогічні задачі різними засобами та методами, проте їх педагогічний інструментарій має дещо обмежений характер. Спостерігаємо підвищення рівня педагогічних знань та умінь, спробу їх інтерпретувати та реалізувати. Студенти включаються у



різні види діяльності, які сприяють розвитку їх творчого потенціалу.

**Пошуковий або евристичний рівень** – активність майбутніх учителів характеризується творчим пошуком, самостійністю, що спирається на ґрунтовне знання матеріалу, який виходить за межі навчальної програми, умінням здобувати нову інформацію, розв'язувати нетипові завдання. У студентів значно урізноманітнюються засоби, методи та прийоми педагогічної діяльності, вони зацікавлено, з інтересом організовують різні види педагогічної діяльності з учнями. Під час педагогічної практики студенти прагнуть реалізувати свої особистісні й професійні якості, творчо розв'язують нестандартні педагогічні задачі в процесі взаємодії з учнями різного віку. Їх педагогічні знання та уміння набувають високого рівня, відрізняються глибиною, змістовністю, високим рівнем інтерпретації.

Важливу роль у розвитку основ професійної активності мають відповідні **педагогічні умови**, котрі являють собою комплекс провідних видів та засобів педагогічного процесу, пріоритетних видів педагогічної діяльності вчителя, реалізація яких спонукає до пошуків, розробки та впровадження нового змісту освіти та альтернативних навчальних програм, курсів, оригінальних та ефективних методик і технологій навчання – створення інформаційно-насиченого та „активного” освітнього середовища у школі; впровадження педагогічних інновацій у практичну діяльність учителя; реалізація принципу наступності та перспективності в педагогічній діяльності вчителя; впровадження диференційованої системи навчання.

Зростанню активності майбутнього учителя сприяє посилення міжпредметних зв'язків у процесі побудови змісту освітньо-професійної підготовки педагога. Проблема міжпредметних зв'язків відома з часів Я. А. Коменського. Педагоги час від часу звертаються до неї з тим, щоб, застосовуючи сучасні методи пізнання, відкривати нові аспекти у здійсненні зв'язків між навчальними предметами чи вирішувати за їх допомогою окремі питання по вдосконаленню педагогічного процесу. У педагогічних вищих навчальних закладах майбутніми учителями вивчається широке коло педагогічних дисциплін. Серед них: педагогіка, історія педагогіки, основи педагогічної

майстерності, соціальна педагогіка, технології навчально-виховного процесу тощо.

Міжпредметні педагогічні зв'язки виконують ряд функцій, зокрема, методологічну, яка забезпечує формування у студентів світоглядних переконань; виховну, яка формує ціннісні орієнтації; креативну, яка сприяє розвитку педагогічного мислення; дидактичну, яка здійснює формування відповідних знань та умінь; методичну – що забезпечує зв'язки на заняттях та конструктивну, яка допомагає відібрати необхідний для вивчення навчальний матеріал.

Важливу роль в оновленні змісту професійної діяльності вчителя та побудові освітньо-професійних програм і навчальних планів відіграє конструктивна функція міжпредметних педагогічних зв'язків [2].

Предмет майбутньої професійної діяльності педагога визначається поєднанням фундаментальної та педагогічної освіти. Для технологічної це є процес виробництва; природничо-математичної – відповідні закони природи та їх закономірності; для медичної – людина та її анатомо-фізіологічні особливості; для педагогічної – дитина і закони її життєдіяльності та життєтворчості в суспільстві, розвитку її особистості, мислення. Оскільки професійна діяльність учителя-предметника пов'язана як з педагогічною, так і фаховою діяльністю, то конструктивна функція міжпредметних зв'язків полягатиме у їх реалізації за двома провідними лініями: педагогічною та фаховою.

Об'єкти та процеси професійної діяльності вчителя-предметника досить складні і включають у себе сукупність відповідних професійних, у тому числі педагогічних задач, якими мають оволодіти студенти. Подальше застосування конструктивної функції передбачає дрібнення провідних ліній міжпредметних зв'язків на лінії за конкретними професійними завданнями та визначення на їх основі наскрізних програм неперервної педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Застосування конструктивної функції міжпредметних зв'язків дало нам підстави визначити ряд вимог. Зокрема, наскрізні навчальні програми неперервної підготовки педагога, крім безпосереднього виходу на кваліфікаційну характеристику вчителя, повинні забезпечувати: поетапне навчання студентів в умовах ступеневої

освіти та логічне завершення кожного етапу навчально-виховного процесу; наскрізний характер освітньо-професійної підготовки студентів для виконання відповідних професійних функціональних обов'язків; інтеграцію окремих положень з типових програм навчальних педагогічних курсів у єдину систему знань студентів для кожного виду майбутньої професійної діяльності; диференціацію змісту наскрізних програм з педагогічних дисциплін; наступність між ступенями підготовки у вищому навчальному закладі та наступність середньої, вищої та післядипломної освіти; орієнтацію на педагога (вчителя-предметника чи вихователя) конкретного фаху та безпосереднє залучення студентів до виконання відповідних практичних завдань упродовж усього терміну навчання та у період різних видів педагогічних практик.

Під час вивчення педагогічних дисциплін відповідно до визначених положень було реалізовано конструктивну функцію міжпредметних зв'язків для побудови освітньо-професійних програм та навчальних планів, що передбачало:

- виділення основних видів (навчальна, виховна, методична, організаційна, соціальна та ін.) та способів професійної діяльності педагога;

- встановлення змістових (вертикальних) ліній зв'язків за основними видами та способами професійної діяльності педагога, визначення переліку наскрізних навчальних програм з різних педагогічних дисциплін;

- виявлення умов здійснення міжпредметних зв'язків, окреслення системи знань та умінь, необхідних для оволодіння цими способами діяльності дає можливість побудувати наскрізні навчальні програми;

- розподіл змістових ліній здійснення зв'язків відповідного рівня узагальнення знань – визначення блок-модулів педагогічних дисциплін: загально-педагогічного, історико-педагогічного, соціально-педагогічного, основ педагогічної майстерності;

- встановлення внутрішньопредметних (горизонтальних) зв'язків між складовими курсу „Педагогіки” (філософія освіти й виховання, дидактика, теорія виховання, школознавство), у тому

числі визначення предмету, об'єкту та завдань основних педагогічних дисциплін, структурування їх змісту.

Наше дослідження засвідчує, що впровадження теоретичних засад конструктивної функції дозволяє отримати більш обґрунтовану, структуровану та впорядковану освітньо-професійну програму підготовки педагога (вчителя-предметника), забезпечує досягнення вищої освітньо-професійної підготовки вчителя та вихід її на світові стандарти. [2; 162-163].

В активізації інтелектуальної діяльності студентів та розвитку його творчої активності значне місце належить педагогічній задачі. Ряд науковців (Н.В.Кузьміна, В.О.Сластьонін, Л.Ф.Спірін, О.А.Дубасенюк та ін.) виходять з того, що діяльність майбутнього педагога розглядається як система розв'язання множини професійно-педагогічних задач. Залежно від того, як він вирішує задачі, можна судити і про рівень розвитку педагогічного мислення. У дослідженні розглядається професійна задача стосовно суб'єкта, який її розв'язує.

Відомо, що зміст педагогічної, нестандартної задачі визначається особливостями педагогічної ситуації, оточуючим середовищем через потреби, інтереси особистості і наявністю знань. У процесі взаємодії з вихованцями педагог постійно зустрічається з новими проблемами чи ситуаціями. Наш досвід, свідчить про те, що значна частина студентів засвоює знання формально, вони неспроможні пов'язати педагогічні знання зі спеціальними та окремими методиками, педагогічною практикою. Під час лабораторно-практичних, семінарських занять з курсу педагогіки, на заліках та іспитах при розв'язанні педагогічної задачі у частини студентів простежується шаблонність мислення. При розв'язанні педагогічних ситуацій вони неспроможні усвідомити ієрархічну залежність між відомим і невідомим, здійснити аналіз, порівняння та зробити самостійно висновок.

Тому в даному дослідженні, узагальнюючи ідеї Дметерко Н.В., Ікуніна З.І., Кузьміної Н.В., Сисоевої С.О., Сагарди В.В., ми прагнули вивчити вплив стратегічного підходу на пошук розв'язання різних типів педагогічних задач, а також визначити роль стратегій в розвитку педагогічного мислення. Проблема, об'єкт і мета дослідження дозволяють виділити основні напрями педагогічного пошуку:

1. Аналіз наукових джерел з питань професійної підготовки в процесі розв'язування педагогічних задач.

2. Виявлення рівня сформованості стратегій самостійного пошуку розв'язання педагогічних нестандартних задач (зокрема стратегії моделювання).

3. Встановлення зв'язку між рівнем сформованих мислительних стратегій і розвитком педагогічного мислення студентів.

4. Розроблення конкретних психолого-педагогічних рекомендацій для викладачів щодо формування у студентів стратегічного підходу до розв'язування нестандартних, педагогічних задач.

Використання на заняттях різного типу педагогічних задач з психологічним змістом сприяє не лише підвищенню якості психолого-педагогічних знань, а й розширенню у студентів загального кругозору, значному підвищенню їх пізнавальної активності [3; 129-130].

Розвиток у майбутніх учителів творчого підходу до педагогічної діяльності, стимулювання пошуку ефективних способів, прийомів і засобів навчання та виховання забезпечує правильну організацію науково-дослідницької діяльності (в тому числі творчі самостійні завдання, курсові, дипломні та магістерські роботи) з актуальних проблем психолого-педагогічних наук.

Таким чином, все вище зазначене дає підстави відстоювати доцільність розробки та впровадження в життя цілісної професійної системи підготовки педагога в сучасних умовах, оскільки розв'язання навчальних проблем сучасної школи під силу лише вчителю з високою професійною активністю, культурним та інтелектуальним рівнем підготовки, інноваційним стилем мислення, його готовністю до творчого наукового пошуку.

#### **Список використаної літератури**

1. Оніщук Л.А. Деякі аспекти формування професійної активності вчителів початкових класів // Проблеми освіти: Наук.-метод. збірник. – К.:ІЗМН, 1998. – Вип. 13. – С. 169-173.
2. Стешенко В.В. Використання конструктивної функції міжпредметних зв'язків у побудові змісту освітньо-професійної підготовки педагога

//Проблеми освіти: Наук.-метод. збірник. – К.:ІЗМН, 1997. – Вип. 8. – С.162-176.

3.Дметерко Н.В., Ікуніна З.І. Дослідження нового підходу до інтелектуальної підготовки вчителя //Проблеми освіти: Наук.-метод. збірник. – К.:ІЗМН, 1998. – Вип. 11. – С.128-133.

4.Дубасенюк О.А. Професійна виховна діяльність: досвід порівняльного дослідження. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 192 с.

5.Сагарда В.В. Концепція цілісної методичної системи підготовки педагога в умовах університету //Проблеми вищої школи: Наук.-метод. збірник. – К.: Вища школа, 1994. – Вип. 79. – С.6-10.

6.Сисоєва С.О. Особистісно орієнтовані технології: сутність, специфіка, вимоги до проектування //Професійна освіта: педагогіка і психологія. – Київ – Ченстохова, 2003. – С. 153-166.

**Вірковський**  
**Анатолій Павлович**  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри методики  
виховної роботи

**Формування гуманістичного ідеалу старшокласників у  
позанавчальній  
діяльності**

Побудова демократичного громадянського суспільства та інтегрування української держави в загальноєвропейську спільноту передбачає кардинальне реформування усіх ланок освітнього процесу. Цільовою домінантою цього процесу є формування нового світосприйняття, нових ціннісних орієнтацій та ідеалів, які відповідали б вимогам сьогодення.

В основу сучасної системи навчання і виховання в Україні покладено нові принципи, найважливішими з яких є гуманізація, з якою пов'язують відродження духовності провідні вітчизняні вчені та педагоги (В.О.Сухомлинський, В.І.Вернадський, О.В.Білоусова, Г.О.Балл, І.Д.Бех та інші). Гуманізація особистості розглядається ними як засіб збереження суспільства від насилля, споживацтва і вкорінення в ньому совісті, милосердя, працелюбності, віри в безмежну творчість людини.

Особлива роль в гуманізації виховання належить позанавчальній діяльності, яка органічно доповнює навчальну.

Ідеалом виховання молоді має бути гармонійно розвинена, високоосвічена, соціально активна й національно свідомою людиною, наділена глибокою громадянською відповідальністю, високими духовними якостями, родинними й патріотичними почуттями як носій кращих надбань національної та світової культури, здатна до саморозвитку і самовдосконалення.

Водночас гуманістичні цінності старшокласників у середніх загальноосвітніх закладах формуються в умовах певних суперечностей між:

- ✓ об'єктивною потребою суспільства щодо реального утвердження гуманістичного ідеалу і декларативним підходом до його здійснення;
- ✓ метою і засобами виховання гуманістичного ідеалу;

- ✓ змістом і формами у процесі виховання гуманістичного ідеалу;

- ✓ суспільними нормами і ціннісними орієнтаціями особистості учня;

- ✓ необхідністю особистісно-зорієнтованого стилю діяльності учителя і усталеними традиціями педагогічного колективу щодо формування гуманістичного ідеалу учнів.

Складність формування гуманістичних цінностей пов'язана ще й з тим, що значна частина молоді, як свідчать наукові дослідження, негативно ставиться до формування будь-яких ідеалів. Серед певної частини старшокласників спостерігається і негативне ставлення до гуманістичних цінностей: доброта видається "невигідною", альтруїзм розглядається як "зречення власних інтересів" (В.О.Білоусова, Г.Я.Жирська, Е.О.Демиденко та інші). В умовах переходу суспільства до ринкових відносин у молодіжному середовищі все більше популярними стають антицінності, або ж спостерігається відсутність чітко визначених цінностей (В.С.Болгарина, Ю.І.Терещенко).

Дослідники вважають за необхідне вести пошук принципово нових підходів у формуванні вищих морально-духовних цінностей, у тому числі й ідеалів (А.Тофлер, Ортега-і-Гассет, Е.Фромм та інші).

У новій соціокультурній ситуації в Україні у позанавчальній діяльності старшокласників відсутнє чітке окреслення бажаного образу гуманної особистості, навколо якого б концентрувалась виховна діяльність вчителя. Будучи окремими суб'єктами навчально-виховного процесу, вчитель та учень повинні мати загальну мету, яка б об'єднувала всі види та форми діяльності — формування гуманної особистості. У зв'язку з цим необхідним є чітке уявлення про сучасний гуманістичний ідеал як орієнтир розвитку особистості, а також ефективні засоби його формування в ринкових умовах. Спостерігається тенденція до зменшення впливу позанавчальної діяльності на соціалізацію особистості, що, між іншим, призводить до асоціалізації вільного часу.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної науково-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок про те, що у радянський період категорія "гуманістичний ідеал" досліджувалася недостатньо. Не була проаналізована теоретична спадщина



вітчизняних просвітителів - носіїв національної ідеї, а також досягнення гуманістичної психології та педагогіки Заходу.

У нашому дослідженні здійснено аналіз вітчизняної та зарубіжної науково-педагогічної літератури, розглянуто досвід роботи освітніх закладів стосовно формування гуманістичного ідеалу школярів; розроблена модель гуманістичного ідеалу, його структура, подано визначення цього поняття.

Застосування історико-теоретичного підходу до проблеми дозволило виокремити кілька соціокультурних площин у розвитку уявлень про сутність, специфіку та структуру гуманістичного ідеалу: античної системи виховання; лицарської моделі становлення особистості; образу гармонійно розвиненої особистості епохи Відродження; просвітницького гуманістичного ідеалу Я.А.Коменського, Дж.Локка, Й.Г.Песталоцці; моделі гуманістичної особистості соціалістів-утопістів тощо.

Аналіз проблеми формування уявлень про гуманістичний ідеал дозволив узагальнити і структурувати історико-філософський матеріал та вирізнити історичні науково-теоретичні форми розвитку вказаних уявлень.

Звернення до історико-педагогічної спадщини українського народу, його етнопедагогічних джерел дали змогу виділити етапи розвитку гуманістичних ідей в історії вітчизняного просвітництва:

**I етап (IX-XIII століття):** ідеал людини, який формувався у Київській Русі, був гуманістично спрямованим; про це свідчить передусім той факт, що Київська Русь створила цілу плеяду людей, які самі були втіленням цього ідеалу (князі - Володимир Святославович, Ярослав Мудрий, Володимир Мономах, церковні діячі - Теодосій Печорський, митрополит Іларіон та ін.). Характерною рисою того часу було поєднання просвітницької та доброчинної складових у тлумаченні ідеалу особистості періоду Київської Русі.

**II етап (XVI — перша половина XVIII ст.):** ідеалом козацької педагогіки став козак-лицар з високим рівнем національної свідомості; у структурі духовного становлення молоді козацька педагогіка відводила особливу роль лицарській честі і лицарській звитязі. Видатні просвітителі братських шкіл Лаврентій і Стефаній Зизанії, І.Вишенський, К.Ставровецький, П.Беринда, Є.Славинецький, С.Полоцький, Ф.Прокопович та інші

відводили велику роль вихованню і формуванню особистості людини, наголошували на значенні прикладу батьків і вчителів у виховному процесі. Їхні твори і практична педагогічна діяльність були пронизані гуманістичними ідеалами, прагненням осмислити роль соціальних і природних чинників, що визначають процес становлення особистості. Перші українські академії дали освіту чималій кількості козацьких лідерів (гетьманів, полковників, сотників, кошових отаманів).

Значний внесок у розвиток ідеї гуманізму, в поняття гуманістичного ідеалу зробив випускник Києво-Могилянської академії Г.С.Сковорода (1722-1794). Продовжуючи справу своїх попередників (Я.А.Коменський, Й.Г.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо), Г.С.Сковорода висуває ідею "сродного", тобто природовідповідного виховання, пропагує гуманістичні цінності. Правильне виховання він тлумачив як єдність істини і доброчесності, знань і високих моральних поривань.

### **ІІІ етап —українське Просвітництво (XIX-поч.XX ст.)**

У XIX - на поч. XX століття українські просвітителі здійснили нові кроки в розвитку ідеалу особистості. Зокрема, Т.Г.Шевченко у своїх просвітницьких поглядах та літературно-мистецькій діяльності значну увагу приділяв розвитку національної свідомості. Українські просвітителі XIX століття (Л.Українка, І.Франко та інші) не випадково поставили питання про формування нової людини. Вони визначали пошуки ідеалу "нової людини", нового українця як національну проблему. На другу половину XIX століття припадає діяльність визначного вітчизняного педагога К.Д.Ушинського, автора оригінальної педагогічної системи, що містить вчення про педагогіку як науку, про цілі виховання і про народність у вихованні, а також про особливості виховної діяльності вчителя і закономірності розвитку дітей у процесі виховання, теорію виховання особистості. Корисні думки і рекомендації стосовно формування гуманістичного ідеалу залишив своїм нащадкам видатний лікар, вчений, теоретик-організатор народної освіти М.І.Пирогов.

Він обстоював ідею гармонійного розвитку всіх природних сил дитини; сформулював принципи виховання на ґрунті демократичної педагогіки, врахування індивідуальних особливостей школярів; постійно вивчав духовний світ

вихованців. Для розвитку системи народного виховання в Україні незаперечне значення мав пізнавально-виховний, освітній потенціал просвітницької та історико-культурної спадщини М.І.Костомарова, П.О.Куліша, М.П.Драгоманова, Б.Д. Грінченка. Початок XX століття у царині теоретичної і практичної педагогічної науки пов'язаний із іменами і просвітницько-педагогічною діяльністю видатного вченого-енциклопедиста М.С.Грушевського, наукового і громадського діяча С.Ф.Русової, професора І.І. Огієнка.

#### **IV етап — період українського Просвітництва середини XX століття**

Вагомий внесок у розвиток історико-педагогічної гуманістичної традиції у середині XX століття зробили А.С.Макаренко та В.О.Сухомлинський. Їхня педагогіка зумовлена живим, власним досвідом. Обидва педагоги вбачали в дитині особистість і вибудовували процес виховання на основі цілісного особистісно-діяльнісного підходу. Вони вважали за необхідне створення умов для максимального розвитку природних обдарувань і можливостей кожної дитини.

Водночас маловідомим на той час залишався педагогічний доробок Г.Г.Вашенка, який ґрунтувався на християнському розумінні виховного національного ідеалу. Важливе значення у розумінні суті гуманістичного ідеалу, на наш погляд, належить В.І.Вернадському, першому президентові Всеукраїнської Академії наук. Його розуміння місця та ролі людини в світі найбільшою мірою відповідають сучасному гуманістичному ідеалу. В.І.Вернадський тлумачив гуманізм як визнання еволюції життя на Землі та матерії у Всесвіті, наголошуючи на особливій ролі людини на цьому магістральному шляху розвитку.

**V етап (сучасний).** Демократизація та гуманізація освіти в Україні стимулює пошук нових шляхів вдосконалення виховання підростаючої особистості. Ведуться пошуки в сфері нової освітньої філософії — особистісно-зорієнтованого виховання (І.Д.Бех, І.А.Зязюн, М.В.Левківський та інші); створюються концепції громадянського і патріотичного виховання, які стануть програмами для національної системи освіти (К.І.Чорна, М.Г.Стельмахович, М.В.Рудь та інші); розробляється гуманістично

орієнтована ієрархія цінностей у нових соціокультурних умовах (В.М.Доній, Н.І.Гуслякова, А.А.Сбруєва та інші).

Серед сучасних світових концепцій гуманістичного виховання центральне місце у контексті досліджуваної проблеми належить: гуманістичним концепціям А.Маслоу, К.Роджерса; новій гуманістичній концепції Л.Кольберга; ірраціоналістичній концепції Ж.-П.Сартра, К.Ясперса, О.Больнова; концепції етичного гуманізму Е.Фромма, Е.Еріксона.

Ці вчені звертають особливу увагу на резерви розвитку самої особистості, її самоактивність. Школу ХХІ століття вони окреслюють, насамперед, як школу самореалізації особистості, ідеал - як самоактуалізовану, тобто максимально розвинену особистість. Необхідною умовою такого її розвитку є сприятливе навколишнє середовище, що передбачає забезпеченість базових потреб людини (фізіологічних, самозбереження, матеріально-побутових).

Особливою проблемою, яка цікавить вчених-гуманістів, є криза духовності; вони пов'язують її наявність із поширенням споживацько-матеріального світогляду (Е.Фромм), робляться спроби гармонізувати духовно-моральні та матеріально-прагматичні цінності (Дж.Дьюї, А.Маслоу, К.Роджерс, У.Хечмер та ін.).

Здійснений аналіз наукової літератури дав змогу розробити структуру гуманістичного ідеалу (див. рис.7).



Рис. 7. Структура гуманістичного ідеалу

На основі контент-аналізу категорії "ідеал" можна зробити висновок про те, що вона вміщує в себе такі обов'язкові аспекти (блоки) як-от: мотиваційно-цільовий (кінцева мета, вищий мотив); проектувальний (зразок, що визначає життєву стратегію); аксіологічний (норми моралі); комунікативний (зразок ціннісних відношень між людьми); актуалізаційний (потяг до самоактуалізації, саморозвитку).

Пропонується наступне визначення гуманістичного ідеалу:

**Гуманістичний ідеал** - це уявлення про образ досконалої особистості, діяльність якої спрямована на благо інших та на самоактуалізацію. В цьому ідеалі гармонійно поєднуються духовно-моральні риси (доброта, повага до людей, справедливість, співчуття, протидія злу, громадянськість, творчий інтелект, здатність до саморозвитку тощо) та соціально-ділова активність (підприємливість, працелюбність, відчуття господаря, ініціативність, діловитість, цілеспрямованість тощо).

