

**Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання: монографія / за ред. проф. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 443 с.**

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ 1. СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ: ІСТОРІЯ, ТЕОРІЯ, ПЕРСПЕКТИВИ</b>	
1.1. Роль педагогічних знань у професійній підготовці майбутнього вчителя.....	15
1.2. Становлення системи базових знань з педагогіки в історії вітчизняної та зарубіжної педагогіки.....	44
1.3. Термінологічна система педагогіки вищої школи – основа формування, поглиблення, збагачення педагогічних знань студентів магістратури.....	107
1.4. Систематизація педагогічних знань майбутніх учителів у процесі навчання у вищому навчальному закладі.....	140
1.5. Перетворювальна функція педагогічних знань.....	156
1.6. Організація знань у системі професійної підготовки майбутніх фахівців.....	178
1.7. Дослідження освітньо-виховних систем у педагогічній науці ХХ століття.....	209
1.8. Проблема професійної діяльності у зарубіжній соціально-філософській та психолого-педагогічній літературі.....	228
1.9. Виявлення закономірностей професійної виховної діяльності педагога загальноосвітнього закладу як чинника особистісного зростання суб'єктів освіти.....	249
1.10. Духовно-моральні знання вчителя – основа національного відродження України за умов сучасних цивілізаційних змін.....	262
1.11. До проблеми формування етнодидактичних знань у сучасному педагогічному процесі.....	280
1.12. Художньо-педагогічні знання у змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.....	294

## **РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ СУБДИСЦИПЛІНИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

<b>2.1. Теоретичні основи розвитку педагогічної субдисципліни «Методика викладання педагогіки».....</b>	<b>317</b>
<b>2.2. Особливості використання авторської технології підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів.....</b>	<b>334</b>
<b>2.3. Підготовка майбутніх учителів до практичної виховної діяльності у процесі вивчення курсу «Теорія і методика виховної роботи» .....</b>	<b>363</b>
<b>2.4. Специфіка викладання спецкурсу «Методика педагогічного експерименту».....</b>	<b>380</b>
<b>2.5. Формування професійних знань, умінь і навичок у майбутніх учителів у процесі вивчення курсу «Методика навчання математики».....</b>	<b>397</b>
<b>2.6. Використання мультимедійних технологій у навчальному процесі ВНЗ як засіб формування педагогічних знань.....</b>	<b>418</b>
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>439</b>
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....</b>	<b>442</b>

## ВСТУП

В умовах глобалізації та євроінтеграції, переходу до загальносвітового відкритого освітнього простору зростає науково-практична потреба зміни структури, змісту і характеру знань у цілому, і педагогічних зокрема, досвіду майбутніх педагогів/фахівців, формування в них професійного світогляду і життєвої позиції, визначення перспектив професійного та особистісного розвитку. Актуальність проблеми визначається рядом чинників. У зв'язку із сучасною концепцією української освіти нині висуваються нові вимоги до підготовки фахівців. У Законах про освіту, в «Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті», Державній програмі «Вчитель», в якості основної мети професійної освіти виступає підготовка кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентноздатного на ринку праці, компетентного, відповідального, який досконало володіє своєю професією, здатного до ефективної роботи за фахом, готового до постійного професійного й особистісного зростання.

Соціальні, економічні зміни, що відбуваються в українському суспільстві потребують серйозного перегляду змісту освітнього процесу у ВНЗ, виявлення протиріч, пошуків шляхів їх подолання, нових концептуальних підходів до конструювання змісту освіти, розробки професіограм, підвищення ефективності підготовки майбутнього вчителя. До випускників висуваються високі вимоги щодо їх професійної підготовки. При цьому важливим компонентом такої підготовки постає наявність глибоких теоретичних знань з педагогіки, присутність соціально-педагогічної та психолого-педагогічної складової, готовність до досягнення взаєморозуміння, врахування особистісного потенціалу кожного суб'єкта освіти.