Сучасні науковці стверджують, що формування мотиваційно-ціннісної сфери старшокласника відбувається не лише в умовах жорсткого протистояння гуманних та антигуманних цінностей, але й інтенсивної переорієнтації суспільної свідомості учнівської молоді з ціннісних систем духовного характеру на матеріальні (В.О.Білоусова, Є.О.Помиткін, І.К.Матюша, Н.І.Гуслякова, І.П.Жерносек, Р.П.Сеульський, В.М.Доній, Є.А.Донченко, О.В.Киричук, Т.В.Кушнірьова, І.В.Зайцева та ін.).

Як показують ці дослідження, така ситуація призводить до зниження значення духовних цінностей, що перешкоджає поширенню гуманних цінностей. Розвиваючи гуманні цінності, необхідно водночас вирішувати проблему гармонізації та взаємодії духовних цінностей з матеріальними. В іншому ж разі модель формування гуманної особистості буде надто абстрактною щодо врахування реалій сьогодення.

Аналізуючи сучасний стан науково-педагогічних досліджень у галузі гуманістичної педагогіки було спроектоване означення особливого типу діяльності школяра, який став дослідницьким полем здійснення констатуючого та формуючого експерименту - позанавчальної діяльності.

**Позанавчальна діяльність** визначається як система занять і спілкування учнів поза уроками, яка надає старшокласникам додаткову освіту, спрямовану на формування знань, умінь, навичок відповідно до інтересів та потреб у творчій самореалізації.

У роботі проаналізовано стан дослідженості гуманістичного ідеалу; обґрунтовано критерії та показники педагогічної діагностики, визначено рівні сформованості уявлень та знань учнів щодо гуманістичного ідеалу; створено та апробовано програму дослідно-експериментальної роботи засобами позанавчальної діяльності.

Визначено чотири групи критеріїв педагогічної діагностики сформованості уявлень та знань учнів щодо гуманістичного ідеалу: проєктувально-цільові; пізнавальні; особистісно-ціннісні; самоактуалізаційні, творчі.

*Проектувально-цільові* критерії вміщують уміння проєктувати цілі-завдання, програму власної життєдіяльності, приймати рішення щодо пріоритетних видів діяльності; формувати цілеспрямоване мислення. Показниками цієї групи є: здатність виділяти провідні цілі і завдання гуманістичного спрямування; вміння проєктувати гуманістично орієнтований зміст, форми і засоби власної життєдіяльності; вміння моделювати власну поведінку у контексті збагачення морального життєвого досвіду.

*Пізнавальні* критерії передбачають виявлення рівня гуманістичної та моральної компетенції, здатності критично осмислювати різні позиції та підходи щодо цієї проблеми. Показниками цієї групи критеріїв є: глибинна усвідомленість важливості та значущості знань щодо складових гуманістичного ідеалу та гуманістичних цінностей, здатність їх систематизувати і узагальнювати; особистісна переконаність стосовно необхідності діяти у повсякденному житті відповідно до обраних гуманістичних якостей; виражений пізнавальний інтерес до моральних проблем, вміння користуватися методами наукового пізнання.

*Особистісно-ціннісні* критерії дозволяють визначити ставлення учнів до проблеми формування гуманістичного ідеалу, сприяють розвитку універсальних якостей творчої особистості. Показники цієї групи: вміння оцінювати власні погляди і переконання, які ґрунтуються на обраній системі соціальних

пріоритетів; емоційне ставлення до обраних гуманістичних цінностей; потреба у розвитку комунікаційної культури.

*Самоактуалізаційний* творчий критерій визначає здатність учнів до самопізнання своїх особистісних проявів та формування потреби розвивати та вдосконалювати гуманістичні якості, набувати досвіду гуманної творчої діяльності.

Показниками цієї групи є: потреба і готовність до самореалізації та духовного самовдосконалення; прагнення до самовираження та виявлення особливих здібностей у процесі морально-творчої діяльності; самостійний розвиток власних обдарувань і нахилів.

Умовою цілісного аналізу дії всіх вищезазначених критеріїв є їх повне застосування у межах дослідження та комплексний цілісний підхід до їх характеристики.

На основі аналізу результатів констатуючого експерименту, який проводився з учнями загальноосвітніх шкіл м.Житомира, визначено й проаналізовано три рівні сформованості уявлень і знань щодо гуманістичного ідеалу та його реалізації в життєдіяльності старшокласників.

Високий рівень (20% респондентів): учні цієї групи показали глибоке усвідомлення проблеми гуманістичного ідеалу та значущість гуманістичних цінностей у процесі його формування. На цьому рівні учні демонструють уміння систематизувати, узагальнювати, аналізувати та інтерпретувати знання проблеми морального вибору; їм притаманна здатність до перетворення знань в особистісні переконання, розвинені комунікативні здібності; характерною є наявність творчих здібностей, прагнення до самовдосконалення, самореалізації власних обдарувань та нахилів, розвиток морально-духовних та ділових якостей; володіння гуманістично орієнтованими засобами та технологіями розв'язання соціальних проблем. Вони самостійно визначають мету і програму своєї життєдіяльності, орієнтуються у нестандартних життєвих ситуаціях й успішно розв'язують їх.

Середній рівень (35% респондентів): учні починають усвідомлювати значущість гуманістичних цінностей у процесі становлення особистості, здебільшого оцінюють власні погляди і переконання з позиції гуманістичних цінностей; аргументують свою точку зору; вирішують стандартні ситуації морального

вибору спільно з педагогом; сформували певні комунікативні здібності. Ці учні можуть планувати окремі цілі та завдання власної життєдіяльності. Проте засоби та методи розв'язання соціальних проблем на цьому рівні здебільшого не гуманістично, а прагматично орієнтовані.

Низький рівень (45% респондентів): учні мають слабкий рівень усвідомленості гуманістичних цінностей та інтересу до моральних проблем, низький рівень комунікативної культури; вони сприймають проблему гуманістичного ідеалу на початковому рівні і однобічно її характеризують; наділені обмеженим словниковим запасом, не вміють самостійно виділяти життєві перспективи, розв'язувати більшість ситуацій морального життєвого вибору без сторонньої допомоги. Ці учні володіють окремими засобами розв'язання соціальних ситуацій, однак мають чітко виражені прагматичні орієнтації.

Констатуючий експеримент засвідчив, що більшість опитаних знаходиться на низькому рівні усвідомлення та знань гуманістичного ідеалу; у них слабо виражений інтерес до проблем морального вибору та гуманістичних засобів їх вирішення; домінує бажання будь-що досягти поставленої мети довільними засобами. Дослідження показало низький рівень сформованості комунікативної культури, невміння визначати життєву стратегію і перспективу, адекватно орієнтуватися у життєвих ситуаціях.

На основі вивчення психолого-педагогічної літератури, зарубіжного та вітчизняного педагогічного досвіду в досліджуваній сфері було виявлено педагогічні умови формування гуманістичного ідеалу учнів у позанавчальній діяльності. Дослідження спиралися на принципи: системності, гуманізму, демократизму, природовідповідності, імітаційно-моделювального та особистісно-зорієнтованого підходу.

Гуманістичні цінності формуються у процесі спільної діяльності педагогів та учнів, що являє собою двобічний процес. Останній передбачає, з одного боку, організаційно-педагогічний вплив вихователів у процесі позанавчальної діяльності, з іншого - творчу самостійну діяльність учнів, спрямовану на саморозвиток та самовдосконалення гуманної особистості, самоактуалізацію її творчих обдарувань та нахилів.



У дослідженні визначено педагогічні умови формування уявлень та знань старшокласників щодо гуманістичного ідеалу та гуманістичних цінностей. Виявлені педагогічні умови формування гуманістичного ідеалу можуть бути диференційовані на зовнішні та внутрішні. Зовнішні умови передбачають відповідну професійно-педагогічну компетентність та спеціальну організацію педагогічного процесу у позанавчальній діяльності, а саме: володіння педагогами знаннями історичних та новітніх тенденцій розвитку уявлень про гуманістичний ідеал у світі та в Україні під впливом суспільно-економічних та політичних змін; розробку експериментальної програми позанавчальної діяльності учнівської молоді, яка сприяє проектуванню цілей морально спрямованої життєдіяльності, професійному самовизначенню старшокласників; поетапне засвоєння учнями систематизованих знань теоретичного і практичного спрямування щодо формування гуманістичних цінностей; використання сучасних науково-педагогічних методик з метою виявлення рівня уявлень старшокласників про гуманістичний ідеал; розробку адекватної системи взаємодії "педагог-учень", "учень-учень", яка реалізує суб'єкт-суб'єктний підхід, що ґрунтується на особистісно-зорієнтованій парадигмі виховання; застосування сучасних технологій позанавчальної діяльності.

Щодо внутрішніх психолого-педагогічних умов, то до них відносимо такі, що виявляються в розвитку особистісних якостей суб'єкта позанавчальної діяльності і сприяють підвищенню ефективності впливу об'єктивних (зовнішніх) умов, а саме:

розвиток мотиваційної сфери, ціннісних орієнтацій, професійних намірів та здібностей особистості; прояв інтересу до моральних проблем; набуття знань щодо уявлень про гуманістичний ідеал; вміння досягати мети гуманними засобами та реалізувати їх у своїй життєдіяльності; збагачення досвіду гуманних стосунків, комунікативної культури старшокласників; розвиток позитивної "Я-концепції" особистості.

Результати констатуючого експерименту довели, що виховна позанавчальна діяльність не відповідає сучасним вимогам щодо формування гуманістичної особистості молоді людини і потребує переорієнтації у бік гуманістичних цінностей. Враховуючи результати проведеного констатуючого експерименту, було

розроблено інтегрований курс щодо формування гуманістичного ідеалу старшокласників *"Становлення гуманної особистості"*. В його основу була покладена модель динамічного підходу до формування системи гуманістичних цінностей (рис.8).

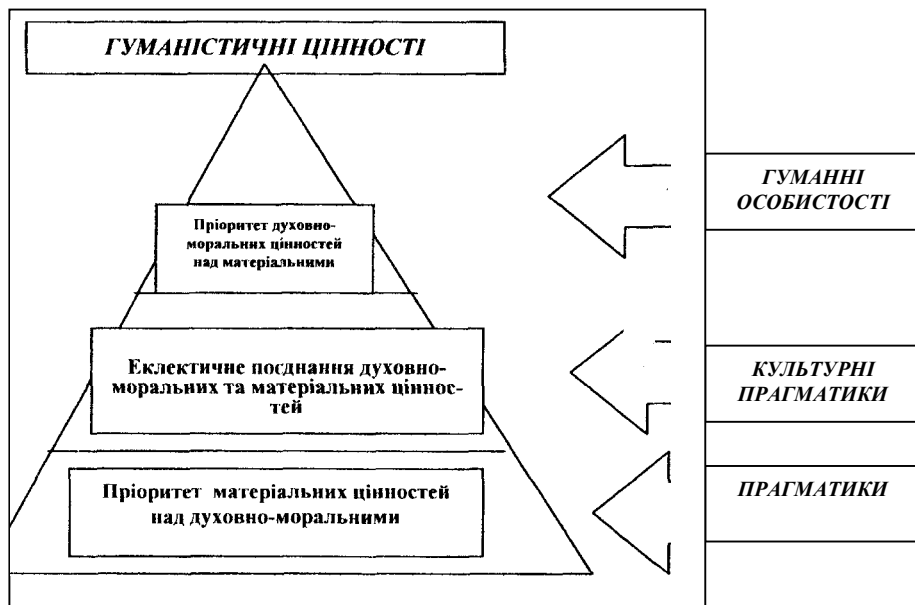


Рис.8. Модель динамічного підходу до формування системи гуманістичних цінностей.

Тому формуючий експеримент передбачав теоретичну і практичну підготовку учнів до процесу усвідомлення гуманістичних цінностей та розвитку їх природних здібностей та нахилів. Цілеспрямований процес формування гуманістичного ідеалу у позанавчальній діяльності вміщував дві стадії: початкову, тренувальну; самоактуалізаційну. Початкова й тренувальна стадія окреслювалася інтегрованим спецкурсом *"Становлення гуманної особистості"*; самоактуалізаційна - участю у діяльності громадської організації *"Молодіжний незалежний інформаційний центр"*. Визначені стадії дали змогу реалізувати відповідні цілі, завдання, технології, форми і методи формування гуманістичних уявлень та знань.

У процесі експериментальної роботи розроблений інтегрований курс "Становлення гуманної особистості" був впроваджений у позанавчальній діяльності п'яти навчальних установ м.Житомира: Школи розвитку здібностей, Молодіжного незалежного інформаційного центру, Міжрегіонального коледжу "Освіта", профільних економічних класів у ЗОШ № 28, Ліцею підприємництва при Інституті економіки та права (Житомирська філія).

Дослідно-експериментальна робота включала чотири основних етапи (напрями): ціле-мотиваційний, проектувальний, комунікативний, ціннісно-орієнтаційний, актуалізаційний. Кожен з виділених етапів характеризувався певною метою та завданнями, особливостями змісту позанавчальної діяльності, адекватними формами та методами і спрямовувався на розвиток гуманістичних особистісних якостей учнів. Вибір вказаних напрямів визначається структурою розробленої нами динамічної моделі формування гуманістичного ідеалу.

Цілемотиваційний напрямок передбачав формування спонукальних чинників розвитку гуманістичних цінностей старшокласників; на заняттях розкрито сутність гуманістичного ідеалу, його функції, значення та роль як орієнтиру розвитку особистості; висвітлені концептуальні підходи до процесу формування гуманістичного ідеалу в історичному контексті, його місце в системі сучасних ідеалів.

Проектувальний етап сприяв формуванню життєвої перспективи та професійного самовизначення старшокласників та супроводжувався виконанням ряду творчих завдань, спрямованих на оволодіння технологіями життєвого успіху.

Ціннісно-орієнтаційний етап спрямовувався на розвиток позитивного ставлення учнів до гуманістичних цінностей, вміння співставляти особистісні якості та взаємини з гуманістично ідеальними. Останнє суттєво стимулює розвиток їх моральної поведінки та комунікативної культури, зокрема, формування гуманістичних особистісних взаємин, оволодіння методами та засобами безконфліктної поведінки.

Актуалізаційний етап передбачав формування позитивної "Я-концепції" як системи якостей, що характеризує самосвідомість, самооцінку, саморозвиток, самоорганізацію і

саморегуляцію особистості та володіння технологіями досягнення гуманістичних якостей.

Під час формуючого експерименту використано ряд науково-педагогічних дослідницьких методик: "Виявлення орієнтаційної основи ідеалу старшокласника"; "Рівень духовно-морального розвитку учнів (за Є.О.Помиткіним); опитувальник локусу контролю Дж.Роттера; "Потреба в досягненні" (за Ю.М.Орловим); "Рівень розвитку моральних суджень" (Л.Кольберг); "Рівень розвитку рис гуманістичного ідеалу" (В.А.Ядов); "Розвиток комунікативних та організаційних здібностей" (Б.О.Федоришин); самоактуалізаційний тест Е.Шострем. Застосовано комплекс методів активізації навчання у процесі вивчення спецкурсу, зокрема, ділових ігор, педагогічних задач, тренінгів, диспутів, технологій самовдосконалення, рольових ігор. Зроблена спроба створення сприятливого мікросоціуму, гуманних міжособистісних взаємин під час проведення занять.

У результаті проведеного формуючого експерименту відбулися суттєві зміни у розвитку уявлень, знань і моральної поведінки старшокласників. Ефективність запропонованих і впроваджених у практику загальноосвітньої школи педагогічних умов та етапів формування гуманістичних цінностей учнів відбувалася за методом порівняльного аналізу результатів констатуючого і формуючого експерименту. Останнє дозволило відобразити динаміку розвитку гуманістичних якостей особистості. Зокрема, дослідження за методикою Є.О.Помиткіна показали суттєве зростання показників духовно-моральних якостей експериментальної групи проти відповідних показників контрольної групи (див. Таблицю 15).

*Таблиця 15*

*Результати формуючого експерименту (середні показники духовно-морального рівня розвитку)*

Рівень	Показники до експерименту, (в %)	Контрольна група, (в %)	Експериментальна група, (в %)
Низький (нижче 20 балів)	51-49	42	25
Середній (від 30	38-42	48	51

до 40 балів)			
Високий (більше 40 балів)	11-9	10	24

Найвищі показники після експерименту були одержані: 1) за шкалою контактності (показує здатність людини до налагодження доцільних взаємин з оточуючими); показник зріс з 50 до 76%; 2) за шкалою креативності (прагнення до творчості) показник зріс з 56 до 80%. Вдалося спрямувати активність учнів на створення власної особистості, перетворення їх на співучасників, суб'єктів процесу виховання.

Результати експерименту засвідчують збагачення цілемотиваційної сфери старшокласників, зміну потреби в досягненні мети, реалізації життєвих планів (4,59 - 7,37). Розвинулися організаційні (2,23 - 6,03) та комунікативні (2,36 - 7,26) здібності; підвищився рівень інтернальності (1,69 - 3,84) та самоактуалізації (7,71 - 9,23) особистості.

Таким чином, динаміка рівнів сформованості гуманістичних цінностей засвідчила ефективність розробленої та апробованої методики та доцільність її впровадження у позанавчальну діяльність.

Отже, у дослідженні здійснено теоретичне узагальнення і нові підходи до вирішення проблеми формування гуманістичного ідеалу.

За нових соціокультурних умов особливої значущості набуває проблема формування гуманістичного ідеалу. На основі аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури простежена динаміка уявлень щодо гуманістичного ідеалу в історико-педагогічному контексті. Виділено та охарактеризовано основні форми розвитку уявлень про гуманістичний ідеал (античний гуманізм, гуманізм раннього християнства, гуманізм епохи Відродження, гуманізм епохи Просвітництва, релігійний гуманізм XIX століття, класово-атеїстичний гуманізм, релігійний інтеграційний гуманізм-персоналізм, гуманістична психологія та педагогіка).

Відбувалася зміна системи уявлень щодо поняття "гуманістичний ідеал" відповідно до релігійно-етичної, релігійно-національної, класової, духовно-моральної спрямованості у

поєднанні із загальнолюдськими цінностями; розвиток цього поняття призвів до виникнення ідеалу "самоактуалізованої особистості" на сучасному етапі. Встановлено, що особистість досягає максимально можливого стану свого розвитку у сприятливих умовах навколишнього середовища; при цьому ідеал носить інтегрально-гуманістичний характер і здатний інтегрувати в собі набуті знання людства.

Розроблено структуру сучасного гуманістичного ідеалу. Уточнено поняття "гуманістичний ідеал" як образ досконалої особистості, діяльність якої спрямована на благо інших та на самоактуалізацію. В ідеалі гармонійно поєднуються духовно-моральні риси (повага до людей, доброта, співчуття, справедливість, протидія злу, громадянськість тощо) з соціально-діловими рисами, які забезпечують успішну трудову діяльність (підприємливість, цілеспрямованість, діловитість, соціальна активність, організованість тощо). Обов'язковими компонентами сучасного гуманістичного ідеалу є самоактивність особистості (здатність до саморозвитку, самовиховання, самоосвіти). Особливого значення в умовах державотворення набуває розвиток національної свідомості особистості, її громадянськість.

На основі контент-аналізу психолого-педагогічної літератури розроблена модель гуманістичного ідеалу, яка складається з п'яти компонентів: мотиваційно-цільового, проєктувального, аксіологічного, комунікативного, актуалізаційного. Модель стала основою для проведення дослідно-експериментальної роботи щодо формування духовно-моральних якостей особистості засобами позанавчальної діяльності.

Визначено критерії та показники сформованості уявлень та знань учнів щодо гуманістичного ідеалу, які вміщують такі групи: проєктувально-цільові, пізнавальні, особистісно-ціннісні, самоактуалізаційні. Ці групи критеріїв дають змогу визначити вміння учнів формувати провідні цілі, завдання гуманістичного спрямування, моделювати власну поведінку, досвід емоційно-ціннісного ставлення до обраних гуманістичних цінностей, розвивати комунікативну культуру, сприяти саморозвитку, самоактуалізації, реалізації творчих здібностей та обдарувань старшокласників.

Констатуючий експеримент засвідчив, що більшість опитаних знаходиться на низькому рівні сформованості гуманістичних цінностей, виражену прагматичну орієнтацію, недостатній інтерес до проблем морального вибору та гуманістичних засобів їх вирішення; домінування бажання будь-що досягти поставленої мети довільними засобами. Дослідження показало низький рівень сформованості комунікативної культури, невміння визначати життєву стратегію і перспективу, адекватно орієнтуватися у життєвих ситуаціях.

У дослідженні визначено педагогічні умови формування уявлень та знань щодо гуманістичного ідеалу та гуманістичних цінностей. Педагогічні умови формування ідеалу можуть бути диференційовані на зовнішні та внутрішні. Зовнішні умови передбачають відповідну професійно-педагогічну компетентність та спеціальну організацію педагогічного процесу у позанавчальній діяльності; внутрішні ж виявляються в розвитку морально-духовних особистісних якостей суб'єкта позанавчальної діяльності і сприяють підвищенню ефективності впливу об'єктивних (зовнішніх) умов.

Дослідно-експериментальна робота вміщувала чотири основних етапи: цілемотиваційний, проектувальний, комунікативний, ціннісно-орієнтаційний, актуалізаційний. Кожен з виділених етапів характеризувався певною метою та завданнями, особливостями змісту позанавчальної діяльності, адекватними формами та методами і спрямовувався на розвиток гуманістичних ціннісних орієнтацій учнів. Вибір вказаних напрямів визначається структурою розробленої нами динамічної моделі формування гуманістичного ідеалу. Результати формуючого експерименту дають підстави зробити висновок про те, що запропоновані форми й методи формування гуманістичного ідеалу засобами позанавчальної діяльності є ефективними і можуть бути використані у практичній педагогічній діяльності.

Здійснене дослідження дозволяє сформулювати ряд пропозицій щодо його використання у двох площинах: теоретичній і практичній. У теоретичному аспекті слід науково обґрунтувати й систематизувати різноманітні концептуальні підходи щодо проблеми гуманістичного ідеалу в історико-педагогічному та сучасному контекстах. Практичний аспект

передбачає розробку й впровадження методики формування гуманістичного ідеалу старшокласників у позанавчальній діяльності та в педагогічних закладах освіти.