Основою педагогічної освіченості, на думку Д. В. Кочалова, постають узагальнені педагогічні знання, ієрархічно провідне місце в яких посідає цілісне педагогічне знання, що відбиває найбільш істотні ознаки об'єктів і явищ



педагогічної дійсності. Такі знання характеризуються наявністю широких внутрішньосистемних і міжсистемних зв'язків і виконують методологічну та світоглядну функції. У зв'язку з цим якість підготовки майбутнього вчителя багато в чому визначається тим, наскільки глибоко він оволодів цілісним системним педагогічним знанням.

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень, практика вищої школи свідчать про появу нових підходів до розгляду проблеми професійної підготовки майбутніх учителів. Провідними є дослідження феномена системного знання, педагогічних понять у таких напрямках: виявлення теоретичних передумов щодо засвоєння фундаментальних педагогічних понять у дослідженнях О. Є. Антонової, А. А. Ветрова, Є. К. Войшвилло, В. А. Светлова та ін.; розроблення різних концепцій формування понять у працях Ю. А. Самаріна, Н. А. Менчинської, П. Я. Гальперіна, В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна та ін. Проблема формування узагальнених і фундаментальних понять досліджувалася Д. Н. Богоявленським, С. У. Гончаренком, А. В. Петровським та ін. Питання зв'язку педагогіки з іншими науками, зокрема з психологією, розглядалися у напрямку розробки проблем наукового обґрунтування навчання – В. В. Краєвським, В. Г. Кременем, В. І. Бондарем; механізмів взаємозв'язку педагогічної науки і практики В. І. Журавльовим, Н. Г. Ничкало; проблем змістово-генетичної логіки – Г. П. Щедровицьким.

У педагогічній теорії і практиці звертається увага на проблеми вдосконалення освітнього процесу у вищі, в яких представлені дослідження у сфері побудови процесу навчання в контексті переходу від окремих наукових підходів до інтегративного, цілісного (В. І. Загвязінській, Д. М. Гвішіані, Б. М. Кедров та ін); дослідження, що розкривають методологічні основи міжнаукових зв'язків у формуванні особистості вчителя з позиції системного підходу (В. Є. Гмурман, І. А. Зязюн, В. І. Журавлев та ін.); дослідження питань формування особистості вчителя та вдосконалення

його психолого-педагогічної підготовки (М. М. Анцібор, Ф. Н. Гоноболін, Е. Ф. Зеер, Н. В. Кузьміна, В. О. Сластьонін, Л. О. Хомич, А. В. Усова та ін.).

Нині питання формування професійних знань розглядаються при розробці структури та логіки прикладного педагогічного дослідження в працях Є. В. Бережної. Найбільш чітко окреслене коло питань, пов'язаних з інтеграцією педагогічних і психологічних знань, представлене в дослідженнях В. С. Безрукової, Л. П. Качалової, В. В. Рибалко, Н. К. Чапаєвої та ін. Сучасний стан вітчизняної освіти характеризується, з одного боку, прогресивними тенденціями, пов'язаними з необхідністю здійснення педагогічного процесу на основі врахування цілісного знання про віковий розвиток суб'єкта освіти, а з іншого боку, нездатністю забезпечити педагогічну практику фахівцями, які володіють цілісним педагогічним знанням. Відтак, визначена проблема потребує подальшої розробки та побудови концепції формування цілісного педагогічного знання майбутніх учителів, здатних вирішити наявні протиріччя.

Таким чином, актуальність досліджуваної проблеми визначається: 1) сучасними тенденціями вітчизняної та зарубіжної освіти, пов'язаними з необхідністю реалізації професійно-педагогічної підготовки фахівців; 2) підвищенням вимог до майбутніх учителів, здатних здійснювати педагогічну діяльність, в основі якої лежить цілісне педагогічне знання; 3) нерозробленістю концептуальних засад формування цілісного педагогічного знання у майбутніх учителів.