#### **Список основних наукових праць**

##### **Вірковського А.П.**

1. Вірковский А. П., Плотников С. А. Учитель - человек из будущего /Русский язык и литература. - 1987. - № 5. - С. 78-80.
2. Вірковский А. П. Пьеса для размышления школьников /Педагогика. - 1992. - № 7. - С. 211-212.
3. Вірковський А. П. Формування гуманістичного ідеалу старшокласників: Методичні розробки. - ОІУУ, 1992. - 26 с.
4. Студенти про підприємництво //Підприємництво: проблеми становлення та функціонування. -Житомир ІПСТ, 1998. - С. 120-121.
5. Вірковський А. П. Динамізм ідеалу //Радянська школа. - 1991. - № 8. - С. 30-31.
6. Вірковський А. П. Про ідеали і віру молоді //Рідна школа. - 1992. - № 9. - С. 19-21.
7. Вірковський А. П. Про реалізацію діалогічного принципу в гуманізації освіти //Вісник Житомирського педагогічного університету. - 1999. - № 4. - С.
8. Вірковський А. П. Теоретичні та практичні аспекти підготовки учителя до діяльності в контексті особистісно спрямованої парадигми освіти //Вісник Житомирського педагогічного університету. - 2000. - № 6. - С. 240-245 (у співавторстві).
9. Вірковський А. П. Технологія формування гуманістичного ідеалу старшокласників: Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: у 2 ч. - Ч. 2: Технології соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів. - Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. - С. 103-121.
10. Вірковський А. П. Формування гуманістичного ідеалу старшокласників: Методичні рекомендації для вчителів. - Житомир: ІППО, 1992. - 25 с.
11. Вірковський А. П. Стан сформованості гуманістичних ідеалів учнівської молоді //Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя: Збірник науково-методичних праць. - К.: ІЗМН, 1999. - С. 134-136.
12. Вірковський А. П. Проблеми гуманізації педагогіки в контексті європейської культури: Професійна підготовка педагогічних працівників: Науково-методичний збірник /За ред. докт. пед. наук О. А. Дубасенюк та докт. пед. наук Л. П. Пуховської. - Київ-Житомир: ЖДПУ, 2001. - С. 49-53.
13. Вірковський А. П. Гуманістичні цінності студентів у сучасних умовах: Молодь в умовах нової соціальної перспективи: Матеріали III Міжнародної



- науково-практичної конференції. -Житомир: ЖДПУ, 2001. - С. 101-102.
14. Вірковський А. П. Формування гуманістичних цінностей студентів економічного профілю вищих навчальних закладів: Всебічний розвиток особистості студента: Матеріали науково-практичної конференції. - Ірпінь, 2001. - С. 294-301.
15. Вірковський А. П. Гуманістичний ідеал старшокласника як науково-теоретична та дослідницька проблема: Педагогіка та психологія: Збірник наукових праць /За заг. ред. акад. І. Ф. Прокопенко, чл.-кор. АПН України В. І. Лозової. - Харків: ХДПУ, 2001. - Вип. 19. - Ч. 2. - С. 49-53.
16. Вірковський А. П. Актуальність формування гуманної особистості у сьогоденні /Тези доповідей XIII військово-наукової конференції ЖВУРЕ. - Житомир, 2002. - Ч. I.-С. 15-16.
17. Вірковський А.П. Гуманістичний ідеал як синергетична сутність //Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем. - Житомир : ЖДТУ. Всеукраїнська науково практична конференція. 17-18 червня 2003 р.
18. Вірковський А.П. Гуманістичний ідеал студента як науково-теоретична та дослідницька проблема //В пошуках особистісно зорієнтованих технологій педагогічного процесу. - Житомир : ЖДПУ, 2002. - С. 21 - 23.

*Літяга  
Інна Володимирівна  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри  
соціальної педагогіки та  
педагогічної майстерності*

**Педагогічна корекція порушень у спілкуванні підлітків зони  
радіологічного контролю (в умовах лікувально-оздоровчого  
закладу)**

Труднощі та суперечності переходу України до ринкових відносин посилюються наслідками аварії на Чорнобильській атомній електростанції, що суттєво позначилося на проблемах школи, особливо на розвитку дітей - як найбільш вразливої частини суспільства. У дітей частіше виникають стреси, фрустрації, конфлікти, кризи, що викликають соматичні захворювання, порушення функцій серцево-судинної, імунної, ендокринної та інших життєво важливих систем організму. Отже, труднощі підліткового віку значно обтяжуються проблемами зі здоров'ям і викликають певні ускладнення і суперечності у формуванні особистості дитини і, зокрема його сфери спілкування.

В умовах проживання дітей у зоні жорсткого радіологічного контролю за результатами проведеного попередньо дослідження виявлено відхилення у сфері спілкування підлітків, які характеризуються проявом негативних якостей, таких як агресивність, імпульсивність, подразливість, грубість, нетактовність, відчуженість тощо.

Вказані недоліки потребують науково обгрунтованої педагогічної корекційної роботи. Для формування належного підґрунтя успішного навчання, виховання й розвитку підлітків доречною є своєчасно організована педагогічна корекція порушень у сфері спілкування.

Проблема педагогічної корекції є багатогранною. Її значущість у вихованні знайшла своє відображення як у класичній педагогічній спадщині (П.П.Блонський, Ф.Ф.Брюховецький, Л.С.Виготський, В.П.Кащенко, Г.М.Кубраков, А.С.Макаренко, М.Монтессорі, Й.Г.Песталоцці, І.О.Соколянський, В.М.Сорока-Росинський, В.О.Сухомлинський), так і в сучасній науковій думці (В.П.Биков, В.В.Вершиніна, А.В.Гребенкіна, Т.П.Калиновська,

В.В.Нечипоренко, С.М.Новицький, М.І.Тютюнник, В.Г.Чужикова). Увагу багатьох дослідників привертає проблема тлумачення категорії спілкування. Обґрунтуванню спілкування як взаємодії людей та як виду діяльності присвячені праці філософів (М.С.Каган, М.С.Кветний, В.С.Коробейніков, Р.Х.Шакуров) та психологів (Н.В.Кузьміна, О.М.Леонтьєв, О.О.Леонтьєв, М.І.Лісіна, В.М.Панферов, В.М.Соковнін, О.І.Щербаков). Зміст спілкування з педагогічної точки зору досліджений С.М.Бажуковим, Л.М.Ликовою, Є.Р.Лихацькою, А.А.Пермяковим, В.Д.Семеновим, а роль конфліктів у процесі спілкування - В.М.Бехтерєвим, П.П.Блонським, А.Р.Лурія, А.С.Макаренком, В.М.Мясіщевим, С.Т.Шацьким. Медичні аспекти впливу малих доз радіації на організм дитини розкриті Т.К.Набухотним, В.М.Пономаренком, В.Й.Шатило. Соціально-психологічні наслідки Чорнобильської катастрофи на дітей та підлітків висвітлені В.П.Биковим, М.І.Боришевським, Є.І.Головахою, В.О.Моляко, Ю.Саєнком, В.О.Шатенком, В.Г.Чужиковою, С.І.Яковенком.

У дослідженні розглядається історико-методологічна основа проблеми педагогічної корекції загалом, та сфери спілкування зокрема.

Педагогічний підхід у справі допомоги дітям з недоліками в розвитку й поведінці, в справі навчання та виховання дітей з аномаліями в розвитку інтелекту в Європі формується в кінці XVII – на поч. XIX століття. За його реалізацію виступають як педагоги, так і лікарі, громадські діячі.

Перші спроби навчання дітей з відхиленнями у розвитку в спеціальних навчальних закладах належать І.Г.Песталоцці, відомому швейцарському педагогу. Ним були обґрунтовані принципи роботи з “тупорозумними”: посиленість у навчанні, використання дидактичних матеріалів, поєднання розумової і фізичної праці, навчання з продуктивною працею.

На рубежі XIX та XX століть відомий італійський педагог Марія Монтессорі створює ортофенічну школу для відсталих дітей, де застосовує систему сенсомоторного виховання дітей із затримкою у розвитку як основу лікувальної педагогіки. У Київській Русі, так само як і в Європі, ставлення до убогих, бідних, калік було неоднозначним. Коли їх ставало особливо багато (після

війн, екологічних катастроф), пересування їх намагались обмежити. Для них при монастирях відкривали притулки (“богодільні”). Найвищий етап в історії вітчизняної корекційної педагогіки пов’язаний з періодом кінця XIX – початку XX століття у зв’язку з утворенням громадських установ навчання й виховання аномальних дітей.

На основі аналізу історичного шляху розвитку корекційної педагогіки виділимо три його етапи.

**Перший етап – 1920-1930рр.** – вихідний, або етап передісторії проблеми. Педагогічна корекція як галузь наукового знання на цьому етапі представлена діяльністю видатних вітчизняних педагогів і психологів – В.П.Кащенко, С.Т.Шацького, Л.С.Виготського, В.М.Сороки-Росинського, І.О.Соколянського, А.С.Макаренка. Так, В.П. Кащенко був засновником лікувально-педагогічного закладу для дефективних, нервових та важких дітей. С.Т.Шацький зробив значний внесок у розробку проблем педагогіки соціального середовища, а саме: його впливу на формування дитини. Вчений також звертається до проблеми занять з дітьми за видами діяльності, що призводило до необхідності створення ним відповідних програм, однією з яких є програма охорони здоров’я. Л.С.Виготський висунув ідею своєрідного розвитку особистості аномальної дитини, яка формується, як і в звичайної дитини, у процесі взаємодії біологічного, соціального та педагогічного чинників. Також вченим були розроблені й науково обґрунтовані основи соціальної реабілітації аномальної дитини. На відміну від лікувальної педагогіки, Л.С.Виготський заклав основи соціальної педагогіки, яка нівелює негативні соціальні утворення у процесі формування особистості дитини в ігровій, навчальній, трудовій та інших видах діяльності. Певні прогресивні зміни в цей період відбувались завдяки невтомній праці інших науковців, одним з яких був В.М.Сорока-Росинський (очолював школу ім.Ф.Достоєвського, вихованцями якої були безпритульні і важковиховувані діти та підлітки), що наголошував на необхідності не відшукувати недоліки, а знаходити напрями їх компенсації. Він також стверджував, що всі діти без виключення піддаються педагогічній корекції. Результати навчання сліпоглухонімих, теоретичні основи якого були розроблені І.О.Соколянським, реально

продemonстрували великі можливості корекційної педагогіки, виявивши, що умовою успіху корекційного навчання є організація повноцінного життя та спілкування дитини. А.С.Макаренко зробив вагомий внесок у розвиток соціальної роботи з різними категоріями дітей; він вважав, що дефективними є не діти, а методи, за допомогою яких вони виховуються.

До етапу, який визначений нами як вихідний, слід віднести виникнення науки педології та її скасування у 30-ті роки. Педологія як наука намагалася будувати свою діяльність на таких принципах, як: створення синтезованої системи знань про дитину; генетичний принцип у контексті динаміки і тенденцій її розвитку; особлива методологія вивчення дитинства; перехід від пізнання дитини і її світу до його зміни.

**Другий етап – 1950-1970рр.** – поступове відновлення та реформування процесу педагогічної корекції.

Вже починаючи з 50-х років нашого століття, в корекційній педагогіці, як і в багатьох інших галузях науки, були зроблені суттєві кроки щодо активізації спеціальних досліджень, розробки нових підходів у сучасній корекційно-педагогічній діяльності з дітьми та підлітками з недоліками в розвитку й відхиленнями у поведінці. Яскравим прикладом такого роду є система Ф.Ф.Брюховецького у школі м.Краснодара. Творчо переосмисливши ідеї А.С.Макаренка, Ф.Ф.Брюховецький реалізував головні з них із урахуванням соціальних умов виховання у післявоєнний період.

Одним з педагогів-майстрів цього етапу був В.О.Сухомлинський, який застосовував у своїй роботі принципи та методи педагогічної корекції. Керуючись принципами природовідповідності, єдності природного й соціального в людині, він поставив у центр педагогічної діяльності дитину, її прагнення, бажання, інтереси, нахили, здібності.

Прикладом втілення ідей педагогічної корекції у вказаний період стала Мамлютська школа-інтернат(Казахська РСР) для туберкульозних дітей. Санаторна школа ставила завдання не лише лікувати, але й навчати та виховувати.

Педагоги 50-70-х рр. створювали альтернативні за формою, але загальноприйнятні за сутністю виховні корекційні системи.

**Третій етап – 1980-1990рр.** – системне реформування процесу педагогічної корекції.

Вагомий внесок у розвиток педагогіки в цей період зробив грузинський педагог Ш.О.Амонашвілі, який був спеціалістом початкового навчання та “педагогіки цілісного життя дітей та дорослих”, а саме, він наголошував на необхідності створення середовища для нормального розвитку особистості. В.В.Нечипоренко, директор Хортицького навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру Запорізької області, наголошує не лише на відновленні фізичного здоров'я, а й поновленні особистісного та соціального статусу вихованців. У основі процесу комплексної реабілітації покладено принцип організаційно-технологічного поєднання програм медичної, психологічної та соціально-педагогічної реабілітації. Проблемою педагогічної корекції в сучасних умовах займається С.М.Новицький, соціальний педагог Хортицького навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру, який наголошує на взаємозв'язку поняття корекції з поняття норми.

Н.В.Гребенкіна з м.Тюмені досліджувала прогнозування можливості навчання дітей з ослабленим здоров'ям в умовах реабілітаційного центру (1999р.).

Аналіз сучасних досліджень впливу Чорнобильської катастрофи на розвиток корекційної та реабілітаційної педагогіки дозволив виділити два аспекти усвідомлення аварії на ЧАЕС: 1) як надзвичайної ситуації; 2) як чинник соціальних, медичних та психологічних змін у суспільстві.

Для поглиблення розуміння процесу педагогічної корекції порушень сфери спілкування підлітків чорнобильської зони в дисертації здійснено теоретичний аналіз сутності базових понять “корекція”, “педагогічна корекція”, “спілкування підлітків”, “умови зони радіологічного контролю”.

Реабілітація, з точки зору філософії, є всезагальною категорією, а корекція – одиничною. Комплексна реабілітація у будь-якому закладі здійснюється за такими етапами: діагностика, корекція, профілактика.

*Педагогічна корекція* - це сукупність певних педагогічних засобів, форм та методів, спрямованих на виправлення недоліків, пов'язаних з навчанням, вихованням та розвитком дитини.

*Педагогічна корекція сфери спілкування* – це сукупність певних педагогічних засобів, які передбачають:

- виявлення специфіки міжособистісного спілкування з урахуванням їх установок, цілей, намірів;
- побудову загальної стратегії взаємодії;
- реалізацію цієї стратегії у процесі спілкування, що спрямована на зміну поведінки, ціннісно-мотиваційної сфери і особистісно-змістових утворень партнера.

Загальнофілософська методологія стає підґрунтям для дослідження проблеми спілкування. Об'єктивний науковий аналіз потребує вивчення підлітків зони радіологічного контролю у філософських категоріях всезагального, одиничного та особливого. Обраний методологічний підхід задає відповідну логіку дослідження: виявлення загальних властивостей і структури процесу спілкування (всезагальне); аналіз специфіки міжособистісної сфери спілкування підлітків (особливе); обґрунтування якісних змін сфери спілкування підлітків, які постраждали внаслідок аварії на ЧАЕС (одиничне).

У наукових дослідженнях категорія спілкування розглядається як: а) особлива форма взаємодії людей (М.С.Каган, М.С.Кветний, В.С.Коробейников, Р.Х.Шакуров); б) елемент і категорія загальної теорії систем (Б.Ф.Ломов, О.О.Бодальов, М.П.Єрастов, М.О.Обозов, Б.Д.Паригін); в) вид діяльності (В.М.Соковніна, М.І.Лісіна, О.М.Леонтьєв, О.О.Леонтьєва, В.М.Панферов).

У структурі спілкування при цьому виділяється: 1) комунікативна, інтерактивна та перцептивна складові (Г.М.Андрєєва); 2) змістовий та формальний аспекти (Б.Д.Паригін); 3) контакта, інформаційна, спонукальна, амотивна, координаційна функції, а також функції розуміння, встановлення відносин, впливу (Л.А.Карпенко).

Особливе місце у системі взаємозв'язку та взаємозумовленості категорій і понять дослідження займає конфлікт як показник якісних характеристик сфери спілкування (прихований стан незадоволення, відкрите зіткнення, пасивний протест).

Конфлікти, які виникають у процесі різних видів діяльності, спілкування школярів у групі, за їх джерелами діляться на:

конфлікт миттєвої емоційної розрядки; конфлікт через злам динамічного стереотипу; ціннісні конфлікти.

Для розкриття сутності проблеми корекції процесу спілкування підлітків зони радіологічного контролю в дослідженні детально проаналізовано феномен підліткового віку як етапу соціалізації особистості.

Виділимо також фактори, які утруднюють процес спілкування і які слід враховувати, організовуючи спілкування підлітків, а саме: 1) *ситуативні* – виникають у спілкуванні через різне розуміння ситуації, що викликане різним ступенем включення тих, хто спілкується, у ситуаційний контекст; 2) *змістові* – виникають через нерозуміння однією людиною іншої з причини відсутності необхідного контексту; 3) *мотиваційні* – виникають у двох випадках: у результаті приховання комунікатором мотивів комунікації або ж через те, що вони недостатньо зрозумілі йому самому; 4) *“бар’єри уявлення про іншого”* – виникають через те, що комунікатор не має точного уявлення про свого партнера, помилково оцінює його культурний рівень, потреби та інтереси; 5) *відсутність зворотного зв’язку у спілкуванні*; 6) *прагматичні* – виникають у результаті різноманітних прагматичних відносин між системою знаків та їх споживачами.

Проаналізувавши різні теоретичні підходи до проблеми педагогічної корекції сфери спілкування підлітків і визначивши її структурний та процесуальний компоненти, представляємо модель педагогічної корекції недоліків сфери спілкування підлітків зони радіологічного контролю.

Особливості виявів і перебіг підліткового віку визначається конкретними соціальними обставинами життя, зокрема наслідками Чорнобильської аварії, фізіологічними змінами, змінами в розвитку пізнавальних процесів та формуванні особистості дитини; це має бути враховане з метою попередження та уникнення порушень спілкувальної сфери підлітка.

Стратегія корекційної роботи з підлітками в оздоровчих закладах має ґрунтуватися на методах розширення розвивального життєвого простору підлітка за рахунок залучення до різних видів діяльності.



У дослідженні викладено: результати діагностики рівня сформованості сфери спілкування підлітків; етапи організації педагогічної корекції міжособистісних стосунків; результати експерименту щодо педагогічної корекції сфери спілкування підлітків в умовах лікувально-оздоровчого закладу.

Програма експериментальної роботи вміщувала констатуючий, діагностичний, формуючий та оцінний етапи.

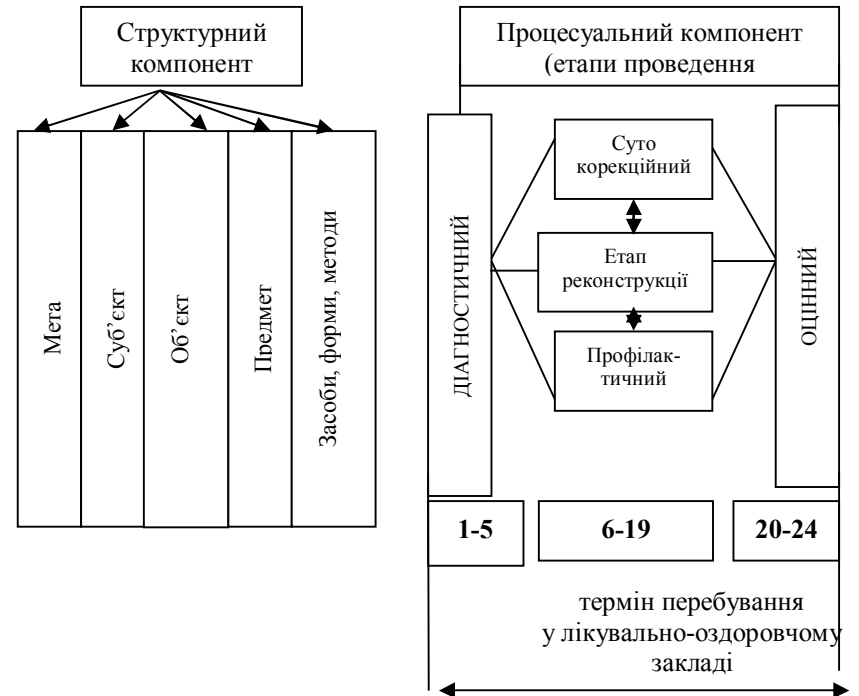


Рис. 9. Модель педагогічної корекції порушень у сфері спілкування підлітків зони радіологічного контролю в умовах лікувально-оздоровчого центру

Експеримент проводився на базі санаторіїв "Лісовий берег", "Богунія" Житомирської області, "Червона калина" Рівненської області, "Південний" м.Миргорода Полтавської області та середньої загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №28 м.Житомира нами було опитано 120 вихователів і 900 підлітків різних районів Житомирської області (Коростенського, Коростишівського,

Лугинського, Овруцького, Малинського, Житомирського, Олевського та ін.) і м.Житомира.

Слід зауважити, що з них 425 дітей належать до експериментальних груп, 365 – до контрольних і 110 – це діти з екологічно чистої зони (Житомирський, Коростишівський райони, м.Житомир).

Після теоретичного (робота з педагогічною, психологічною, соціальною літературою) й практичного (довільних та цілеспрямованих спостережень, тестів, бесід із дітьми та вихователями) аналізів сфери спілкування підлітків виявлено ряд порушень, зумовлених факторами дії іонізуючого випромінення внаслідок аварії на ЧАЕС. Зокрема, це – агресивність, ворожість, подразливість, грубість, нетактовність, підозріливість, відчуженість, невірноваженість, дезорганізованість, скептицизм, негативізм, переоцінка себе, своїх можливостей і вчинків, прагнення опинитися у центрі уваги, тим самим підкреслюючи недолугість інших тощо.

У ході діагностики нами було проведено ряд методик та тестів, за допомогою яких досліджуються перераховані спілкувальні властивості, для повної констатації порушень у сфері спілкування підлітків зони радіологічного контролю, а саме: тест В.Ряховського.; тест “Чи вмієте ви слухати”; тест “Рівень асертивності”; тест “Рівень врівноваженості”; тест “Рівень агресивності”; тест Басса-Дарки; тест “Виявлення особистісної схильності до конфліктної поведінки”; “Модифікований варіант інтерперсональної діагностики Т.Лірі”; “Методика групової оцінки особистості”.

Загальні результати про сформованість спілкувальних властивостей у підлітків Чорнобильської зони наведені у таблиці 16 у відсотках.

*Таблиця 16*

*Зведені дані про сформованість спілкувальних властивостей у підлітків зони радіологічного контролю на початку заїздів*

Спілкувальні властивості	Експериментальні групи (у %.)	Контрольні групи (у%)
Комунікабельність	83	85
Некомунікабельність	4	4

Надмірна комунікабельність	13	11
Уміння слухати	33	35
Уявлення про асертивність	87	83
Незадоволення собою та оточуючими	53	56
Схильність до агресивних імпульсів	90	89
Врівноваженість	40	43
Суперництво й пристосування	78	80
Співробітництво й уміння йти на компроміс	22	20
Гармонійність особистості	61	65
Акцентуації негативних спілкувальних властивостей	37	36

У ході застосування “Методики групової оцінки особистості” було виділено три групи підлітків: з високим, середнім та низьким рівнем розвитку спілкувальних властивостей. Порівнюємо діапазони (мінімальна і максимальна межі) розвитку спілкувальних властивостей за рівнями (низький, середній, високий) та належністю підлітків до експериментальної (Коростенський район) та контрольної (Лугинський район) груп за таблицею 17.

*Таблиця 17*  
*Рівні сформованості спілкувальних властивостей підлітків*  
*чорнобильської зони*

Рівні	Низький	Середній	Високий
Райони			
Коростенський	1,3 - 3	1,8 – 3,7	2,5 – 4,7
Лугинський	2 – 3,3	2,4 – 3,6	2,8 - 4

Використання “Методики групової оцінки особистості” засвідчило порівняно однакові результати розвитку спілкувальних властивостей як в експериментальній, так і в контрольній групі, не зважаючи на те, що існує надто широкий діапазон розвитку деяких властивостей (мінімальне значення розвитку мобільності 2,1; максимальне – 4,7), що й пояснює незначні розбіжності цифрових значень в обох групах.

Загалом же в 30% опитаних з експериментальних та в 26% - з контрольних груп майже всі властивості слабо розвинені. Є група дітей, в яких чітко простежується контраст розвитку цих спілкувальних властивостей (одні розвинені слабо – авторитетність, тактовність, здатність викликати до себе довіру, а інші сильніше – дисциплінованість, працелюбність). Лише в незначної частини підлітків (14% - експериментальна, 11% - контрольна групи) на більш-менш належному рівні сформовані всі вирізнені спілкувальні властивості.

Таким чином, теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка вад у сфері спілкування підлітків зони радіаційного забруднення дали нам підстави створити гуманістично орієнтовану систему засобів, форм та методів педагогічної корекції.

Однією з головних умов ефективності педагогічної корекції є її одночасне узгоджене здійснення на багатьох рівнях: особистісному, мікрогруповому, структурному, рівні закладу.

Програма педагогічної корекції процесу спілкування підлітків складалася з таких етапів: встановлення відносин довір'я з підлітком (як вище згадувалось); формування позитивної самооцінки; вироблення навичок правильного спілкування; розвиток комунікабельності; формування уміння правильно розв'язувати конфліктні ситуації; розвиток емпатії; формування умінь та навичок слухати, розвиток асертивності; уникнення агресивних виявів поведінки, ворожості; формування навичок міжособистісного спілкування.

Формуючий експеримент включає наступні етапи педагогічної корекції, які співпадають із методами педагогічної корекції порушень у сфері спілкування підлітків чорнобильської зони:

- суто корекційний (виправлення конкретних недоліків, виявлених під час діагностики сфери спілкування підлітків зони радіаційного забруднення);
- етап реконструкції (включення підлітків у різні види діяльності);
- профілактичний (дії медичних працівників, психологів).

Пропонуємо загальну схему впровадження етапів проведення педагогічної корекції спілкування в термін перебування (24 доби) дітей у лікувально-оздоровчому центрі:

1-5 доба: діагностичний етап;  
 6-19 доба: суто корекційний етап;  
 етап реконструкції;  
 профілактичний етап;  
 20-24 доба: оцінний етап.

Оскільки метою суто корекційного етапу є відновлення спілкувальних властивостей підлітків чорнобильської зони, пропонуємо програму педагогічної корекції конкретних порушень у сфері спілкування на зміну (24 доби), виявлених на діагностичному етапі: розвиток комунікабельності (ігри, методи корекції шляхом раціональної організації дитячого колективу та культури здорового сміху), асертивності (тренінг, вправи), впевненості в собі (тренінг), комунікативної, інтерактивної і перцептивної функцій спілкування (ігри), уникнення негативних емоцій та розвиток самоповаги (бесіда, тренінг, вправа) та формування умінь правильно розв'язувати конфліктні ситуації (тренінг).

Здійснення комплексної системи корекційних заходів дозволило зібрати зведені дані про сформованість спілкувальних властивостей у кінці заїздів.

Таблиця 18

*Зведені дані щодо сформованості спілкувальних властивостей у підлітків зони радіологічного контролю в кінці заїздів (у відсотках)*

Спілкувальні властивості	Експериментальна група	Контрольна група
Комунікабельність	92	88
Некомунікабельність	1	3
Надмірна комунікабельність	7	9
Уміння слухати	72	64
Уявлення про асертивність	100	89
Незадоволеність собою та оточуючими	18	39
Схильність до агресивних імпульсів	35	64

Врівноваженість	87	63
Суперництво й пристосування	25	53
Співробітництво й уміння йти на компроміс	75	47
Гармонійність особистості	85	77
Акцентуації негативних спілкувальних властивостей	11	23

Нами виявлені середні значення та накреслені графіки вираженості усіх спілкувальних властивостей, представлених у "Методиці групової оцінки особистості" на початку та в кінці заїздів усіх дітей із експериментальних та контрольних груп, що брали участь у дослідженні (Лугинський район – січень-лютий 1998р., квітень 1998р.; Овруцький район – травень 1997р., червень 1998р.; Олевський район – липень-серпень 1998р.; Малинський район – липень 1998р.; Коростенський район – квітень 1998р.) для простеження за позитивними змінами у ході педагогічної корекції порушень в експериментальних групах у сфері спілкування підлітків зони радіологічного контролю.

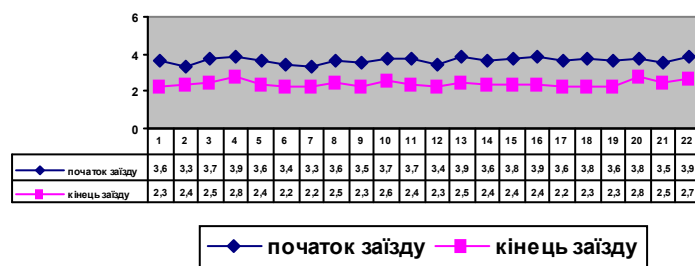


Рис 10. Експериментальні групи

Експериментальну систему засобів, форм та методів педагогічної корекції порушень у сфері спілкування підлітків зони радіологічного контролю можна вважати достатньо ефективною. Кількість підлітків, які досягли високого та середнього рівнів сформованості досліджуваних спілкувальних властивостей, перевищує 80%.

Завдяки цілеспрямованому впливу на сферу спілкування підлітків відбулися суттєві зміни у розвитку наступних спілкувальних властивостей:

- підвищився рівень розвитку комунікабельності (92% проти 83%), уміння слухати (72% проти 33%), асертивності (100% проти 87%), врівноваженості (87% проти 40%);
- рівень сформованості в підлітків експериментальних груп спілкувальних властивостей випереджає відповідний рівень у контрольних групах та порівняно з вихідним рівнем.

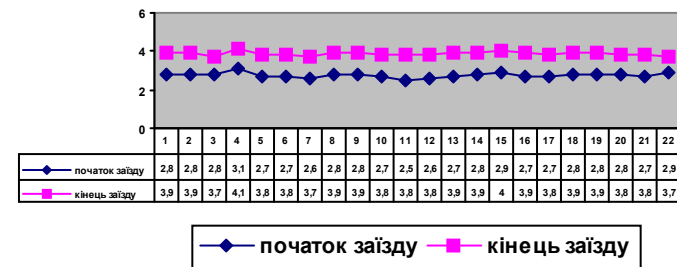


Рис. 11. Контрольні групи

Узагальнені результати проведеного дослідження підтвердили висунуту нами гіпотезу і дали змогу сформулювати такі **висновки**:

1. Історія зарубіжної та вітчизняної корекційної педагогіки характеризує основні напрямки в її розвитку, показує етапи її становлення, провідні тенденції в розробці проблем виявлення, попередження й подолання відхилень у розвитку й поведінці дітей та підлітків, етимологію аномального розвитку дитини, її залежність від соціально-біологічних умов і психобіологічних причин, розкриває картину титанічної праці лікарів, педагогів, психологів, громадських діячів у розробці провідних проблем корекційної педагогіки.

Проведений аналіз літератури дав нам підстави виділити три періоди процесу становлення педагогічної корекції ХХ століття. Кожен етап характеризується становленням, розвитком та формуванням структури й змісту педагогічної корекції, які відзначались нерівномірністю, пов'язаною із соціально-

економічними чинниками розвитку суспільства і підтверджує конкретно-історичний характер самої педагогічної науки.

2. На сучасному етапі існують численні дослідження, присвячені проблемам корекційної педагогіки, а також досліджень, безпосередньо пов'язаних з аварією на ЧАЕС, що дало нам підстави виділити два періоди розуміння Чорнобильської катастрофи:

*1 етап* – аварія на ЧАЕС як надзвичайна ситуація – тривав протягом 1986-1989рр. і характеризувався станом психологічної неготовності до адекватного сприйняття аварії, що пояснювалося унікальністю аварії, слабкою підготовленістю людей до раціональних дій у випадку атомної тривоги, відсутністю конкретної інформації.

*2 етап* – наслідки постчорнобильського синдрому – триває з 1989р. до нинішнього часу і характеризується політичними, соціальними, медичними, психологічними та іншими змінами в суспільстві загалом.

3. Спілкування є необхідною умовою існування людини, одним із найважливіших чинників її соціального розвитку. Розгляд спілкування з філософської, соціологічної, психологічної точок зору (як виду діяльності та процесу взаємодії) дає можливість визначити його соціально-педагогічний статус – фактор формування особистості.

4. Наслідки Чорнобильської катастрофи викликають зміни у стані здоров'я дітей, які потрапили під дію малих доз радіації, у зв'язку з тим, що клітини дитячого організму є більш радіочутливими, ніж зрілі.

Обраний нами загально філософський методологічний підхід відповідає логіці дослідження: виявлення загальних властивостей і структури процесу спілкування (всезагальне); аналіз специфіки міжособистісної сфери спілкування підлітків (особливе); обґрунтування якісних змін сфери спілкування підлітків, що постраждали внаслідок аварії на ЧАЕС (одиничне).

5. Створена нами експериментальна модель педагогічної корекції порушень у сфері спілкування підлітків зони радіологічного контролю в умовах лікувально-оздоровчого центру та проведена на цій основі експериментальна робота дають право



стверджувати, що ефективність педагогічної корекції залежить від її поетапного здійснення, а саме: діагностики; суто корекції, реконструкції, профілактики; оцінки, а також одночасного узгодження на особистісному, мікро груповому, структурному та мегарівнях.

6. Експериментальна перевірка розробленої системи засобів, форм та методів педагогічної корекції порушень у сфері спілкування підлітків зони радіологічного контролю підтвердила її ефективність. Кількість підлітків, які досягли високого та середнього рівнів сформованості досліджуваних спілкувальних властивостей, перевищує 80%.

Спілкування підлітків є ефективним; педагогічна корекція сприяє тому, що спілкування підлітків стало більш приємним і продуктивним; збільшилася впевненість під час входження у контакт; підвищився рівень самоповаги, моральної свідомості, впевненості в собі, збільшився авторитет підлітків у їхніх групах, зменшилася кількість конфліктів, що свідчить про збагачення сфери спілкування підлітків чорнобильської зони.

Таким чином, у ході дослідження обґрунтовано необхідність педагогічної корекції недоліків у сфері спілкування підлітків зони радіаційного забруднення; розроблено модель педагогічної корекції порушень у спілкуванні підлітків чорнобильської зони в умовах лікувально-оздоровчого закладу; експериментально підтверджено педагогічну ефективність застосування цієї моделі.

Перспективи подальшої роботи ми бачимо у кількох напрямках, а саме:

- у сфері історико-педагогічної науки глибокої теоретичної розробки потребує аспект становлення та розвитку корекційної педагогіки загалом;
- у сфері корекційної педагогіки потребує подальшого вдосконалення система засобів, форм та методів педагогічної корекції порушень спілкувальної сфери підлітків чорнобильської зони.

#### **Перелік друкованих праць**

**Літяги І.В.**

1. Психолого-педагогічні особливості спілкування підлітків зони радіологічного контролю: Соціалізація особистості: Зб.наук.праць. – К.: НПУ, 1999. – Вип.4. – С.89-95.

2. Педагогічна діагностика порушень спілкувальної сфери підлітків зони радіологічного контролю в умовах лікувально-оздоровчого центру: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб.наук.праць /Ред.кол. Гузій Н.В. та ін. – К.: НПУ, 1999. – Вип.2. – С.345-347.
3. Особливості впливу Чорнобильської катастрофи на розвиток і виховання дітей //Вісник Житомирського педуніверситету. - №6. - 2000. – С.225-227.
4. Медико-психологічні наслідки усвідомлення аварії на ЧАЕС: Проблеми сучасного мистецтвознавства і культури: Сучасні проблеми професійної підготовки фахівців: методичні аспекти. – К., 2001. – С.107-112.
5. Деякі аспекти проблеми спілкування у підлітковому віці //Вісник Житомирського педуніверситету. - №9. - 2002. – С.203-205.
6. Про систему виховної роботи у дитячому оздоровчому таборі: Педагогічні основи організації літнього відпочинку дітей зони радіологічного контролю: Тези регіональної наук.-практ. конф. 19-20 листопада, м.Житомир. – Житомир: ЖДПІ, 1996. – С.10-11.
7. Проблеми культури спілкування підлітків: Іван Огієнко й утвердження гуманітарної науки та совіти в Україні: Матеріали доп. і повід. На Всеукр.наук.-практ. конф., 4-5 березня 1997р. /За ред. Левківського М.В. – Житомир: Журфонд, 1997. – С.63.
8. Розвиток рівня спілкування підлітків зони радіологічного контролю: Педагогічні основи виховної діяльності у дитячих громадських організаціях України: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, Житомир, 17-18 листопада 1998р. /Відп.ред. В.Є.Литньов. – Житомир: Житомир.пед.ун-тет, 1998. – С.28-29.
9. Дослідження групової оцінки особистості підлітків зони радіологічного контролю: Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя: Збірник науково-методичних праць /Ред.кол.Дубасенюк О.А. та ін. – К.: ІЗМН, 1999. – С.132-134.
10. Педагогічна корекція спілкування підлітків зони радіологічного контролю у контексті соціобіологічних чинників: Науково-педагогічний пошук молодих дослідників: Збірник наукових праць студентів та аспірантів /За ред. О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченка. – Житомир: ЖДПУ, 2000. – С.13-15.
11. Зміст та організація педагогічної корекції міжособистісних стосунків підлітків: Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: Навч.посібник /За заг.ред. доктора педагогічних наук. О.А.Дубасенюк. – У 2ч. – Ч.2: Технології соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів. – Житомир: Житомирський педуніверситет, 2001. – С.85-102.

**Корінна Л.В.**

*аспірантка кафедри педагогіки*

### **Громадянські цінності як науково-теоретична проблема**

Проблема громадянського виховання є виправданою професійно-педагогічною проблемою хоча б з огляду на те, що закладені в ній суперечності між категоріями свободи та обов'язку стали рушійною силою розвитку як науково-теоретичного, так і професійно-педагогічного контекстів цієї проблеми. З іншого боку, начебто абсолютно очевидно, що виховання громадянських цінностей кожного громадянина держави – справа "вічна", яка постійно перебуватиме в полі зору соціальних груп, від яких залежить існування самого соціального організму.

Тому, по-перше, рішення про сутність та напрямки, про модель формування громадянських цінностей завжди приймалися на державному рівні у будь-якому суспільстві, як тільки поставала проблема соціокультурної та соціально-політичної його цілісності. По-друге, необхідність формування громадянських цінностей не лише усвідомлювалася протягом багатьох віків педагогічною громадськістю, але й практично реалізовувалася у системі середньої освіти. А з проголошенням незалежності української держави необхідність системи громадянського виховання та Експеримент проводився на базі санаторіїв “Лісовий берег”, “Богунія” Житомирської області, “Червона калина” Рівненської області, “Південний” м.Миргорода Полтавської області та середньої загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №28 м.Житомира нами було опитано 120 вихователів і 900 підлітків різних районів Житомирської області (Коростенського, Коростишівського, Лугинського, Овруцького, Малинського, Житомирського, Олевського та ін.) і м.Житомира.

моделі формування громадянських цінностей стала безумовною. По-третє, розуміння важливості цивілізованої громадянської свідомості і громадянської поведінки відображає прагнення держави і суспільства створити відповідну їм систему громадянського виховання. Крім того, у кризові періоди розвитку держави проблема формування громадянських цінностей постає ще гостріше, оскільки антигромадянські настрої частини суспільства – особливо молодіжної – стають соціальною

проблемою не лише державних органів і системи освіти, але й пересічного громадянина.

Останнім зауваженням до сказаного вище може стати той факт, що Україна як поліетнічна і поліконфесійна держава не може покладати стрижень національної ідеї на домінації певного етносу чи певної конфесії. Тому вітчизняний національний виховний ідеал може ґрунтуватися на моделі цінностей громадянства, належності до великої соціальної групи під назвою Україна. Таким чином, існує своєрідне соціальне замовлення на образ і властивості громадянина української держави, сформувати який покликана сучасна система освіти й виховання у школі, в тому числі школі нового типу. Проблема формування громадянських цінностей є об'єктивною реальністю. Держава і школа ставлять перед собою і реалізують по-громадянському зорієнтовані виховні цілі. Суспільство, і передусім його молодіжний структурний елемент, своєю громадянською та антигромадянською поведінкою створюють постійну суперечність як джерело розвитку ідей громадянськості. Педагогіка як наука аналізує громадянську свідомість, поведінку та виховання і пропонує своє бачення і свої рекомендації щодо практично-педагогічного шляху формування громадянських цінностей.

Теоретичним обґрунтуванням поняття цінностей займається *аксіологія* – філософське вчення про природу цінностей, їх місце в реальності і про структуру ціннісного світу, тобто про зв'язок різних цінностей між собою, соціальними і культурними чинниками і структурою особистості.

Таким чином, ми представляємо аксіологічну модель громадянських цінностей (див.Рис.12).

Два головні етапи історичної еволюції поняття цінностей можна представити так:

1. *Антично-середньовічний* період – громадянські цінності безпосередньо включаються в поняття буття особистості.

2. *Новітній* – створення окремих аксіологічних теорій: натуралістичного психологізму (Дж.Локк, К.Льюїс); аксіологічного трансценденталізму (В.Вільденбанд); персоналістичного онтологізму (М.Шелер, Н.Гартман); культурно-історичного релятивізму (М.Вебер, О.Шпенглер); соціологізму (Ф.Знанецький, Т.Парсонс).

А.де Токвіль, на відміну від Г.Гегеля (який узагальнив європейський досвід громадянськості) проаналізував досвід громадянського суспільства у Північній Америці. Згідно з його теорією, можливим є перенесення (своєрідна *аксіологічна експансія*) громадянських цінностей з одного суспільства до іншого; так, свого часу емігранти Європи, для яких основною цінністю була свобода, "перенесли на сприятливий ґрунт ідеї англійського і французького Просвітництва, вивільнили, образно говорячи, принцип демократії".



Рис.12. Аксіологічна модель громадянських цінностей

Зразком носія громадянських цінностей А. де Токвіль вважав американського громадянина: Він підкоряється суспільству не тому, що він нижче тих, хто ним управляє, або менш ніж інша людина здатен управляти собою. Він тому підкоряється суспільству, що визнає корисною спілку з собі подібними і знає, що ця спілка не може існувати без влади, яка підтримує порядок".

Наприкінці ХХ століття домінуючою у наукових дослідженнях громадянського суспільства на Заході стає думка про те, що громадянське суспільство є умовою та результатом формування громадянських цінностей; таке суспільство є "сфера

вільної взаємодії, які делегують політичній сфері завдання забезпечення цілісності соціуму".

*Р.Дарендорф*, теоретик сучасного громадянського суспільства, вважає, що історія громадянського суспільства є процесом становлення соціокультурних умов для реального використання людьми своїх прав та повної участі у життєдіяльності свого суспільства.

*О.В.Киричук* запропонував структурну схему громадянських цінностей, яка містить базові, самовизначальні, смислові та духовні складові, що дало можливість змодельовати їх наступним чином (див. рис.13).

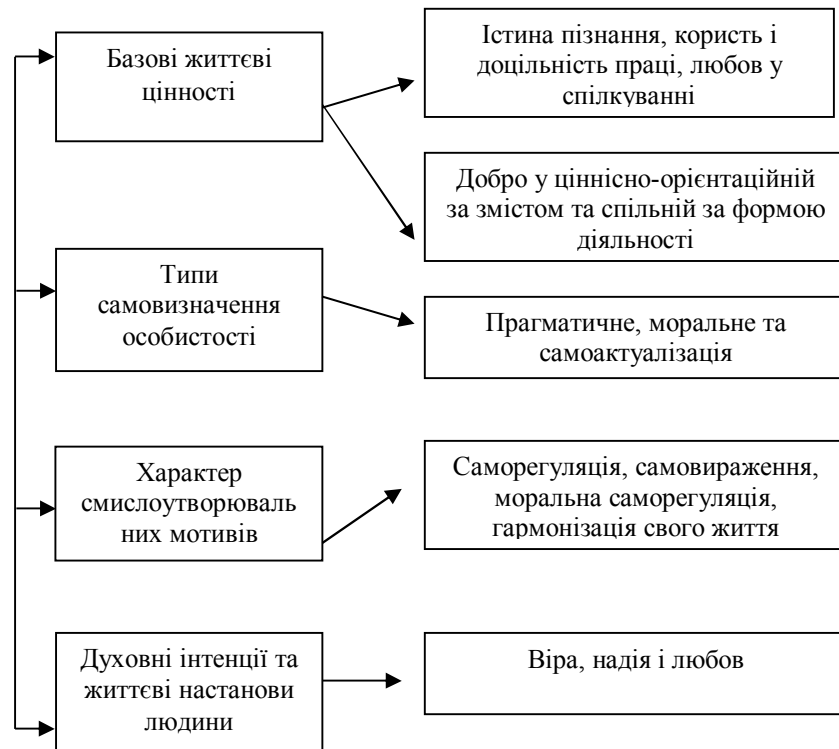
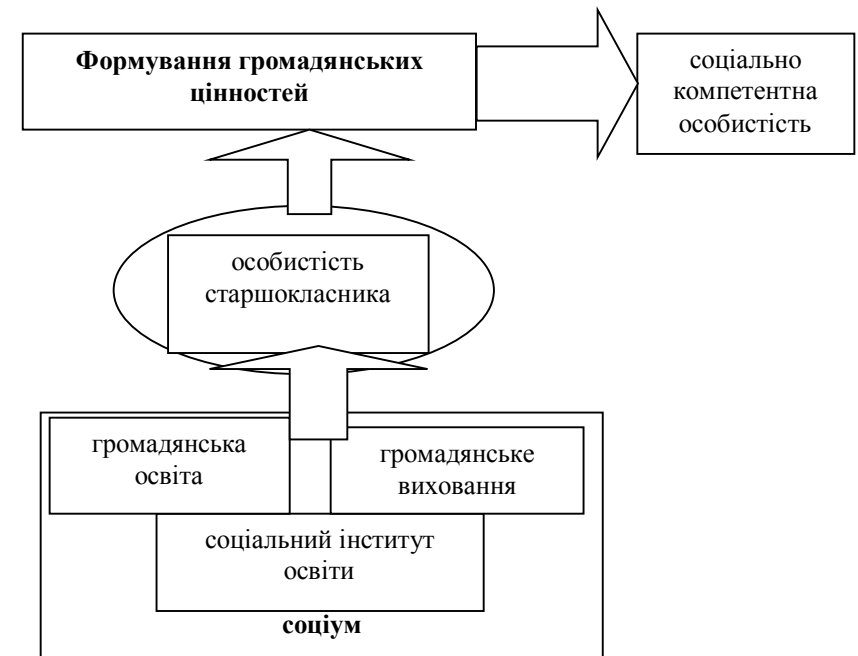


Рис.13. Структурна модель системи громадянських цінностей (за *О.В.Киричуком*)

Можна запропонувати кілька основних моделей громадянських цінностей залежно від того, яка з наук виконує центральну теоретичну функцію розкриття їх сутності – соціально-педагогічну, психологічну (мотиваційну), філософську (аксіологічну). Так, наприклад, соціально-педагогічна модель громадянських цінностей змодельована і представлена нами на рис.14.



*Рис.14. Соціально-педагогічна модель формування громадянських цінностей*

Вказана вище модель перекликається з теорією громадянських цінностей та громадянського виховання *П.Уайт*. Вона вводить до структури громадянських цінностей соціальну надію, соціальну впевненість, громадянську мужність, громадянську самоповагу та самооцінку, громадянську довіру, соціальну чесність та порядність. Можна зауважити, що з точки зору психології така структура є емоційно-почуттєво

спрямованою, з одного боку, та соціально орієнтованою – з іншого. Основні компоненти громадянських цінностей, перераховані вище, можуть бути прокоментовані наступним чином.

1. *Наявні у молодій людини соціальні надії* (поряд з приватними) є спільними для всіх громадян певної держави; вони стосуються майбутнього держави і відіграють важливу роль у структуруванні соціального досвіду особи. З цим пов'язане психологічно-просвітницьке завдання – дати дітям реалістичне уявлення про існуючі у суспільстві соціальні проблеми і довести перспективність намірів держави розв'язати їх.