Актуальність проблеми на соціально-педагогічному рівні характеризується протиріччями між соціальним замовленням суспільства у підготовці фахівців і відсутністю ефективних систем, націлених на формування цілісного педагогічного знання в майбутніх учителів. Теоретичні та практичні знання, що їх набувають майбутні фахівці у ВНЗ, мають бути професійно-орієнтованими й особистісно-

присвоєними, оскільки найважливішим завданням вищої педагогічної освіти є підготовка конкурентоспроможних фахівців, здатних приймати професійно грамотні рішення в мінливих ситуаціях. Сучасний ринок праці свідчить, що перевагу мають ті випускники вишів, особистісний та професійний досвід яких дозволяє інтегрувати індивідуальний світогляд з ціннісними орієнтаціями, притаманними педагогічній професії. Відтак, важливість проблеми ефективного формування педагогічних знань, необхідних майбутнім учителям, обумовлена змінами, що відбуваються в суспільстві і все більш зростаючою потребою в безперервній освіті, навчанні протягом усього життя людини. Педагогічна діяльність педагога набуває характеру професійної діяльності, коли професійні знання із засобу діяльності переходять у мету діяльності. Педагогічна діяльність, за визначенням В. О. Сластьоніна, являє особливий вид соціальної діяльності, спрямований на передачу від старших поколінь молодшим накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку та підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві.

Представлена монографія «Професійно-педагогічна освіта: становлення та розвиток педагогічного знання» є результатом багаторічної роботи колективу науковців Житомирського державного університету імені Івана Франка та науковців Рівненських ВНЗ. Монографія є продовженням творчого пошуку педагогів-дослідників Житомирської науково-педагогічної школи «Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів»

У першому розділі монографії проаналізовано роль педагогічних знань у професійній підготовці майбутнього вчителя (О. А. Дубасенюк). Доведено, що оволодіння психолого-педагогічними знаннями і вміннями є ефективним засобом особистісного та професійного розвитку майбутніх педагогів. Нагальні освітні потреби вимагають змін у змісті педагогічних знань відповідно до потреб

особистості та вимог сучасного суспільства. Так, у Житомирському державному університеті імені Івана Франка було здійснено ряд досліджень теоретичного та експериментального характеру, пов'язаних із формуванням системних педагогічних знань у майбутніх учителів, розробленням технологій формування системного педагогічного знання.

О. Є. Антоною обґрунтовано різні підходи до виділення основних етапів у розвитку педагогіки як науки, а також способи систематизації педагогічних знань. Значна увага приділяється проблемі становлення системи базових знань з педагогіки у вітчизняній педагогічній науці; визначено основні компоненти науково-педагогічних знань: основні категорії, поняття та терміни, педагогічні теорії, факти педагогічної дійсності та науки; узагальнено результати пізнання педагогічної дійсності: закони, закономірності, принципи, ідеї, концепції, етичні та естетичні ідеали та правові норми; знання про способи діяльності; оцінні знання, знання про норми ставлення до різних явищ педагогічної дійсності.

С. С. Вітвицька головну увагу приділяє розгляду основних положень педагогіки вищої школи – науки про закономірності навчання і виховання студентів, а також їх наукову і професійну підготовку як фахівців відповідно до вимог держави. Визначено, що головним завданням в оволодінні педагогічними знаннями в процесі вивчення курсу педагогіки вищої школи є усвідомлене засвоєння студентами магистратури термінологічного апарату, основних категорій педагогіки вищої школи, що є основою педагогічних знань. Обґрунтовано значущість знання термінологічного апарату педагогіки вищої школи для забезпечення цілісності, системності, структурованості педагогічних знань, усвідомленого їх використання в процесі навчання і практичній діяльності, що сприяє формуванню готовності магістрів освіти до ефективної і продуктивної інноваційної діяльності.