2. *Соціальна впевненість*, яку треба сформувати у молодій людині, означатиме, що старшокласники усвідомлюють цінності свого суспільства, вважають їх важливими і прямо чи опосередковано підтримують їх. При цьому учні мають бути впевнені у наявності поваги до людини у суспільстві, свободи волі, справедливості і свободи слова; така впевненість є надійним захистом від соціальних маніпуляцій ними як громадянами суспільства.

3. *Громадянська мужність* як складова громадянських цінностей – це підготовка старшокласників до виконання своїх громадянських обов'язків, їх вміння піклуватися про добробут інших людей.

4. *Громадянська самоповага* – уявлення про себе як про добродішну людину, яка має право вимагати ставлення до себе як до рівної іншим співгромадянам.

5. *Громадянська самооцінка* – внутрішня впевненість у тому, що людина має соціально адекватні життєві цілі і здатна досягти їх.

6. *Громадянська довіра* – довіра до громадянських інститутів держави (політичної структури, судової системи, системи соціального захисту тощо), впевненість у тому, що ці інститути чинитимуть саме так, а не інакше, ще до того, як відбулася вказана чинність. Цю громадянську цінність варто назвати імпліцитною з огляду на її специфіку.

Актуальними є наукове розроблення і практичне забезпечення, по суті, нової системи громадянського виховання, мета якого - сформувати в учнів комплекс громадянських якостей,



глибоке розуміння ними незалежності українського народу, своєї Батьківщини - України, внутрішню потребу й готовність відстоювати та захищати її інтереси, реалізовувати свій особистий потенціал на благо зміцнення Української держави. В усі часи й епохи, в усіх цивілізованих країнах суспільство, педагогіка, школа ставили перед собою завдання - виховувати громадянина - людину з певним набором прав і обов'язків, яка поважає і дотримується норм і правил співжиття, прийнятих у даному суспільстві, традицій своїх співвітчизників, тобто певний тип соціально-зумовленої поведінки. Всі державні й суспільні інститути, конституції, мораль, право, ідеологія таких країн спрямована на виховання громадян. Свідомістю громадян сильна країна - економічно, політично, морально. Громадянськість найтісніше пов'язана з державністю, вони співіснують у взаємозв'язку та взаємній залежності. Якщо немає держави, не може бути й мови про громадянськість.

Формування громадянських якостей особистості учня здійснюється на протязі всіх років навчання в школі. Як стверджує педагог *В.А. Караковський*, остаточне формування відбувається в самостійному житті, у період вступу людини в громадянські права. Причому - це кінцеві самовизначення - процес для багатьох дуже хворобливий, оскільки відбувається неминуче зіткнення між ідеальним і реальним.

Процес формування громадянськості проходить під впливом різноманітних засобів, зокрема провідне місце належить змістовному арсеналу навчальних дисциплін і предметів, які передбачені затвердженням і творчо проаналізованим планом діяльності Житомирського обласного педагогічного ліцею. Професіоналізм і громадянська риса людини живиться діями взірця для наслідування. Тому сама постановка і наповнення всього навчально-виховного процесу, організація пізнавальної діяльності, майбутніх учителів, вихователів є критерієм і показником громадянського ставлення у підготовці ліцеїстів. Перший урок 1 вересня 2001 року – “Моя Україна - десятиріччя як вільна, я з нею пов'язую долю свою” - розвиває громадянські цінності особистості, самосвідомість, законопослушність, відповідальність, гордість, повагу до народу.

Як відомо, М.Вебер до основних умов утвердження капіталізму поряд із раціональним законодавством,

бюрократичною державою та протестантською етикою додав ще й конститування громадянства, тобто формування його носіїв як населення, що посідає нерівноцінні економічні позиції, має певні політичні права, культивує певний спосіб життя. У сучасній літературі про громадянство, крім того, дискутується (хоча й не піддається сумніву) значущість культурної ідентичності (приналежності), як її називають ще - "культурного громадянства", вкоріненого в національно-специфічні способи сприйняття та інтерпретації реального світу й вельми чутливого навіть до натяків на утиски і гноблення.

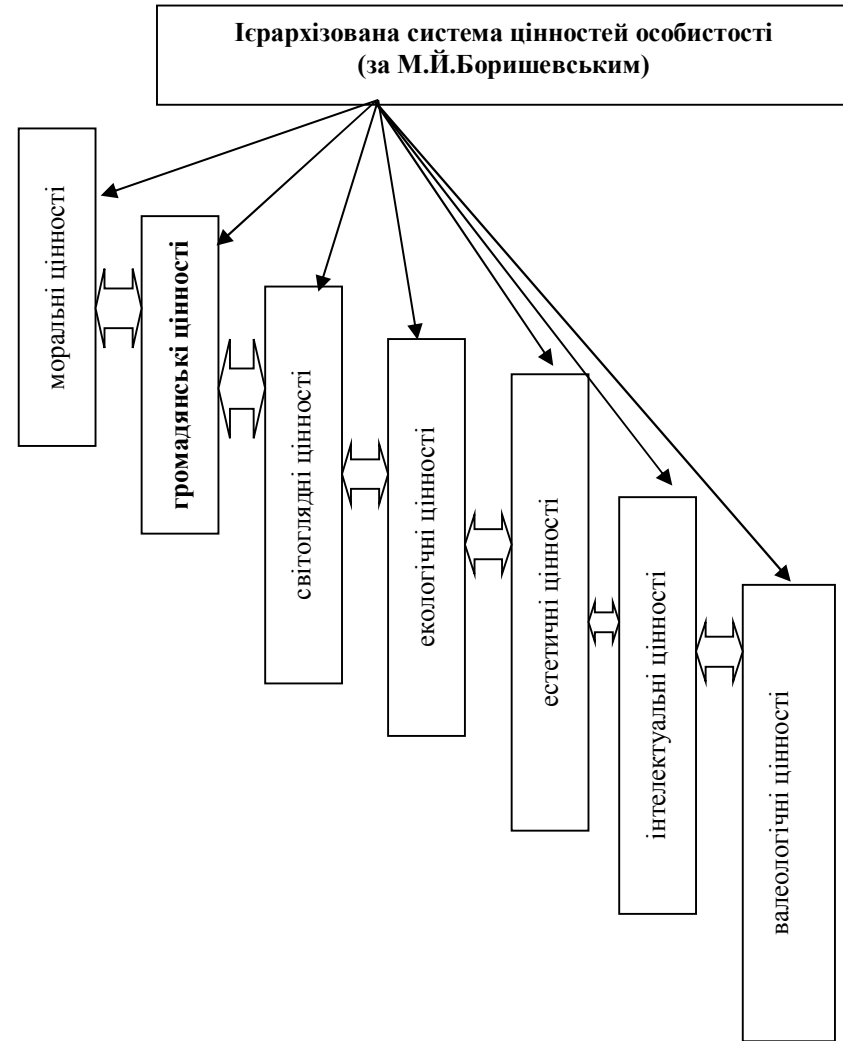
Варто відзначити, що поки те, що науковці загалом дотримуються тієї точки зору, що формування громадянських цінностей є процесом, який частково співпадає з процесом формування загальнолюдських цінностей особистості. Однак процес формування громадянських цінностей є частиною загального процесу формування ціннісної сфери особистості у процесі її соціалізації загалом та виховання зокрема.

Специфіка формування громадянських цінностей при цьому полягає у діяльнісному аспекті – у тому, що до формування громадянських цінностей причетна особлива діяльнісна сторона життя молодшої людини, яка реалізується у тій сфері життєдіяльності, де головним суб'єктом виступає держава, суспільство.

О.В.Сухомлинська розглядає громадянські цінності у певній структурованій єдності (не виділяючи їх в окрему групу). Такий підхід дав нам можливість представити структуру громадянських цінностей на рис.15.

М.Й.Боришевський детермінантою громадянського виховання вважає формування духовних цінностей як обов'язкового підґрунтя цінностей громадянських.

Він розглядає також таке поняття, як *"аксіологічна вагомість системи цінностей"*, окреслюючи його як співвіднесеність з конкретно-історичними, суспільно-політичними, ідеологічними умовами, за яких закладається система цінностей особистості. Він також розглядає громадянські як регулятор громадянської активності. При цьому вчений представляє громадянські цінності у чіткій ієрархічній системі, яку ми інтерпретували у вигляді моделі, представленої на рис.15.



*Рис.15. Ієрархізована система цінностей за М.Й.Боришевським*

До групи громадянських цінностей М.Й.Боришевський відносить такі: патріотизм, вболівання за долю Батьківщини, любов до землі, відповідальність за сучасне й майбутнє нації, громадянський обов'язок. Такий підхід до класифікації

громадянських цінностей можна окреслити як *національно-громадянський*.

Крім громадянських цінностей, вчений розглядає також громадянські *якості*, не визначаючи між ними чіткої грані: інтерес до історії рідного краю, прагнення збагнути героїчні етапи в історії Батьківщини, шана до видатних людей, героїв нації, діяльна участь у збереженні традицій. Суттєвими він вважає правові цінності, а також усвідомлення виняткової ролі мови у формування громадянина української держави.

В.П.Вугрич стверджує, що національно-патріотичні почуття є основою, осередком громадянських цінностей і пропонує категорію "національно-патріотичні цінності", виводячи поняття патріотизму як громадянської цінності з теорії В.Сухомлинського.

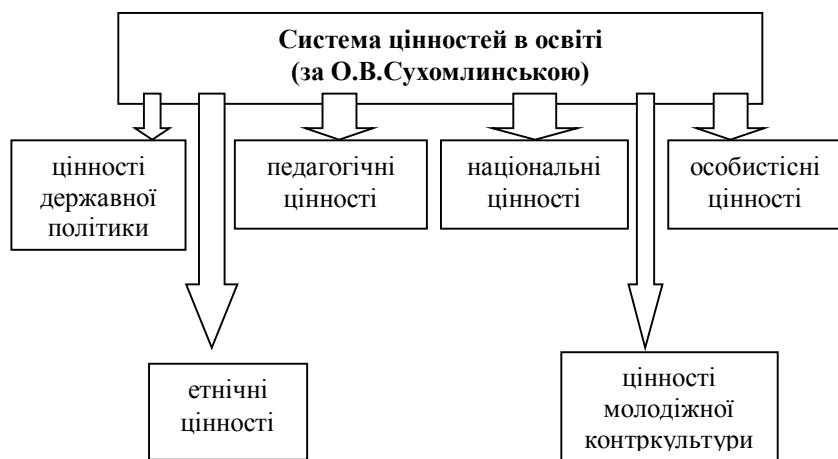


Рис.15. Система цінностей в освіті (за О.В.Сухомлинською)

Науковець погоджується з положенням педагогічної спадщини В.Сухомлинського про те, що справжні патріоти виховуються шляхом громадянської активності, безпосередньої участі у громадських справах. Такий підхід можна окреслити як *патріотичний*.

Головною характеристичною ознакою процесу формування громадянських цінностей є його багатогранність, на відміну від інших напрямків виховання (наприклад, трудового, естетичного тощо). Формування громадянських цінностей не може бути

локалізованим у якійсь одній сфері життєдіяльності дитини, тому просторово-часові межі цього процесу вміщуються у межах всієї творчої діяльності.

Формування системи громадянських цінностей – по суті єдиний напрямок виховання, безпосередньо пов'язаний з розвитком всього оточуючого соціального середовища, з рівнем розвитку соціуму (рис.17.)

Таким чином, можна припустити трикомпонентність процесу формування громадянських цінностей старшокласників:

1. *Особистість* як носій комплексної системи цінностей (чи антицінностей).

2. *Суспільство*, у межах якого відбувається соціалізація особистості і, в результаті, формування соціальної компетентності; наявність чи відсутність системи громадянських цінностей при цьому служить індикатором соціальної компетентності.

3. *Держава* як соціально-політичний інститут глобального масштабу, який окреслює і зберігає суспільство, тобто є його формалізованим виявом.

При цьому вказане окреслення і збереження відбувається за умови дотримання кількох *принципів*, а саме:

1. Принцип *інтеріоризації*, який щодо об'єкта нашого дослідження полягає у засвоєнні індивідом пануючої системи громадянських цінностей; рівень такого засвоєння свідчить, між іншим, про рівень соціальної компетентності.

2. Принцип *екстеріоризації*, який дозволяє дійти висновку про вплив соціальних груп суспільства на формування системи громадянських цінностей та їх зміну залежно від соціально-економічних та соціально-політичних процесів, які відбуваються у державі.

3. Принцип *регулювання прихованих напружень системи*, який реалізується через своєрідний "інстинкт самозбереження" суспільства, тобто прагнення сформувати індивіда з певною системою громадянських цінностей як майбутньої умови збереження суспільства у тому вигляді, в якому воно зберігає внутрішню та зовнішню рівновагу.

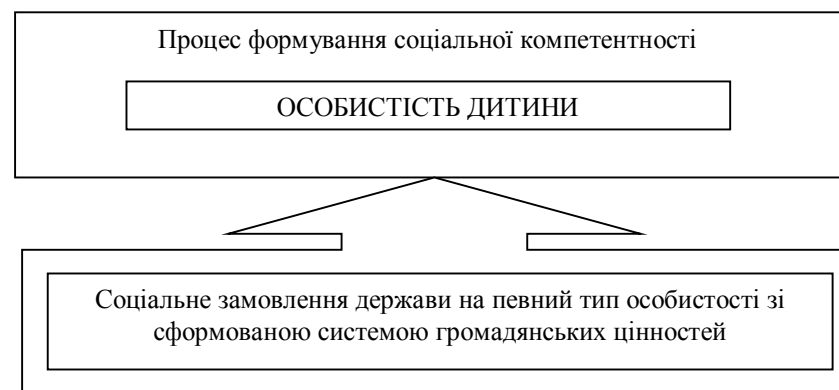
Реалізація наведених принципів свідчить про ще одну характерну рису процесу формування громадянських цінностей – інтегративність та багатоаспектність. Формування системи

громадянських цінностей старшокласників може бути представлена такими *ознаками*:

а) *соціально-політична* ознака, яка окреслює комплекс ідей, принципів, поглядів, переконань, почуттів, відносин, вчинків, що формуються під дією суспільно-політичного укладу;

б) *правова* ознака – наявність правової свідомості, почуття громадянського обов'язку, відповідальності, використання громадянських прав і обов'язків, зумовлених вимогами держави та її соціально-правових інституцій;

в) *моральна* ознака, яка вміщує громадянську свідомість, громадянську поведінку і громадянські почуття, що ґрунтуються на суспільній моралі.



*Рис.17. Процес формування громадянських цінностей у конкретно-історичній соціальній ситуації*

За такого підходу (його можна назвати інтегративним) *сутність і зміст* формування громадянських цінностей старшокласників не зводиться до котроїсь зі сторін цього процесу (наприклад, навчання правилам поведінки у суспільстві, законослухняності тощо), а розглядає особистість молодої людини як багатоаспектне утворення, що склалося у взаєминах із суспільством та державою у площині моралі, влади і закону.

Таким чином, перед педагогічною наукою останнім часом виділився ряд завдань, які стосуються формування системи громадянських цінностей у старшому шкільному віці, як-от:

1. *Виокремлення* завдання формування громадянських цінностей у особливий напрямок професійно-педагогічної та соціально-педагогічної діяльності. Вказаний напрямок, з одного боку, буде структурним компонентом соціалізації, з іншого – окремою багатоаспектною системою, у якій формування громадянських цінностей буде лише однією з трьох головних складових (до них ще додаються формування соціально-політичних та моральних якостей особистості).

2. *Окреслення* системи формування громадянських цінностей як багатофакторної системи впливу суспільства і держави, коли обов'язково варто взяти до уваги такі характеристики, як відносна некерованість, спонтанність дії різних соціокультурних, соціально-економічних і соціально-політичних чинників.

#### **Перелік друкованих праць**

**Корінної Л.В.**

1. Громадянське виховання старшокласників: Зб. наук. праць // Соціально-педагогічні проблеми сучасної середньої та вищої освіти в Україні. – Житомир, 2002. – С.301-303.
2. А.Макаренко про громадянськість // Національна освіта у контексті творчості А.С.Макаренка. – Житомир, 2003. – С.151-152.
3. Виховання громадянськості у старшокласників // Вісник Житомирського педагогічно університету. – 2002. - №9. – С. 213-216.
4. Формування громадянських цінностей старшокласників у навчальних закладах нового типу // Вісник Житомирського державного центру науково-технічної та економічної інформації. – 2002. - №1 (Ч.ІІ). – С.4-9.
5. Формування громадянських цінностей старшокласників як наукова проблема // Вісник Житомирського педагогічно університету. – 2003. - №12. – С. 173-175.

**Яценко С.Л.**

*аспірантка кафедри педагогіки*

**Історико-педагогічний аспект проблеми особистісно орієнтованого навчання в зарубіжній педагогіці**

На різних етапах свого розвитку людство не тільки зверталось до досвіду попередніх поколінь, продовження і вдосконалення його на основі власних життєвих здобутків, створення відповідної для кожного періоду системи освіти як вимоги, соціального замовлення суспільства, але й намагалось врахувати потреби конкретної людини, особистості, її життєві прагнення, притаманні тільки їй особливості.

Історико-педагогічний досвід вивчення шляхів і можливостей індивідуального розвитку особистості, умов саморозкриття і самореалізації людини на різних етапах її життєдіяльності в контексті нашого дослідження буде розглядатись як еволюція категорій природовідповідності, "сродності", індивідуалізації, особистісної орієнтації.

Початок осмислення проблеми особистісно орієнтованого навчання (**етап емпіричної педагогіки** за С.У. Гончаренком), певною мірою, можна віднести до періоду накопичення людством емпіричних знань з проблем навчання та виховання, практики навчально-виховної роботи, що склалася стихійно й не дістала теоретичного обґрунтування та узагальнення [1:116], та першими спробами її наукового дослідження, що пов'язані з іменами давньогрецьких філософів Левкіппа та Демокріта (5 ст. до н.е.), які розглядали навчання як прагнення до "всебічної освіти розуму", головним чинником якого є природа, що формує особистість людини. "Природа і виховання подібні. А саме виховання перебудовує людину і, преобразуючи, створює [їй другу] природу", - вважав Демокріт. [2:9]. Висловлена давньогрецьким філософом думка про природовідповідність виховання, метою якого є підготовка підростаючого покоління до реального життя, що, на нашу думку, набула ознак соціального замовлення та відповідала прагненням самої людини, знайшла свій подальший розвиток в ідеї гармонійного розвитку людини Аристотеля. В основі його філософських поглядів лежить уявлення про єдність душі і тіла як форми матерії, що передбачає наявність у людини трьох видів душі: рослинної (функції харчування і розмноження);



тваринної (функції відчуття і бажання); розумної (функції мислення). Провідна ідея філософського вчення Аристотеля, що основою пізнання є власний чуттєвий досвід людини, як результат діяльності її душі, визначає необхідність фізичного, морального і розумового виховання в їх гармонійній єдності, зумовлює врахування природних нахилів та здібностей людини, оскільки "всі (природні) здібності (людини), всіляке практичне використання їх для відповідної кожній з них роботи, потребує попереднього виховання... для прояву діяльності у душі доброчинності" [2:3]. Положення про те, що природні нахили та здібності людини можуть розвиватись і вдосконалюватись у процесі навчання та виховання, "у відповідності зі своєю індивідуальністю і притаманними їй якостями" [2:36] обґрунтовані ним у філософському трактаті "Політика". Своєрідне тлумачення цього положення знаходимо у видатного представника педагогічної спадщини давнього Риму Марка Фабія Квінтіліана, якому належить прогресивна думка про те, що всі діти від природи є кмітливими і потребують правильного виховання і навчання з врахуванням їх індивідуальних особливостей. У трактаті "Про виховання оратора" він зазначав: "...ми знайдемо не малу кількість людей сприйнятливих і здібних до навчання. Це зумовлено природою людини: як від природи дано птаху літати,... так нам дістався розум і кмітливість" [2:39]. Присвятивши цілу главу своєї праці питанню "Як розпізнавати здібності дітей і як обходитись з ними", видатний римський педагог не тільки висунув вимоги до наставника, який, насамперед повинен був вивчити властивості розуму і характеру ввіреного йому учня [2:44], але й обґрунтував, висловлюючись сучасною термінологією, необхідність індивідуального підходу до кожного учня: "...один вимагає примусу, другий не терпить суворих наказів, деяких стримує страх, у інших він віднімає бадьорість, один робить успіхи завдяки старанності, на другого діє похвала" [2:45].

Слід зауважити, що навчальні заняття, які проводились за часів давньогрецьких філософів-педагогів та в епоху Середньовіччя з невеликими групами учнів або з кожним учнем окремо, передбачали виконання кожним з них індивідуального завдання, після перевірки якого, учень переходив до засвоєння нового матеріалу. Характерною ознакою такого навчання стала

орієнтація на власний індивідуальний темп просування людини у процесі навчання, який визначався її можливостями та здібностями. Освіта того часу була об'єктивно позбавлена усередненості з причин існування різновікових груп школярів. Таким чином, етап емпіричної педагогіки заклав основи особистісної орієнтації навчання з огляду на висунення вимог врахування природних, індивідуальних особливостей дитини, визнання потенційної здатності кожного учня до навчання, метою якого є гармонійно розвинута особистість (див. Табл.19).

Таблиця 19

*Емпіричні основи особистісно орієнтованого навчання*

Етап емпіричної педагогіки	<b>Школи Стародавньої Греції</b> (Левкіпп, Демокріт, Аристотель)	Навчання як прагнення до “всебічної освіти розуму	Чинник навчання - природа. Мета-особистість, що готова до реального життя
		В основі пізнання – власний чуттєвий досвід	Чинник навчання - діяльність душі, врахування природних нахилів і здібностей. Мета-гармонійно розвинута особистість
	<b>Школи Стародавнього Риму</b> (Марк Фабій Квінтіліан)	Навчання як процес, що ґрунтується на врахуванні індивід. особливостей дитини	Чинник – закладена природою потенційна здатність до навчання. Мета - особистість із розвинутими природними нахилами та здібностями
	<b>Школа Середньовіччя</b> (Гійом Коншський, Петро Абеляр)	Навчання як орієнтація на власний індивідуальний темп, що визнавався можливостями і здібностями дитини	Чинник - існування різновікових груп школярів

Другим етапом становлення особистісно орієнтованого навчання (його гуманістичних принципів) ми вважаємо педагогіку епохи Ренесансу, яка відродила та наповнила оновленим

гуманістичним змістом античну ідею гармонійного розвитку особистості, врахування у процесі навчання природних нахилів дитини, що знайшла своє відображення у працях мислителів-гуманістів Мішеля Монтеня, Вітторіно да Фельтре, Еразма Роттердамського, Франсуа Рабле, характеризувалась повагою до особистості дитини, врахуванням того, що "...здібності їх (учнів) зовсім не однакові, але відрізняються по своєму об'єму і по своєму характеру", що в свою чергу, за утвердженням М.Монтеня в його праці "Досліди", веде до необхідності використання різноманітних способів пояснення навчального матеріалу ("...нехай, пояснюючи щось учню, він (вчитель) покаже йому це із сотні різних сторін і застосує до безлічі різних предметів, щоб перевірити, чи зрозумів учень як треба і якою мірою це засвоїв "[2:71]. Прагнення вдосконалити природні здібності дитини привели гуманістів до розуміння необхідності створення особливих, сприятливих умов для навчання і виховання ("Будинок радості" В. да Фельтре). Таке виховання мало бути легким, приємним, враховувати інтереси дітей, розвивати їх активність і самодіяльність (Е.Роттердамський "Грубі вчителі") (див. Табл. 20).

Епоха капіталістичних суспільних відносин висунула нові вимоги до системи освіти, яка виявилася непридатною для поширення наукових знань, оскільки не забезпечувала охоплення великої кількості учнів. Виникла необхідність у створенні нових форм організації навчання. З впровадженням класно-урочної системи навчання можна пов'язати **третій етап** початкового теоретичного обґрунтування проблеми особистісно орієнтованого навчання. Його також можна співвіднести з науково-педагогічною діяльністю Я.А.Коменського - автора "Великої дидактики" (1633) й "Материнської школи" (1632). В основі педагогічної системи Я.А.Коменського – власне філософське бачення світу і людини в ньому. Будь-які процеси, що відбуваються за участю людини, як і процес її навчання, по своїй природі мусять слугувати людині, бути приємними і "являти собою чисту гру і забаву для духа" [3:208]. Трояку мету виховання (віру в благочестя, наявність доброї вдачі, знання мов і наук) великий педагог пов'язує з формуванням особистісних якостей дитини: поміркованості у судженнях і вчинках, акуратності, ввічливості, послужливості, працелюбності,

терпіння, вміння приборкувати свої почуття, триматися з гідністю [3:210].

Таблиця 20

Становлення гуманістичних принципів особистісно орієнтованого навчання

Етап становлення гуманістичних принципів особистісно орієнтованого навчання	Ідея гармонійного розвитку людини	<p>Сутність етапу - відродження ідеї гармонійного розвитку особистості через її оновлення демократичними принципами:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ поваги до особистості людини (Е.Роттердамський, Ф.Рабле, М.Монтень);</li> <li>➤ врахування потенційних можливостей кожної дитини (рівень, об'єм, характер) (М.Монтень);</li> <li>➤ врахування інтересів дитини;</li> <li>➤ спрямування на розвиток її активності і самодіяльності</li> </ul>	<p>Засоби досягнення мети – формування гармонійно розвинутої особистості:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ реалізація прагнення вдосконалити природні здібності дитини (В. да Фельтре);</li> <li>➤ використання різноманітних способів пояснення навчального матеріалу (М.Монтень);</li> <li>➤ створення сприятливих умов для навчання і виховання дитини (В. да Фельтре).</li> </ul>
---	-----------------------------------	--	---

Звертаючись до переліку навчальних предметів (вільних мистецтв), Я.А.Коменський розподіляє їх на три розряди ("бо ми вчимося одне-знати, друге робити, третє говорити") і, на нашу думку, піднімається до розуміння необхідності інтеграції цих понять у новій їх якості: краще "вчити всьому ...знати, діяти, говорити" [3:210]. Результатом цього процесу мусить бути формування "добре освіченої душі", яка здатна сприйняти світ у всій його неповторній красі і цілісності, відчувати себе частиною великої Гармонії [3:267].

Розглядаючи систему поглядів Я.А.Коменського як яскравий вияв, ілюстрацію, сторінку філософії гуманізму, слід зауважити, що антропоцентричні погляди на людину, як центр всесвіту, образу і подоби Божої, визначали у його педагогічній спадщині не

тільки мету освіти протягом всього існування людини у цьому світі, що, до речі розглядався як підготовка до життя вічного, а й етапи та конкретні цілі його життєдіяльності з проекцією у майбутнє, коли дія розглядається як "мета і зміст земного життя":

- пізнати себе (і разом з собою всього навколишнього світу, щоб бути "розумним створінням");
- керувати собою, щоб вміти керувати іншими;
- прагнути до вищої досконалості, як творіння образу і радості Творця [3:268].

Система поглядів Я.А.Коменського на буття і людину в ньому визначили його ставлення до освіти як єдино правильного життєвого шляху особистості, що закладені природою (див. Рис.18). Головну мету життєдіяльності людини Я.А.Коменський визначає через тлумачення категорії щастя як досягнення стану "добре освіченої душі " [3:267]. Для великого педагога-гуманіста поняття "людина" і "гармонія" тотожні і визначаються метою життєдіяльності особистості як:

- 1) прагнення гармонії у всьому, що людина сприймає бачить, творить, тобто у її добродійностях;
- 2) пошук гармонії, яку людина має знаходити у самій собі: в своєму тілі і душі [3:277].

Порушення такої гармонії можна відновити за допомогою певних засобів, таких як навчання і учіння [3:208].

Великий педагог не тільки вдосконалив класно-урочну систему, дав їй теоретичне обґрунтування, а й сформулював систему принципів навчання, в основі якої лежить принцип природовідповідності. Звертаючись до особистості дитини, як частини природи, що підлягає її основним законам ("основоположенням"), намагаючись використати в процесі навчання та виховання знання про природні, вікові, психологічні особливості дітей, Я.А.Коменський визначив 6 типів природжених здібностей дитини, розробив чіткі педагогічні рекомендації до кожного з них, наполягаючи на думці, що "зерна освіченості,

добродійності і благочестя закладені в нас від природи" і кожна дитина, незалежно від закладених природою задатків, соціального стану (багаті і бідні), соціальної ролі (начальствующі і підлеглі) заслуговує на увагу вчителя і здатна навчатись,

підтверджуючи це висловлюванням Плутарха:" Якими діти народжуються, це ні від кого не залежить, але щоб вони шляхом правильного виховання стали хорошими - це у нашої власті".



Рис.18. Система педагогічних поглядів Я.А.Коменського

Я.А.Коменський зауважує на необхідності врахування власного темпу навчання дитини: "Нехай вони пізніше прийдуть до мети, зате вони (знання) будуть міцнішими, як це буває і пізніми плодами" [3:310].

Великий педагог-мислитель розкрив стійку залежність між можливостями дітей та умовами навчання, сформулював вимоги до організації класно-урочної системи з урахуванням віку та індивідуальних особливостей дітей, хоча в силу власних переконань вважав їх "відхиленнями від справжньої, природної гармонії" [3:311]. Він обґрунтував положення, що людина має потребу навчатися і самовдосконалюватися протягом всього життя. Дбаючи про "загальну освіту", визначивши єдиний шлях її

втілення - класно-урочну систему, великий педагог водночас наблизився до розуміння, що саме в ній приховується небезпека підвести всіх учнів під один "метод, пристосований до середніх здібностей...", щоб стримувати передчасне виснаження найбільш даровитих і підганяти в'ялих" [3:312], таким чином позбавивши їх своєрідності. Педагогічні ідеї Я.А.Коменського мали значний вплив на розвиток педагогічної думки щодо необхідності врахування індивідуальних можливостей дитини у процесі навчання і забезпечення відповідних умов для розкриття її природних нахилів, що знайшло своє відображення у просвітительській спадщині видатного французького філософа-матеріаліста Дені Дідро (1713-1784), який у праці "Систематичне спростування твору Гельвеція "Про людину" послідовно визнавав наявність у людей природних "відмінностей" і вважав, що вони повинні враховуватись у процесі виховання, мета якого розвиток всіх природних обдарувань.

До розуміння необхідності системи природного і вільного виховання прийшов французький філософ-просвітитель Жан-Жак Руссо (1712-1778), в інтерпретації якого принцип природовідповідності набув нового звучання. У трактаті "Еміль, або про виховання" Ж-Ж. Руссо стверджував, що в основі виховання і навчання повинен лежати принцип слідування за вказівками природи, відповідно до яких:

- кожному віковому періоду повинні відповідати особливі форми навчання і виховання;
- виховання має бути трудовим і сприяти розвитку самодіяльності та ініціативи учнів;
- інтелектуальному розвитку повинні передувати вправи для розвитку фізичних сил і органів чуття вихованців

На відміну від Я.А.Коменського, який шукав загальні закони в природі і в роботі школи, Ж.-Ж. Руссо намагався знайти закономірності в природі самої дитини і визначити завдяки їм хід навчання і виховання.

Соціального звучання принцип природовідповідності набув в педагогічній теорії Йогана Генріха Песталоцці (1746-1827), який вбачав мету виховання у розвитку всіх природних здібностей дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей і віку,

формування не просто гармонійно розвинутої особистості, а й трудівника - повноправного члена суспільства. У праці "Лебедина пісня" великий педагог розвинув ідею природовідповідного розвитку "...здатків (нахил, здібність) людського серця, людського розуму і людських вмінь" [2: 305]. Виводячи закони, хід природи з особливостей "окремого людського нахилу", що в свою чергу витікають з єдності людської природи, видатний педагог вказував, що " сукупність засобів мистецтва виховання передбачає... внутрішнє розуміння того шляху, по якому іде природа, розвиваючи і формуючи наші сили" [2: 305].

Подальшого розвитку принцип природовідповідності набув у творах німецького вченого і педагога Фрідріха-Адольфа-Вільгельма Дістервега (1790-1866), який вважав, що головною вимогою до того, хто здійснює процес навчання є "навчати природовідповідно" [4:145]. Відповідно педагогічної теорії А.Дістервега навчання повинно бути:

- узгодженим з природою дитини і законами її розвитку;
- культуровідповідним і самостійним.

Визначаючи три ступеня розвитку людини (превалювання відчуттів (чуттєвого пізнання) або споглядання, пам'яті і роздумування), педагог визначив правила навчання, що стосуються учня і вчителя як суб'єктів цього процесу, навчальний матеріал при цьому визначався як категорія об'єкту. Виходячи з концепції особистості як суб'єкта навчального процесу, А.Дістервег сформулював правила навчання, серед яких:

- навчати, виходячи з рівня розвитку учня; [4: 148 ]
- навчати тому, що є для дитини актуальним, що вона здатна засвоїти, що не перевищує рівень її розвитку; [4: 152, 161 ]
- навчати, щоб закласти загальні основи людської, громадянської і національної освіти; [4: 164]
- рахуватись з індивідуальністю учня у визначенні предметів, обсягу їх вивчення, з метою досягнення найбільшого успіху.

Несправедливими вважав А.Дістервег вимоги, щоб всі учні досягали однакових успіхів в оволодінні одого предмету, повинні були б вивчати його в однаковому обсязі. [4: 164], що в сучасному



розумінні є необхідною умовою створення ситуації успіху в процесі навчання.

Кінець XIX - поч. XX століття ознаменував **четвертий етап** розробки проблеми особистіно орієнтованого підходу до навчання (індивідуально орієнтований підхід), який розглядається як педагогічний принцип на рівні соціального, педагогічного та психологічного експерименту. Активізацію пошуків можливостей розвитку особистої ініціативи учнів, особливо в системі освіти Західної Європи та США, зумовило зростання капіталістичного виробництва, яке з його конкуренцією загострює боротьбу за існування і ставить перед кожною людиною, яка виходить зі школи в доросле життя, цілий ряд проблем, що вимагають активності, самостійності й відповідальності.

Нові вимоги суспільства до людини, особистісні якості якої стійкість в життєвій боротьбі, вміння долати труднощі, організовувати й планувати роботу, змінюють акценти у вимогах молодого покоління до школи як суспільного інституту. Виникає потреба у таких методах навчання і виховання, які б давали достатньо свободи й відповідальності учням, створювали умови для їх соціальної адаптації. Стан освіти як соціального інституту, що не відповідав цим вимогам, не встигав за надзвичайно швидким розвитком капіталізму, породив незадоволення існуючою системою освіти, різка критика якої спонукала передових педагогів до пошуків нових шляхів трансформації класно-урочної системи освіти, запровадження такої організації навчально-виховного процесу, за якої учні мали б змогу вільно планувати навчальну діяльність, вносити в її виконання елементи творчої активності, самостійності, не бути обмеженими постійною опікою вчителів. Отже, провідними чинниками розвитку педагогічної думки щодо проблем педагогіки, "центрованої" на дитину, на поглиблену увагу до її особистості стали:

- розвиток науково-технічного прогресу, який вимагав надання учням значно більшого обсягу знань, умінь і навичок, що мусив супроводжуватись розвитком ініціативи і відповідальності кожного за своє рішення у сфері виробництва і суспільних відносин;

- невідповідність школи вимогам часу, насамперед, потребам промислового виробництва у кваліфікованих працівниках та науково-технічних кадрах;

- вихід цієї освітньої проблеми на рівень державної;

- накопичення педагогікою на теоретичному рівні достатньої кількості знань для побудови нових концепцій про природу розвитку особистості, її потреби [5:57].

Ці чинники сформували провідну ідею нового виховання, що стала підґрунтям реформаторської педагогіки, і отримали розвиток у цілому ряді концепцій:

- теорії вільного виховання, провідним гаслом ідеологів якої стало: "йдучи від дитини" (Елен Кей "Вік дитини"), й утвердження провідної ролі дитячого переживання і накопиченого дитиною власного (суб'єктного) досвіду у вихованні та навчанні;

- експериментальної педагогіки (В.А.Лай, Є.Мейман, А.Біне, О.Декролі, П.Бове та Є.Клапаред, Є. Торндайк ). Представники цього напрямку реформаторської педагогіки на основі результатів лабораторних експериментів над природою дитини, її поведінкою прийшли до висновку, що основним принципом здійснення навчально-виховного процесу є принцип саморозвитку особистості;

- педагогічного прагматизму, одним із провідних педагогічних принципів якого є педоцентризм (Д. Дьюї). Вважаючи, що дитина є вихідною точкою, центром і метою процесів навчання і виховання, то мірилом цього процесу може бути тільки її ріст і розвиток;

- теорії "центрів інтересів" (в основі педагогічна теорія і практика О.Декролі), яка полягала у необхідності побудови навчання на основі потреб дітей ( фізичних і духовних);

- функціональної педагогіки ( Е.Клапаред, А. Фер'єр), яка акцентує роль інтересу, мотиву, потреб у поведінці дитини в процесі навчання, звертається до проблем вироблення навчальних навичок, вольових якостей особистості, потреби у праці;

- педагогіки особистості (Е.Вебер, Г.Гаудіг, Ф.Гансберг, Е.Лінде, Г.Шаррельман), де основним завданням школи визначено духовний розвиток особистості, формування радісного світосприйняття у процесі самостійної творчої роботи дитини;

- виховання засабами мистецтва [5: 57-61].

Ідеї реформаторської педагогіки на початку ХХ століття ми розглядаємо як реальну спробу визначити учня повноправним учасником навчально-виховного процесу, суб'єктом навчання і виховання, як способу його життєдіяльності в нових економічних і політичних умовах. Втіленням цих ідей в практику діяльності навчальних закладів можна вважати запровадження дальтон-плану, віннетка-плану, батавіа-плану у США, в Англії- говард-плану і брейнстон-плану, у Німеччині - ієна-плану, бригадно-лабораторного методу у 20-30-х роках в Україні, системи Марії Монтесорі, як впровадження ідей гуманістичного вільного виховання та принципу особистісно орієнтованого підходу у навчанні, виникнення вальдорфської педагогіки Рудольфа Штайнера, школи Селестена Френе "орієнтованої на особистість". Розглянемо деякі з них.

**Дальтон-план**, що відображав загальні принципи організації виробництва, став спробою перенесення принципів наочно поставленого сучасного виробництва до школи. Можна стверджувати, що Дальтон-план - це механізм впровадження принципу індивідуальної праці в школах з великими класами з метою виховання соціально адаптованої особистості. Позитивна риса такої реорганізації школи - надання різним за своїми здібностями до навчання учням- сильному й слабкому – рівних можливостей до просування вперед. Автор цього плану, американська вчителька Е.Паркхерст, працюючи в сільській школі в 1912-1913 рр., навчала одночасно 40 учнів з різним ступенем підготовки. В основу свого нового розуміння завдань школи поклала поділ учнів на невеликі групи не лише за їх віком, а й за їх здібностями та нахилами. [6:234] Для більш ефективної організації навчальної діяльності дітей клас поділили на 8 груп, і в той час, коли вчителька працювала з однією групою, решта під керівництвом старших дітей самостійно виконували завдання, використовуючи відповідні посібники з різних предметів, якими був заповнений кожен куток класу.

У 1919 році цей план було застосовано у школі міста Дальтон (штат Масачусетс). Система навчання за Дальтон планом передбачала кілька етапів:

- отримання завдання від учителя;
- самостійне його виконання, за умови, що учневі надавалася свобода як у виборі занять, черговості вивчення різних навчальних предметів, так і у використанні свого робочого часу;
- перевірка виконаного завдання вчителем;
- перехід до наступного завдання у разі успішного засвоєння матеріалу.

Річний обсяг навчального матеріалу поділявся на розділи, що вивчалися впродовж місяця, а вони, в свою чергу, ділилися на щоденні завдання. Працюючи в окремих предметних кабінетах - лабораторіях (звідси і назва дальтон - лабораторний план), учні могли отримати консультації вчителя - спеціаліста з предмету.

Таким чином, нова організація навчально-виховного процесу (замість класу, що об'єднує в собі однорідний колектив учнів і викладачів різних предметів, що фронтально проходять з дітьми урочним методом шкільну програму) передбачає в дальтон-плані роботу предметних лабораторій. Вони охоплюють різні групи учнів, які самостійно визначають тривалість і темп свого навчання. В організацію роботи за лабораторним планом покладені такі принципи:

- індивідуальна зацікавленість учнів;
- самостійність виконання детально розробленого планового завдання;
- самоконтроль та облік виконаної роботи.

Дальтон-план давав можливість пристосувати темп навчання до можливостей учнів, привчаючи їх до пошуку раціональних методів роботи, й прищеплював почуття відповідальності за виконання завдань згідно з прийнятими зобов'язаннями. При цьому трансформувалася роль учителя, як вихователя і наставника, а не тільки інструктора, змінювався імідж навчального закладу, який переставав бути казармою, натомість ставав трудовою общиною. Виховання було тісно пов'язане з життям. На думку видатного українського педагога Софії Русової "дальтонівський план просто ставить перед учнем проблему, яку він сам має розв'язати й знайти шлях до цього розв'язання. Це розвиває в дитині не тільки вміння самостійно вчитися, а й розвиває волю, звичку до зусилля для досягнення свої мети. Ця

система вносить в школу реальний інтерес до вчення, воно стає цілком природним" [6: 234]

Одночасно з використанням дальтон-плану в 1919-1920 рр. виникає **віннетка-план** (назва від селища Віннетка (поблизу Чикаго), як одна з систем особистісно орієнтованої організації навчально-виховного процесу. Його автор, керівник шкіл с.Віннетка К.Вошберн, запроваджував таку організацію навчального процесу, коли кожен учень проходив курс навчання за індивідуальним навчальним планом зі своїм темпом сприйняття і засвоєння. Для цього застосовувались детально опрацьовані друковані "робочі матеріали", а роль учителя полягала, головним чином, у нагляді за заняттями учнів.

**Батавія-план** (назва від м.Батавія (штат Нью-Йорк), де цей план уперше здобув визнання) широкого поширення набув на початку XX століття. Він являв собою таку систему організації навчально-виховної роботи в школі, згідно з якою кожен викладач використовував для класних занять лише половину навчального часу. Друга відводилась на індивідуальні самостійні заняття учнів під наглядом учителя.

В Англії у 1920 р. з ініціативи керівника Говардської жіночої школи (Лондон) Гарріс була спроба застосувати в навчанні **говард-план**. Ця організація навчання передбачала вільний розклад і самостійний вибір учнями навчальних предметів і стверджувала провідну ідею говард-плану - підвищення індивідуальної відповідальності учнів за свій розумовий розвиток.

**Ієна-план**, що набув поширення в школах Німеччини, був запропонований професором ієнського університету П.Петерсоном у 1918 році. Специфіка організації занять за ієна-планом полягала в тому, що учні розділялися не на класи, а на групи дітей різного віку й рівня знань, що створювало умови, схожі на життя в родині. Працюючи в групах за індивідуальними планами, учні переважно самостійно вивчали навчальний матеріал. Для набуття необхідних навичок, загального ознайомлення з новим матеріалом проводилися спеціальні заняття. Значне місце відводилося іграм. Активно продукувалася ідея створення єдиної шкільної громади, де учні, вчителі й батьки працювали спільно.

Прикладом моделі особистісно орієнтованого підходу в навчанні дитини можна вважати методику Марії Монтесорі,

феномен педагогіки якої полягає у вірі в природу дитини, в її прагненні виключити будь-який авторитарний тиск на людину, яка формується, в її орієнтації на ідеал вільної самостійної, активної особистості [7: 63]. В основі цієї моделі лежить ідея індивідуального шляху навчання і виховання дитини як мети її особистісного розвитку відповідно до її можливостей, потреб, системи стосунків.

Провідними положеннями педагогічної теорії Марії Монтесорі є:

- вимоги до виховання, яке має бути вільним, індивідуальним, спиратися на дані спостережень за дитиною;
- біологічна передумова - природжена потреба в свободі і спонтанності та врахування її в процесі розвитку дитини;
- врахування перспективи того, що Л.С.Виготський назвав "зоною найближчого розвитку".

Закликаючи до надання дітям свободи, М.Монтесорі у "будинках дитини" створювала умови для "самовиховання і самонавчання". Звернення дитини до вчителя: "**Допоможи мені це зробити самому**" - девіз особистісно орієнтованої педагогіки Марії Монтесорі.

Однією із різновидів втілення ідей особистісно орієнтованого навчання є школа Рудольфа Штайнера, яка перетворилась у широкий педагогічний рух під назвою **вальдорфська педагогіка**, може бути охарактеризована як система самопізнання і саморозвитку особистості дитини при партнерстві з учителем, у двоєдності чуттєвого і надчуттєвого досвіду духу, душі й тіла [7: 37]. Головною метою вальдорфської педагогіки було – бачити в дитині її людську сутність в умовах благоговійного ставлення до людської індивідуальності і надання можливості слідувати закономірностям власної природи [8:74]. В основі вальдорфської педагогіки - антропософське вчення про індивідуальність людини, згідно з яким розвиток людини відбувається за семилітніми циклами. Саме це положення лягло в основу організації навчально-виховного процесу за методом епох, коли викладання одного предмета проводиться кожного навчального дня протягом 3-4-х тижнів на півторагодинних заняттях. У цей термін засвоюється вся або більша частина

навчального матеріалу за рік. Це стосується викладання академічних дисциплін: рідної мови і літератури, історії, математики, фізики, хімії, історії мистецтва, географії, праці. Ще одна специфічна особливість вальдорфської педагогіки - врахування щоденних біологічних ритмів організму дитини, що зумовлює потрібний ритм життя дитини в школі і наявність трьох компонентів навчально-виховного процесу: 1) навчальних занять з академічних дисциплін у першій половині дня, на який припадає пік інтелектуальної активності; 2) заняття естетично-художнього циклу (живопис, музика, скульптура, архітектура, театр, а також особливий вид мистецтва-евритмія, що являє собою синтез думки і слова, кольору і музики, руху і душі, накопичення педагогікою на теоретичному рівні достатньої кількості знань для побудови нових концепцій про природу розвитку особистості, її потреб [5:66]; 3) заняття ручною працею у другій половині дня, які, як і заняття евримиєю, часто проводились спільно з батьками, які ставали повноправними учасниками навчально-виховного процесу.