На основі ґрунтовного аналізу науково-педагогічних джерел С. В. Лісовою здійснено структурування процесу навчання студентів педагогічного ВНЗ, який визначається певною специфікою, обумовленою цілями професійної підготовки студентів. А саме: розкрито дидактичні компоненти процесу навчання; виділено найбільш важливі з них для досягнення певної мети; встановлено їх взаємозв'язки з великою кількістю факторів навчального процесу, що істотно впливають на його результати; виділено взаємозв'язки характеристик структури процесу навчання з оцінками його ефективності, які можуть визначати сутність дидактичних закономірностей тощо.

Актуалізується проблема кардинальної трансформації освітньої галузі України, яка потребує врахування синергетичних принципів її самоорганізації як відкритої соціальної системи (О. В. Вознюк). Доведено, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки концепція синергізму в навчанні та вихованні набуває інтенсивного розвитку, а ідеї синергетики знаходять широке застосування в освітньому просторі. За таких умов педагогічні системи починають аналізуватися в термінах синергетичної теорії самоорганізації.

Н. Г. Сидорчук розглянуто перетворювальну функцію педагогічних знань, простежено становлення філософсько-педагогічних поглядів на освіченість, роль і місце освіти в процесі набуття людиною своєї культурної суті, що склалися історично. А також проаналізовано сучасний стан вивчення курсу "Педагогіка" у вищих навчальних закладах різних рівнів; розкрито його зміст і функції; окреслено перспективи розвитку системи професійно-педагогічної підготовки студентів вищих навчальних закладів, зокрема класичних університетів.

В. А. Копетчук проаналізовано основні педагогічні течії (філософія виховання, антропологічна, природнича, соціологічна й провіденціалістична) у контексті соціально-філософських, психолого-педагогічних напрямів сучасного

людинознавчого знання у зарубіжній соціально-філософській та психолого-педагогічній літературі, що дозволило достатньою мірою дослідити феномен професійної діяльності педагога.

В. А. Ковальчук розглянуто зміст поняття «освітньо-виховна система»; основні етапи дослідження проблеми освітньо-виховних систем у ХХ столітті, різні концепції і теорії систем у вітчизняній педагогіці, а також сучасний стан розробленості цієї проблеми в педагогічній науці та практиці.

Досліджено проблему закономірностей професійної педагогічної діяльності (О. А. Дубасенюк), виявлено й обґрунтовано закономірності професійної виховної діяльності педагога загальноосвітнього закладу як чинника особистісного зростання суб'єктів освіти, що пов'язані: 1) з психолого-педагогічними передумовами успішності індивідуальної виховної діяльності вчителя; 2) з динамікою самотійної виховної діяльності; 3) з її операційною стороною.

В. М. Жуковським виявлено особливості духовно-морального знання вчителя у професійній підготовці як основи національного відродження України за умов сучасних цивілізаційних змін, визначено його роль і місце в системі навчально-виховного процесу. Розкрито значення курсу "Основи християнської етики" для справи духовно-морального виховання шкільної молоді в Україні на християнських цінностях, а також представлено систему наукових підходів, принципів, форм і методів, які допомагають належним чином реалізувати мету та завдання навчання. Педагогічне знання постає, певною мірою, міждисциплінарним, оскільки педагогіка як наука має забезпечити процес навчання та виховання молодого покоління через трансляцію педагогом суспільно-історичних, науково-педагогічних, соціально-економічних, культурно-світоглядних знань.

О. С. Березюк обґрунтовано роль знання народної педагогіки, без якого не можна усвідомити особливості національної системи виховання, розвивати національну школу. На формування у молодого покоління готовності до застосування надбань народної культури у повсякденній роботі та житті спрямований навчальний курс «Етнопедагогіка». Розкрито структуру, зміст, основні завдання цієї дисципліни, здійснено аналіз різних підходів до визначення змісту освіти та етнодидактичних знань.