Гетеалістичний метод пізнання, який буквально означає – "пізнавати світ, пізнаючи себе; пізнавати себе, пізнаючи світ," - визначив один із головних методів вальдорфської педагогіки - образний виклад матеріалу на заняттях всіх трьох компонентів, що передбачає інтеграцію мислення дитини і її співпереживання, уяви, почуття, фантазії, а знання, на думку Р.Штайнера "...повинні забезпечувати можливість вільного розвитку" [8:74]. Таким чином, педагогіка Рудольфа Штайнера включає в процес пізнання всю людину, її чуттєвий і надчуттєвий досвід, її тіло і душу, формує віру дітей, їх здатність самостійно мислити і приймати рішення [9:14]

Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує приклад особистісно орієнтованого навчання, яке запровадив у своїй практичній педагогічній діяльності один із основоположників руху **нового виховання у Франції**, засновник "Кооперативу світської освіти" **Селестен Френе**, який поряд з іншими педагогічними організаціями того часу ("Групою нового виховання" Аліси Жуен, "Руху нових сільських вчителів" (Р.Кузіне), метою своїх експериментів вважав запровадження принципів демократизації навчання і виховання, що забезпечить

"максимальний розвиток особистості дитини в розумно організованому суспільстві, яке буде служити їй і якому він буде сам служити" [10:38]

Досвід Селестена Френе був відомим у тодішньому Радянському Союзі, а у 1925 році у складі делегації французьких народних вчителів педагог відвідав СРСР і виклав свої враження в брошурі "Місяць з російськими дітьми".

Визначаючи перспективи розвитку школи як соціального інституту, що забезпечить прогресивний розвиток людства у майбутньому динамічному суспільстві, С.Френе визначав школу завтрашнього дня як таку, що "буде зорієнтована на дитину-члена суспільства." Основні потреби особистості, зазначає талановитий педагог-практик, залежать від потреб суспільства, тому завдання школи, як соціального інституту, полягає в тому, щоб максимально пристосувати особистість з її незаперечною цінністю до вимог життя в суспільстві [10:95]

Домінантою педагогічної теорії С.Френе є ідея про необхідність впровадження в навчально-виховний процес як фізичної, так і розумової праці, що визначає зміст навчання, який повинен забезпечувати створення системи інтегрованих знань і формування практичних навичок: "Світла голова і умілі руки - краще, аніж розум переобтяжений непотрібними знаннями" [10:41]

Навчальні предмети і форми навчання, елементи "техніки" в педагогічній системі Селестена Френе стають дієвими чинниками у створенні умов максимально вільного розвитку особистості. До них можна віднести:

- використання вільних текстів. як основи навчання рідній мові;
- наявність у школі шкільної друкарні; безпосередня колективна діяльність в ній всіх школярів, починаючи з наймолодшого віку; колективний випуск шкільного журналу, як можливість ефективного розвитку зв'язного мовлення; формування навичок читання і письма;
- перша спроба програмованого навчання, як можливість врахувати індивідуальний темп навчання дитини (застосування



"навчаючих стрічок", методичних карток, карток самоосвіти (прообраз опорних конспектів сучасної школи);

- наявність у кожному класі спеціалізованої майстерні, як практичного втілення ідеї застосування набутих знань у практичній діяльності і заперечення штучного розділення загальної освіти і трудового навчання, розумової діяльності і фізичної праці, що веде до розділення суспільства на тих, хто приречений на монотонну фізичну працю, і інтелектуалів, які "чим пихатіші, тим бесплідніші" [10:7]

- впровадження демократичних стосунків у шкільному товаристві дітей і дорослих, що об'єднані спільними справами, діяльністю, гуманними міжособистісними відносинами, як умови максимально вільного розвитку особистості, коли "реальна дисципліна - результат організованої праці" [10:41].

Одним із головних принципів навчання педагог-практик вважає природовідповідність: "...тільки педагоги-теоретики відважуються самонадіяно стверджувати, що можна форсувати природний розвиток дитини і досягнути більшого, ніж природа" [10:81]. С.Френе закликає довіритись життю чи дійсності ("вона спроможна, не деформуючи і не вбиваючи особистість, допомогти людині піднятися від фізичної праці до знань, культури, науки, мистецтва, до вищих завоювань людського духу").

Це положення у повній мірі визначає роль вчителя як такого, що допомагає дитині у її розвитку, пріоритетність діяльності якого є:

- здоров'я дитини, його прагнення до знань, розвиток її творчих можливостей, притаманних їй природі, бажання постійно рухатись вперед до максимально повної самореалізації;

- сприятливе середовище, в якому виховується дитина;

- обладнання і технічні засоби, що забезпечують природний, живий і всебічний виховний процес [10:40].

Все, що може і повинен зробити вихователь - це повніше збагатити процес пізнання, прискорити його, щоб підготувати особистість до активної ролі в суспільстві, до життя серед людей. [10:55]

Дитина, на думку Френе, сама будує свою особистість, а ми їй в цьому допомагаємо [10:39]. Виходячи з цього положення, він

чітко визначає функцію школи, як соціального інституту: "...школа здійснить своє істинне призначення - допомагати дитині будувати свою особистість за допомогою творчої діяльності" [10:41], що реалізує ті творчі здібності, які зачіпають її почуття, емоції, душевну рівновагу" [10:64], стане для дітей рідною домівкою, куди вони приходять з радістю, де вони не бояться виразити свої почуття і поділяться своїми думками [10:95].

Таким чином, розглядаючи еволюцію категорії особистісної орієнтації навчання в історії зарубіжної педагогіки, зауважимо, що від розуміння необхідності дотримання принципу природовідповідності в організації навчально-виховного процесу, що передбачає врахування природних нахилів та здібностей дитини (Демокріт), орієнтації на власний чуттєвий досвід, як результат діяльності душі (Аристотель), прогресивна педагогічна думка зарубіжжя рухалась до усвідомлення можливості вдосконалення природних нахилів та здібностей, необхідності впровадження індивідуального підходу до кожної дитини (Марк Квінтіліан), орієнтації на власний індивідуальний темп просування дитини в процесі навчання (педагогіка Середньовіччя), дотримання демократичних принципів навчання і виховання (педагогіка Відродження), антропологічних поглядів на людину, як центр всесвіту (Я.А.Коменський), визнання вчителя і учня суб'єктами навчально-виховного процесу (А.Дістервег). Початок XX століття ознаменував вихід на принципово новий рівень осмислення необхідності особистісно орієнтованого підходу до процесу навчання, який розглядається, як педагогічний принцип, що підтверджується соціальним, педагогічним, психологічним експериментом того часу (теорія "вільного виховання", "педагогіка особистості", теорія "центрів інтересів" і т.і.)

Сучасний етап розробки проблеми особистісної орієнтації навчання в зарубіжній педагогіці характеризується накопиченням педагогікою на теоретичному рівні достатньої кількості знань для створення нових концепцій про природу розвитку особистості, передбачає широке застосування практик особистісно орієнтованого навчання видатних педагогів (М.Монтесорі, Р.Штайнера, С.Френе та ін), а також розробку та впровадження сучасних педагогічних технологій, що мають на меті задоволення

освітніх потреб особистості та соціального замовлення суспільства.

#### **Список використаної літератури.**

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник.-К.: Либідь, 1977. – 376 с.
2. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов /Сост. и автор вводных статей А.И.Пискунов.-2-е изд.перераб.-М.: Просвещение, 1981.-528 с
3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. М.: Педагогика, 1982.
4. Хрестоматия по истории педагогики. Учебное пособие для пед.училищ- М.: 1961, 598 с.
5. Левківський М.В.Історія педагогіки:Навчальний посібник.- Житомир:ЖДПУ, 2001.-220 с.
6. Русова Софія.Вибрані пед.твори: У 2 кн. Кн.2. /За ред.О.Є.Коваленко; Упоряд., прим. О.Є.Коваленко, І.М.Пінчук.- К.: Либідь, 1997.-320с.
7. [Освітні технології: Навч.-метод. Посібник /О.М. Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; За заг.ред.О.М. Пехоти.-К.:А.С.К., 2001.-256 с.
8. Штайнер Р. Антропологія і педагогіка.-М., 1977.-128 с.
9. Л.В. Герасименко. Вибір у педагогічній спадщині Рудольфа Штайнера //Постметодика №1(19), 1998. - С.13-14
10. Френе С. Избранные педагогические сочинения : Пер. с франц. /Сост., общ.ред. и вступ.ст. Б.Л.Вульфсона.-М.:Прогресс, 1990.-304 с.

#### **Перелік друкованих праць**

##### **Яценко С.Л.**

1. С.Л.Яценко. З досвіду організації навчально-виховного процесу в школі //Матеріали наукової конференції студентів філологічного факультету, присвяченої 80-річчю Житомирського педагогічного університету ім.І.Франка.-Житомир, 1999.- С.68-70.
2. С.Л.Яценко. Соціально-педагогічні компоненти в системі діяльності школи-гімназії //Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя: Зб. наук.-метод. праць /Ред. кол. Дубасенюк О.А. та ін.: К.: ІЗМН.-Житомир.: держ.пед. інститут.-1999.- С. 115-116
3. С.Л.Яценко. Основи розвитку особистісно орієнтованої гімназійної освіти //Вісник Житомирського педагогічного університету, №6.-2000 .- С. 228-230
4. С.Л.Яценко. Учитель як суб'єкт навчально-виховного процесу в системі особистісно орієнтованого навчання //Вісник Житомирського педагогічного університету. №9.-2002 .-С. 195-197

5. С.Л.Яценко. Особистісно орієнтоване навчання в історії розвитку педагогічної думки в Україні (X-XVIII ст.) //Соціально-педагогічні проблеми сучасної середньої та вищої освіти в Україні: зб. наук. праць /За заг. ред. доц. Сейко Н.А.- Житомир: Житомир. держ. пед. ун-тет.- 2002.- С. 107-110
6. С.Л.Яценко. Формування соціально-компетентної особистості в системі особистісно орієнтованого навчання //Соціалізація особистості: Зб. наук. праць. За заг. ред. проф. А.Й.Капської, Том ХУІІ. Випуск 1.-К.- Логос.2002.-С.16-26.

**Одна дитина у сім'ї як психолого-педагогічна проблема**

У суспільстві зростає соціальна цінність сім'ї у вихованні та розвитку особистості дитини. Для більшості людей сім'я сьогодні являє собою необхідний життєвий осередок, який захищає індивіда від деструктивного сьогодення та продовжує виконувати соціальні функції. Така суперечливість породжує проблеми в сімейному вихованні. Однорідна сім'я займає особливе становище у цьому контексті, оскільки її функціональні параметри суттєво змінені.

Найбільш чітко психолого-педагогічні основи вивчення однієї дитини у сім'ї висловлені у науковій теорії Адольфа Адлера. Причому він розглядав не тільки особливості соціалізації та виховання в однорідних сім'ях, але й такий феномен, як порядок народжуваності, тобто у його теорії розмежовуються поняття „одна дитина у сім'ї” і „первісток”.

Виходячи з того, наскільки важливим для розвитку особистості є соціокультурний чинник, А.Адлер звернув увагу на порядок народження як чинник соціального виховання, що врешті-решт визначає стиль особистості та її індивідуальність. Соціальне оточення кожної наступної дитини в сім'ї є іншим, оскільки до нього постійно додаються вже народжені брати і сестри; при цьому первісток наділений унікальною особливістю – він може стати як старшим серед дітей у сім'ї, так і єдиною дитиною. Досвід старшої дитини у сім'ї (як і молодшої) щодо такого само досвіду інших дітей змінюється залежно від кількісно-якісного складу родини.

Згідно з теорією А.Адлера, порядок народжуваності дітей у родині має певною мірою вирішальне значення, тому що визначає статусно-рольову структуру цього мікро середовища. При цьому вчений вважав позицію первістка (так само як однієї дитини в сім'ї) найбільш вигідною, оскільки:

1) батьки найбільш хвилюються саме з приводу народження першої дитини – її стану здоров'я, здібностей, можливостей її забезпечення тощо;

2) перша чи єдина дитина у сім'ї отримує безмежну батьківську любов;

3) його позиція є постійно привілейованою, при чому єдина дитина в сім'ї не сприймає її саме так, оскільки не має з чим порівняти;

4) якщо народжується друга дитина, первісток почувається як монарх, позбавлений трону;

5) єдина дитина у сім'ї наділена значною долею інфантилізму, оскільки не потребує самореалізації через конкуренцію;

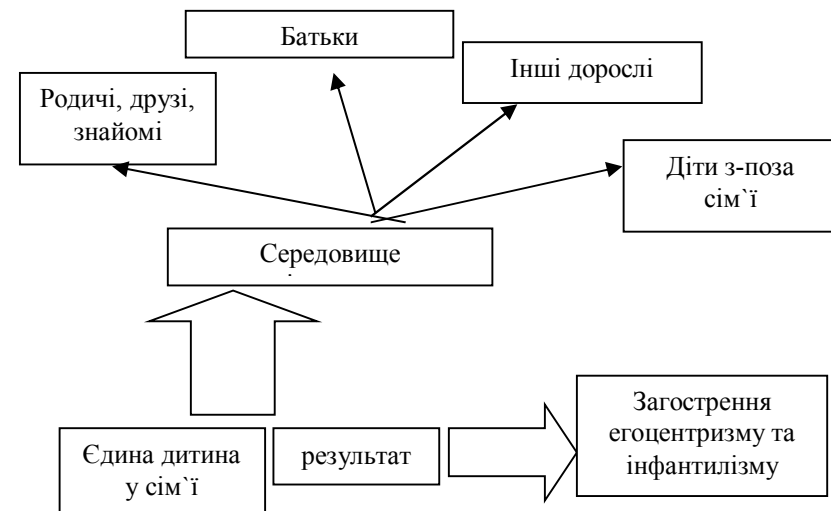
6) переважно сильна прив'язаність єдиної дитини до матері (причому, як вважає вчений, незалежно від статі) часто породжує до суперництва з батьком як втіленням сили та волі.

А.Адлер справедливо зауважує, що єдина дитина у сім'ї вимагає від оточуючих захисту, терплячості і турботи такої само, яку вона отримувала від рідних матері та батька. Тому у дорослому житті людина прагне створити собі таке коло спілкування, яке б відповідало цим вимогам і не сприймає іншого. Головними особливостями такого стилю життя А.Адлер вважав **залежність** та **егоцентризм**. Варто зауважити, що позиція вченого не завжди може вважатися об'єктивною, оскільки він не розглядав специфіки соціалізації єдиної дитини в неповній сім'ї. Щодо останнього, то така, наприклад, риса, як суперництво з батьком тут мусить бути трансформованою у суперництво з якимось іншим членом родини (у неповних сім'ях, як правило, відсутній батько).

Єдина дитина у сім'ї, як зауважив А.Адлер, упродовж всього періоду дитинства залишається концентром сімейного життя, навколо якого обертаються події, проблеми, надії і сподівання. Однак у період підліткового становлення він має сформувати усвідомлення певного зміщення концентру; це пов'язано з тим, що у середовищі його спілкування (яке на той момент стає головним чинником соціалізації) вже не спостерігається вказаної концентричності навколо нього. У середовищі однолітків такі категорії, як порядок народжуваності чи відсутність інших дітей у сім'ї не можуть стати вирішальними статусними чинниками. Тому в цей період частина таких дітей стають замкнутими, некоммунікбельними, прагнуть усамітнення або психологічного повернення до часів дитинства, коли сім'я компенсувала їм егоцентричні нахили. Інші діти прагнуть до того, щоб зайняти найвищий статус серед однолітків. Успіх такого прагнення

залежить від того, хто саме належить до середовища їх спілкування. Якщо виявиться, що це другі (треті, четверті) діти у своїх родин, які засвоїли поведінковий стереотип підкорення старшим дітям, то така позиція може стати стійким штампом поведінки єдиної дитини у сім'ї (див. Рис. 19).

Така позиція А.Адлера пов'язана з тим, що він вважав головним життєвим мотивом будь-якої людини прагнення до зверхності. Тому мотивація поведінки єдиної дитини у сім'ї і знаходиться у нього на осі „інфантилізм↔суперництво”. Мета такого прагнення – досягти досконалості, повноти і цілісності у нашому житті.



*Рис.19. Поведінковий стереотип спілкування єдиної дитини у сім'ї у випадку відсутності конкуренції таких само дітей*

Суттєві висновки щодо формування особистості єдиної дитини у сім'ї можна зробити, керуючись науковим доробком Еріка Еріксона. Так, вчений аналізує період гри у розвитку дитини і окреслює його як етап ініціативи проти вини. Цей період відповідає фалічному етапові у теорії З.Фрейда і продовжується до початкової школи. Якщо йдеться про єдину дитину у сім'ї, то в цей період її соціальний світ вимагає активності, вирішення нових

завдань і набуття нових навичок. Зростання такої активності має у випадку єдиної дитини свою специфіку, оскільки набуття нових навичок відбувається без присутності братів та сестер. У дітей має сформуватися відповідальність за свою власність та членів сім'ї. Але оскільки членами сім'ї такої дитини є лише батько та мати (або хтось один з них), то така відповідальність може характеризуватися як сформована неповно. Діти в цей період починають цікавитися працею та діяльністю інших людей та дітей, контактують з однолітками та старшими дітьми за межами дому. За теорією Е.Еріксона, дитина в цей період діє за принципом „Я – те, чим я буду” [1].

Наскільки вдало у цей період почуття ініціативи переважатиме над почуттям провини значною мірою залежить від ставлення батьків до власного волевиявлення дитини. У випадку однієї дитини в сім'ї це ставлення може обмежуватися уявленнями та штампами поведінки батьків, які формують у дитини певний стиль поведінки, залежний від стилю батьків. У дитини в цьому випадку може сформуватися чітке почуття провини. Як стверджує Е.Еріксон, за умови обмеження самостійності дітей та надмірного контролю (що досить часто трапляється у однодітних сім'ях) почуття провини буде напевне переважати. Такі діти, зауважує вчений, бояться постояти за себе, вони залежатимуть від більш соціально активних ровесників і страждатимуть від залежності, оскільки у сім'ї часто виявляються у центрі уваги. У випадку переважання провини діти надто залежать від дорослих, їм не вистачає рішучості, щоб ставити реальні цілі та досягати їх.

Потребнісну сферу однієї дитини у сім'ї доцільно розглянути, керуючись теоретичною моделлю Еріха Фромма [1]. У своїй теорії автор виділяє п'ять основних потреб особистості, що розвивається; з цього можна дійти певних висновків про формування мотиваційно-потребнісної сфери однієї дитини у сім'ї, як-от:

1. Потреба у встановленні зв'язків тлумачить Е.Фроммом як бажання брати участь у чийсь долі і нести за когось відповідальність. Щодо однієї дитини у сім'ї, то формування „продуктивної любові” трансформується у неї у бажання допомагати батькам, піклуватися про них. Якщо при цьому батьки не будуть серйозно сприймати таке прагнення дитини



(сприймаючи її як істоту, мало здатну до прийняття самостійних рішень), незадоволення вказаної потреби може призвести до невротичних відхилень.

2. Потреба у поборенні своєї пасивності, яку вчений визначає як джерело соціальної активності, стає незабаром підґрунтям конструктивної поведінки. За умови відсутності інших дітей у сім'ї, які можуть продемонструвати зразки такої соціальної активності, її джерелом мають стати батьки та діти з-поза сім'ї.

3. Потреба у корінні або у тому, щоб відчувати себе невід'ємною часткою оточуючого світу, має стати причиною для відмови від батьківської опіки у певному віці. Вчений вважає, що збереження симбіотичних зв'язків зі своїми батьками, не здатні відчувати своєї особистісної свободи. У такому разі на це передусім не здатні діти з неповних та однодітних сімей.

4. Потреба в ідентичності формується в однієї дитини у сім'ї, як правило під впливом гіперопіки (якщо така спостерігається), оскільки вона має виражати, на думку Е.Фромма, почуття несхожості на інших людей. З іншого боку, копіювання чиєїсь поведінки є характерним для однієї дитини у сім'ї – спочатку щодо когось із батьків, пізніше – дітей з-поза сімейного оточення.

5. Потреба у системі поглядів та відданості формується у дитини як потреба присвятити себе комусь або чомусь і превентизація ізольованого існування. Формування та задоволення такої потреби у однієї дитини у сім'ї ускладнене, оскільки одна дитина відчуває передусім, що оточуючі присвячують себе їй, а не навпаки. Тобто зворотний зв'язок спостерігається не завжди.

Теорія Е.Фромма дає можливість окреслити вплив соціокультурних зв'язків на розвиток унікальності кожної людини та її залежність від соціальних структур, які її оточують – передусім, від сім'ї та усіх її членів, включаючи братів та сестер.

Карен Хорні розвинула соціокультурну теорію особистості, ввівши до неї так звані невротичні потреби. Їх інтерпретацію стосовно випадку однієї дитини у сім'ї представлено у табл. 21

Таблиця 21

Інтерпретація теорії невротичних потреб за теорією К.Хорні

<b>Надмірна потреба</b>	<b>Вияви у поведінці дитини</b>
1. В любові та схваленні	У однієї дитини у сім'ї гостро виявляється потреба бути постійно улюбленою та об'єктом захвату з боку батьків; діти при цьому підвищено чутливі до критики або недружелюбності
2. У партнері, який би керував	Надмірна залежність від інших людей у однієї дитини у сім'ї формується передусім як залежність від батьків
3. У чітких обмеженнях	Низький рівень вимогливості, задоволення малим та бажання підкорятися не зовсім властиве дітям з однодітних сімей, оскільки їх статус вони не мають можливості порівняти у системі дитячого колективу сім'ї.
4. У владі	Одна дитина у сім'ї почасти формує домінувати над іншими дітьми з-поза сім'ї так само, як над членами своєї сім'ї, якщо вони їй таке дозволяють
5. В експлуатуванні інших	Може розвиватися небажання бути використаним іншими дітьми (людьми), побоювання здаватися „недорозвиненим” в очах інших людей.
6. У суспільному визнанні	Бажання бути об'єктом поклоніння та захвату з боку інших; формування викривленого уявлення про самого себе
7. У схвалюванні себе	Прагнення створити прикрашений образ себе, позбавлений вад і обмежень; потреба у компліментах з боку інших дорослих
8. У честолобстві	Прагнення бути найкращим, не зважаючи на наслідки; побоювання невдачі та гостре її переживання
9. У самодостатності та незалежності	Уникання контактів, які передбачають прийняття на себе серйозних зобов'язань; дистанціювання від інших дітей з-поза сім'ї
10. У бездоганності і незаперечності	Спроби бути морально бездоганною і підтримка враження про власну досконалість і чесноти

При цьому для однієї дитини у сім'ї, за теорією К.Хорні, характерні три стратегії взаємин з людьми.

1. Орієнтація на людей: нерішучість, безпомічність, залежність.

2. Орієнтація від людей: індиферентність, незацікавленість, поверховість, прагнення до усамітнення.

3. Орієнтація проти людей: домінування, ворожість, експлуатація [2].

У процесі розвитку людини її дії й вчинки не відразу набирають зорганізованого й спрямованого вигляду. Вони зазнають розвитку та вдосконалення як у структурному, так і в функціональному плані. Динаміка їх розвитку найстрімкіша в періодах дитинства й молодості. Для людської активності характерні: велика гнучкість і швидкий темп змін.

У розвитку активності й діяльності людини виділяють наступні процеси:

— **інтеграція**, тобто диференціація та поєднання дій;

— **інтеріоризація**, тобто перехід зовнішніх дій, виконуваних на певних предметах, у внутрішні, розумові дії. Так, дитина спершу пізнає дійсність у процесі безпосереднього контакту з предметами і лише на наступних етапах свого розвитку починає створювати смислові образи й поняття та виконувати певні дії в уяві й думках;

— **екстеріоризація**, яка проявляється у вигляді щораз більшої можливості вияву дії назовні. Доросла людина може досить точно відобразити в дії те, що раніше запланувала в думках;

— **зростання значення свідомості** в діях людини. З віком діяльність людини стає все більш свідомою. Усвідомленню підлягає не лише - що і як робимо, але також — для чого та з якими наслідками;

— **автоматизація** деяких дій. Багаторазово здійснюючи певні дії, людина набуває вправності й за деякий час може їх робити досить автоматично. Так, водій з багатолітньою практикою не задумується, як йому виконувати окремі дії, пов'язані з управлінням автомобіля, а цікавиться лише тим, куди має приїхати. Його дії цілком вправні й професійні;

— **соціалізація** людських дій, яка полягає в переході від індивідуальних вчинків до громадських. З цим пов'язане зростання здібностей до співпраці, укладання разом з іншими планів та розподілу функцій у спільній діяльності;

— **індивідуалізація** людських дій, тобто виконувані людиною дії містять не лише елементи, здобуті й вивчені завдяки оточенню, але з віком у них щораз сильніше відображаються індивідуальні риси психіки цієї особи (можливості й здібності), а також увесь її досвід [3].

Таким чином, у класичних психолого-педагогічних теоріях надається серйозна увага формуванню особистості дитини у сім'ї. І хоча комплексного педагогічного дослідження однодітної сім'ї фактично немає (окрім висновків з теоретичних положень А.Адлера), науковий аналіз викладених концепцій суттєво полегшує шлях наукового пошуку щодо вивчення проблем виховання однієї дитини у сім'ї.

**Використана література:**

1. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 608с.
2. Reykowski J. Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego. Warszawa, 1966.
3. St. Gerstmann. Psychologiczne podstawy oddziaływań wychowawczych. Варшава, 1982, с. 145.

**Розвиток вокально-хорової педагогіки на Волині**

Становлення України як держави європейського рівня, зміни в різних сферах культурно-політичного життя висвітлювали нагальні питання, пов'язані з розвитком національної культури. В часи національного відродження надзвичайно зріс інтерес до проблем вітчизняної історії, витоків нашої національної культури. Для успішного вирішення цього фундаментального завдання важливим є вивчення педагогічного досвіду. Це дасть змогу досягнути найсуттєвіші та найцінніші теоретичні і практичні здобутки минулих поколінь, а також намітити шляхи подальшого розвитку музичної освіти.

Зауважимо, що сьогоденні історики дуже часто називають культуру "історією традицій" (лат. *traditio* - передача). Спроба об'єднання соціального і фізичного начал, передача цього процесу через віки стала тим стрижнем, на якому базується сутність культурної традиції - виховання і органічного поєднання в людині духовних ціннісних орієнтацій з тілесно-природньою оболонкою.

Розвиток культури нашої держави відбувався в руслі цілої низки історичних катаклізмів. Вони знищували не тільки віджилі і мертві традиції, а й істинно народні глибинні надбання.

З іншого боку, у важкі часи перетворень, народ звертається до своєї культури, як до життєдайного джерела серед воєн і революційних вибухів. В сучасній Україні все більше ширяться антропоетнічні потяги людей, загострення відчуття рідно-культурного і одночасне розуміння загальнолюдського. Концепція розвитку загальної середньої освіти (12-річна школа та ін.) передбачають розвиток регіонального компоненту, що має відображати етносоціальну та природничо-географічну своєрідність регіонів, особливості їх історії, культури, національних традицій. Український народ розуміє, що "збирати мудрість з усіх планет", як закликає програма ЮНЕСКО, поки не знаєш власної історії, зарано. Тому активізувалася проблематика дослідження розвитку музичної освіти (яка є однією з найважливіших складових культури) в окремих регіонах нашої країни, зокрема, на території Волинської губернії.

Досить потужним мистецьким освітнім ареалом на Волині була територія сучасної Рівненщини.

Тут в школах переважало хорове виконавство. Долю більшості вчителів-музикантів складали історичні події. Нагадаємо: І половина ХХ ст. рясніла катаклізмами (революції, війни). Тому в біографіях відомих діячів того часу досить часто зустрічаємо вислів „заарештовувався польськими властями і відбував покарання в сталінських таборах”. [1] До цієї когорти відноситься Д.В.Котко (1892-1982рр.). Він не отримав спеціальної музичної освіти (ні хорової, ні виконавської). Дмитро Васильович слухав знамениті на той час хори О.Кошиця та М.Давидовського. Доля кидала його на різні сторони барикад: в Кремлівську службу та українську повстанську частину. Там і проявився його самобутній талант хорового диригента і організатора. Причому, людина ця була настільки здібною, що польське керівництво дозволило колишньому полоненому створити хор і гастролювати по території тодішньої Польщі. Зважаючи на дещо „неблагонадійне” минуле, його особою не могла не зацікавитись польська Дефензива (управління розвідки). Проте, з повідомлень випливало, що пан Котко цілковито присвятив себе освіті: навчав на квартирі співаків, проходив вокал, сольфеджію. А щодо його частих поїздок по Галичині і Західній Волині, то згаданий пан є консультантом хору с.Здовбиця. Також він збирає фольклорний матеріал регіону. Результатом цього стало видання (власним коштом) трьох збірок пісень. Ніякої політичної діяльності, як зазначали, не вів. Тому польську владну структуру особа Д.В. Котка у подальшому не цікавила. Зате підвищений інтерес до його діяльності (зокрема, просвітницької і фольклорної) виявить радянська влада - арешт і 10 років заслання в Сибіру. Відбувши покарання (половину строку), Дмитро Котко повернувся на Україну і до кінця життя працював із самодіяльними колективами Львова. [1;7-9].

Такою ж насиченою і складною є доля Х.А.Блонського (1889-1971). За плечима Христофора Антоновича - роки навчання у Житомирській гімназії, Волинській духовній семінарії, Вищі політехнічні курси в Києві. Далі - роки навчання у артилерійському училищі і служба на підводному човні (єдиному у складі Російського флоту на той час!), крейсерах

„Петропавловськ” і „Аврора”. Незважаючи на „революційне” забарвлення біографії, Х.А.Блонський не пройнявся романтичним духом революції. Колишній матрос повертається додому. На Волині в с. Кустин організовує великий хор (100 чоловік), записує вірші, ставить спектаклі, і ... знову одягає рясу - повертається в сан і виконує обов'язки регента. Після короткочасного арешту повертається до своєї діяльності. Його батько (сільський священик, заарештований разом з ним) з-під варти не вийшов. [2;4-5].

На Дубенщині й досі пам'ятають Д.Н.Товстого (1886-1940р.р.). Особистість ця - своєрідна і по-своєму унікальна. Досить відзначити, що єврейський син весь свій багатогранний талант поклав на алтар служіння українській народній музиці. Він створював шкільні хори всюди, де працював: у селах Пряжеві, Тростянці, Грядках. Пізніше вів просвітницьку роботу в Луцьку: керував церковним та світським хором, збирав благодійні внески на спорудження пам'ятника жертвам І світової війни, давав концерти-бенефіси з хором учасників та родичів загиблих на полях битв. Також переслідувався польською та радянською владами за „національний характер діяльності” [3;26].

З особою вже згаданого Д.В.Котка тісно переплелися долі братів Бондарів-Миколи Максимовича та Софрона Максимовича: вони обидва співали у його хорі. Молодший Бондар (Микола Максимович) навіть навчався потім у Вільно. Згодом брати стануть регентами церковних та сільських хорів (один-у с. Бабин, інший-у с. Здовбиці). Потім працюватимуть викладачами місцевих шкіл, прийматимуть активну участь у громадському житті, залучаючи односельців та своїх учнів у оперні постановки та драматичні спектаклі [4;253].

Вище означені освітяни були, так би мовити, практиками. Лише деякі займалися композиторською діяльністю. Але й вона обмежувалася обробками народних пісень.

Дещо ширшою є творчість І.І.Новохацького (1883-1942рр.) Він також виконував обов'язки регента церковного і світського хорів, суміщаючи їх з роботою викладача місцевої школи. Можливо, глибока освіта (навчався у Петербурзькій співочій капелі) сприяла тому, що І.І.Новохацький займався композиторською творчістю більш широко. Йому, зокрема,

належать духовні твори, найвідомішими з яких є „Вірую” для баса і хору, а також „Отче наш” для сопрано і хору. Зазначимо, що останній твір часто входить до репертуару сучасних дитячих хорових колективів [5;12 ].

Не знайдено, поки що, творчий доробок Сергія Олександровича Козицького (1883-1941рр.). Педагогічну освіту він здобував у Москві. Творчий талант розкрився на педагогічній ниві у с.Михалківці Острозького повіту. Там С.Козицький очолював місцеве товариство „Просвіта”, керував світським і церковним хором, створив ансамбль народних інструментів. Сучасники згадували, що Сергій Олександрович був прекрасним поетом. Часто на свої вірші писав мелодію. Дуже любив твори Т.Шевченка і покладав їх на музику. Остання обставина викликала невдоволення польських властей, тому часто в його оселі бували непрохані гості з обшуками. Їх не спиняло ні депутатство С.О. Козицького в Сеймі, ні його належність до Української парламентарної репрезентації.

Після його кончини вдячні учні викарбували на жовто-блакитному надгробку: „Тут спочиває слуга Божий Сергій Олександрович Козицький (1883-1941рр.)” [6;55-56 ].

Доля Миколи Васильовича Хомичевського (псевдонім Борис Тен) вражає численними злетами і падіннями, всенародного славою і повним забуттям. Висвітлення його особистості в довідникових виданнях трагічно парадоксальне: в „Енциклопедії українознавства” є окремо прізвища „Борис Тен” і „М.В.Хомичевський ”. Про Б.Тена пишеться, що” ... поет і перекладач; родом з с. Дермані (Західна Волинь); з священницької родини. Закінчив Волинський інститут народної освіти; музичну освіту дістав у Московському музично-педагогічному інституті... Друкуватись почав з 1923р...” [7;94 ].

М.В.Хомичевський згаданий, як „...православний діяч, закінчив Київський державний університет, з 1921р. - священник УАПЦ у Києві, протоієрей, організатор парафій на східній Волині, співробітник журналу „Церква і життя ” (1927-1928). У 1929 р. заарештований владою і засуджений на 10 років заслання. Дальша доля невідома” [7; 95]. Помилку дослідників і редакторів шанованого видання можна зрозуміти: Б.Тен - громадський діяч намагався не згадувати М.Хомичевського-священника, боячись



сутичок з владою. Вона і так вже покарала його, відправивши в заслання на Далекий Схід. Також можемо виправдати канадський збірник „Мартирологія Українських Церков”, в якому сказано, що М.Хомичевський ” ... покарання відбував у концтаборі біля Владивостока та у багатьох інших, з ув’язнення не повернувся”. Маємо пробачити торонтському часопису за досадне непорозуміння у біографії. Адже рідні вітчизняні видання не знали про подальшу долю митця [7;95]. Щодо музично-освітньої діяльності М.В.Хомичевського, то слід відзначити його роботу в першому Волинському хорі М.Гайдая (соліст і диригент), хорі м. Владивостока (диригент). Кваліфікація теоретика, музикознавця та диригента, набута в Інституті ім. Гнесіних (клас Г.Дмитрієвського), дозволила працювати з шкільними та студентськими колективами. (Батьку дослідниці пощастило вчитися у М.В.Хомичевського у Житомирському музичному училищі - Н.Б.). Також Миколу Васильовича високо цінили в культосвітньому училищі та інституті народної освіти. Спеціалісти-філологи відзначають виняткові перекладацькі здібності Бориса Тена, музиканти ж широко використовують його методичний посібник „Порадник для керівників самодіяльного хору”. Цитуючи святішого Патріарха України, скажемо, що „Ми з ним (М. Хомичевським - Н.Б.) багато зробили для України” [7;99].

В наш час повертаються із забуття імена визначних людей. Тих, кому не було місця в радянському пантеоні, яскравих особистостей мистецького літопису.

У 1992р. на рідну землю з Нью-Йорка повернули прах Василя Авраменка. Але й тоді на Україні його ім’я було відоме лише у колі балетмейстерів-професіоналів, хоча по цілому світі існували його мистецькі школи.

Про педагогічний талант В.Авраменка згадували тільки в „танцювальному” контексті. Через історичні події, він довгий час перебував на Волині. Під час гастролей митець проводив велику фольклорно-етнографічну діяльність. Він записував народні пісні, мелодії, казки та легенди. В усіх без виключення куточках відшукував маленьких співаків. У майбутньому вокальний супровід танцю стане невід’ємною частиною концертних виступів колективу Василя Кириловича. Також до співпраці він залучав бандуристів. Цей інструмент балетмейстер вважав уособленням

українського духу, запорізької козацької звияги. Тому майже в усіх концертах трупі супроводжували кобзарі Г.Дубина та Ф.Мацяк. В еміграції ж з митцем працював тенор і бандурист В.Луців. Власне в хореографічних школах Василя Кириловича акумулювалися кращі надбання українського музичного генія. Поряд з танцями, діти вивчали ноти, займалися вокалом, а найздібніші вчилися грати на бандурі, цимбалах. Слід зазначити, що в Житомирі зараз існує хореографічна школа „Сонечко”. Тут навчальний цикл побудовано за такою ж схемою: танці + музика (комплекс предметів).

В.Авраменко проявив себе як вдумливий і досить суворий педагог. Він вимагав від учнів вчити історію свого народу, знати творчість Т.Шевченка, І.Франка. В той же час читав вихованцям твори О.Теліги (свої учениці і однодумця), філософські сентенції С.Руссової та роздуми Д.Антоновича.

Митець дуже рідко запрошував на роботу у школу людей із „сторони”. Найталановитіші випускники з радістю залишалися в творчому колективі. Навіть керівників оркестру виховували в своєму середовищі. Їх навчав сам В.Авраменко. В роки юності він співпрацював з видатним діячем культури В.Верховинцем. Той заклав підмурок диригентських, вокальних, танцювальних умінь молодого музиканта. Ще одним напрямком його творчої і педагогічної діяльності було створення і пропагування звукових фільмів про українське мистецтво: телевізійна постановка опер „Наталка-Полтавка”, „Запорожець за Дунаєм”. Василь Кириловича присвятив життя служінню людям. Єдине, що зберіг для себе: соло-танець „Чумак”, яке виконував з бандуристом. Учні шанобливо ставилися до побажання Вчителя. Тож до самої смерті у 1981р. цей номер не виконувався ніким.

За словами радника з національних питань при уряді президента Д.Форда Мирона Куропаса: „Батьки наші бавилися в політику і роз’їдали себе партійництвом. І тільки Авраменкові я і моє покоління завдячуємо своїм українством” [8;833].

В.Авраменко, звичайно, не був єдиним світочем української культури за океаном. Довгий час у США жив дубенчанин М.Букиник (1872-1947рр.). Закінчив Харківське музичне училище РМТ, Московську консерваторію по класу „віолончель”. Теоретичну підготовку проходив у С.Танєєва. Працював як соліст

і ансамбліст з К.Ігумновим, О.Гольденвейзером, М.Метнером, В.Ландовською. На початку минулого століття виїхав у Сполучені Штати. Там викладав у музичних школах і грав в українському театрі. Широко займався композиторською діяльністю та друкував критичні статті про музичну і творчу діяльність сучасників.

Фахові видання Іспанії, Бельгії, Голландії, Франції дуже схвально відгукувались про талановиту співачку з Волині О.Ф.Шумовську-Гораїн (1896-1985р.р.). Вона з успіхом закінчила вокальних факультет Варшавської консерваторії та студіювала клас композиції у професора Венсана д'Енді у Паризькій консерваторії „Scolya-Cantorum”. Тоді ж заснувала музичну школу (1927р.) З обдарованих вихованок створила жіночий квартет, який перед війною об'їздив майже всю Європу. Колектив виконував класичні твори та українські пісні. Французьке музичне товариство відзначило педагогічний талант пані Олександри грамотою й срібною медаллю. Навіть працюючи в Паризькій опері, співачка не покидала викладацьку діяльність, учнів її школи залучали до учасників у виставах в якості оркестрантів та артистів хору. Сама Олександра Федорівна, відчуваючи нестачу дитячого виконавського репертуару, зайнялась композиторською діяльністю: створила вокальні твори для жінок, дітей, п'єси для фортепіано, духовні твори [9;71].

У 1997 році виповнилося 120 років з дня народження Полікарпа Микитовича Бігдаша-Богдашева (м.Острог 1877р. - Москва 1946р.). Біографія його надзвичайно багата подіями: закінчивши Житомирську вчительську школу, з 1892р. вчителював на Волині, де створював хори, записував народні пісні. Потім більше 20 років працював у акцизному відомстві контролером. Робота ця передбачала довготривалі відрядження: Варшава, Люблін, Тамбов. У вільний час П.М.Бігдаш-Бігдашев на громадських засадах організовував хори, влаштовував концерти і музичні вечори. Дуже любив музичну викладацьку діяльність - навчав нотній грамоті та співу всіх бажаючих.

Розуміючи недоліки самоосвіти, все життя вдосконалював свої знання спочатку в Тамбовському музичному училищі, потім у Київській та Московській консерваторіях.

Оскільки діяльність П.М.Бігдаш-Бігдашева була досить насиченою, визначимо її основні напрямки:

а) організаторський: організовував хори в Тамбові, Києві, Москві. При хорових секціях створював музичні класи, в яких викладалася теорія музики, сольфеджіо, гра на скрипці, віолончелі. Закладалися нотні бібліотеки та видавництва.

б) пропагандистський: разом з А.Д. Пашенком видавав у Тамбові музичний журнал “Баян”. Окрім критичних матеріалів в галузі музичної педагогіки, в ньому друкувалися твори М.В.Лисенка, К.М.Стеценка, П.М.Демуцького. Охоче вміщував замітки з Житомира М.П. Гайдая.

В створених ним колективах Полікарп Микитович розучував українські пісні, російську та зарубіжну оперну класику. Саме хору під його керівництвом випала честь вперше представити широкій публіці оперу М.В. Лисенка “Тарас Бульба”.

Довгий час митець був художнім керівником Московської хорової капели. Майже 40-літня музично-педагогічна діяльність Полікарпа Микитовича Бігдаш-Бігдашева починалася з Волині. Любов до неї він проніс через усе своє життя [10;130-131].

На високий рівень музичної культури краю значний вплив мала діяльність прекрасного педагога - Софії Аполлонівни Коссової. Сучасники відзначали аристократизм у поведінці і культурі Коссової. І це не випадково: походила із старовинного дворянського роду Свідерських. Знала декілька іноземних мов, що допомагало співати твори мовою оригіналу на любительських вечорах.

Високе соціальне становище не дозволяло вийти на професійну сцену. Проте її сім'я з розумінням поставилась до бажання молодшої дівчини набутися спеціальної освіти. Після закінчення Петербурзької консерваторії, деякий час працювала на оперній сцені. Проте, покликання своє Софії Аполлонівна знайшла у педагогіці. В роботі керувалася гаслом: “Співак повинен бути всебічно розвиненим” [11;153-154].

Шляхетні манери і природна скромність не дозволили співачці увійти в коло бажаної для більшовиків професури Київського музично-драматичного інституту після перевороту 1917 р. Нова влада пригадала С.А.Коссовій її дворянське походження: конфіскувала усе майно (навіть стареньке фортепіано), позбавила улюбленої роботи і зв'язків із старими

друзями Іваном Козловським, Зоєю Гайдай, Оксаною Петрусенко.

Продовженням творчості стала робота у Волинському музичному технікумі (зараз - Житомирське музичне училище). Професора Коссову по праву вважають засновником вокального відділу цього навчального закладу. Софії Аполлонівна шанувала традиційну вокальну техніку, проте з успіхом проводила апробацію і експериментувала з новими технічними прийомами в гамі й колоратурі.

Корткий біографічний огляд не може у повній мірі розкрити всю багатогранність таланту згаданих митців. Головними ж рисами їх педагогічної діяльності є високий професіоналізм, опора на народний мелос, практичне використання кращих традицій європейської класики, принципи гуманізму, альтруїзму.

#### **Список використаної літератури**

1. Кирчів Р. На концерті хору Дмитра Котка // Народна творчість та етнографія. - 1992. - №5. - С.7-9.
2. Блонська Н. Про мого батька // Вода з-під каменя. - Рівне: „Азалия”, 1994. - С.4-5.
3. Гогой П. „Козацькі могили” і „Просвіта” // Волинь. - Рівне, 1995.
4. Митці Рівненщини: Енциклопедичний словник. - Рівне. - С.123.
5. Шевчук Л. Бог і Україна // Вісник. - 1994. - №1. - С.12.
6. Краплич Р. С. Козицький у справах просвітян // Просвіта і духовне відродження України. - Рівне, 1993. - С.56-66.
7. Куликівська Л. М. В. Хомичевський - діяч української автокефальної церкви // Волинь-Житомирщина. - №1. - С.94-99.
8. Роде наш красний. - Луцьк: „Вежа”, 1996. - Т. 1. - С.822-835.
9. Дубно і світ: Матеріали наук.-теор. Конфер. - 2000. - С.71.
10. Українська національна ідея: історія і сучасність // Наук. збірн. - Житомир: Жур. Фонд, 1997. - С.130-131.
11. Звягель древній і вічно молодий: Тези Всеукр. Наук.-практ. конфер. - Новоград-Волинський, 1998. - С.153-154.

## ЗМІСТ

1. <i>Дубасенюк О.А.</i> Теоретичні і методичні засади виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи .....	3
2. <i>Антонова О.Є.</i> Формування у майбутніх учителів базових знань з педагогіки.....	41
3. <i>Вітвицька С.С.</i> Науково-методичне забезпечення педагогічної підготовки студентів магістратури .....	64
4. <i>Єремєєва В.М.</i> Педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів .....	86
5. <i>Ковальчук В.А.</i> Методичні основи розв'язання соціально-педагогічних задач у процесі підготовки майбутніх учителів .....	109
6. <i>Шанскова Т.І.</i> Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками учнів .....	135
7. <i>Сидорчук Н.Г.</i> Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу .....	148
8. <i>Шквир О.Л.</i> Підготовка майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва .....	178
9. <i>Луценко В.В.</i> Творча активність як вид активності особистості майбутнього вчителя музики .....	196
10. <i>Калінін В.О.</i> Стан проблеми формування соціокультурної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови у вітчизняній та зарубіжній літературі .....	222
11. <i>Сербін І.В.</i> Розвиток творчої активності майбутнього вчителя у процесі професійно-педагогічної підготовки .....	337
12. <i>Вірковський А.П.</i> Формування гуманістичного ідеалу старшокласників у позанавчальній діяльності .....	247
13. <i>Літяга 266І.В.</i> Педагогічна корекція порушень у спілкуванні підлітків зони радіологічного контролю (в умовах лікувально-оздоровчого закладу) .....	266
14. <i>Корінна Л.В.</i> Громадянські цінності як науково-теоретична проблема.....	283
15. <i>Яценко С.Л.</i> Історико-педагогічний аспект проблеми особистісно орієнтованого навчання в зарубіжній педагогіці .....	296
16. <i>Козел В.В.</i> Одна дитина у сім'ї як психолого-педагогічна проблема.....	317
17. <i>Бовсунівська Н.</i> Розвиток вокально-хорової педагогіки на Волині.....	325

**Наукове видання**

**Наукова школа: центр професійної підготовки педагогічних  
кадрів**

*(науковий доробок викладачів та аспірантів кафедри педагогіки  
Житомирського державного педагогічного університету  
імені Івана Франка)*

Науковий керівник школи –  
доктор педагогічних наук, професор Дубасенюк О.А.

Науковий збірник

Житомир  
Житомирський державний педагогічний університет імені Івана  
Франка

*Комп'ютерний макет: Антонова О.Є.*

Надруковано з авторського оригінал-макета.  
Підписано до друку 8.12.2003. Формат 60х90/16. Ум. друк. арк. 16,3.  
Обл. вид. арк. 14,4. Друк різнографічний. Зам. 300. Наклад 300.

---

Поліграфічний центр ЖДПУ, вул. Велика Бердичівська, 40