О. О. Красовською наголошено, що художньо-педагогічні знання складають основу мистецької освітньої компетентності майбутніх учителів початкової школи. Мистецька освіта відіграє важливу роль у становленні особистості вчителя початкової школи. Визначено обсяг художньо-педагогічних знань, що входять до змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; проаналізовано зміст навчального матеріалу професійно-орієнтованих дисциплін художньо-педагогічного циклу. Обґрунтовано необхідність включення до навчальних планів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» наступних навчальних дисциплін: «Образотворче мистецтво з методикою викладання», «Теорія та методика музичного виховання з основами хореографії»; освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» – «Методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво»; освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» – «Методика викладання освітньої галузі «Мистецтво» для забезпечення наступності та неперервності змісту ступеневої професійної підготовки майбутніх педагогів початкової школи у галузі мистецької освіти.

У другому розділі монографії проаналізовано теоретичні та прикладні аспекти педагогічних субдисциплін. Обґрунтовано теоретичні засади розвитку педагогічної субдисципліни «Методика викладання педагогіки», яка є однією з нових навчальних субдисциплін і спрямована на подальший розвиток педагогічного знання (О. А. Дубасенюк). Ця дисципліна являє собою синтез



теоретичних знань і практичного педагогічного досвіду. Вона досліджує процес вивчення педагогіки як єдність змісту, форм і методів навчання, особливостей діяльності викладача і студентів. Методика викладання педагогіки концентрує свої зусилля на обґрунтуванні принципів і правил навчання, його форм і методів з метою забезпечення високого рівня професійної підготовки майбутніх учителів.

Проаналізовано особливості використання авторської технології підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів (В. М. Єремєєва). Зосереджено увагу на конструюванні ефективних технологій підготовки майбутніх учителів, спрямованих на реалізацію завдань гуманістичної педагогіки з урахуванням аксіологічних аспектів освіти, відношення до людини як суб'єкта пізнання, спілкування та творчості. На розв'язання таких завдань спрямована представлена авторська педагогічна технологія, яка розглядається як особлива організація вивчення педагогічних дисциплін.

Н. М. Мирончук відзначено, що однією із вагомих складових змісту психолого-педагогічної підготовки студентів до здійснення виховної діяльності з учнями є навчальний курс «Теорія і методика виховної роботи». Цей курс покликаний забезпечити студентів професійними знаннями (теорією виховання), педагогічними вміннями (методикою), навичками й алгоритмізованими діями (технологією) та практичним досвідом (педагогічною практикою).

О. М. Власенко проаналізовано особливості викладання спецкурсу «Методика педагогічного експерименту». Доведено, що в період підготовки студентів у вищій школі важливо не тільки озброювати студентів знаннями, а й розвивати дослідницькі вміння майбутніх спеціалістів. Вирішенню цього завдання сприяє зазначений навчальний курс, мета якого – сформулювати у студентів поняття про науково-педагогічне дослідження, ознайомити з комплексом методів науково-педагогічного дослідження, допомогти



майбутнім викладачам в оволодінні основними теоретичними знаннями та практичними вміннями і навичками організації, проведення наукового дослідження, обробки їх результатів.

О. М. Корольок визначено роль і місце курсу «Методика навчання математики» у професійній підготовці майбутніх учителів. Представлена субдисципліна постає як теоретична основа побудови процесу навчання, що визначає шляхи її практичної реалізації. Автором доведено: саме цей курс разом із фундаментальними математичними дисциплінами, педагогікою і психологією покликаний забезпечити професійну підготовку майбутнього вчителя математики відповідно до потреб сучасної освіти.

М. О. Синицею проаналізовано використання мультимедійних технологій як засобу формування педагогічних знань у процесі викладання субдисциплін «Педагогічні технології в початковій школі» та «Основи педагогічної майстерності». Встановлено, що технології навчання, що орієнтовані на застосування засобів мультимедіа, створюють умови для переходу на більш високий ступінь інтелектуальної праці; дозволяють підвищити рівень знань та вмінь студентів; можуть значно спростити й якісно покращити роботу викладача.

Таким чином, педагогічні субдисципліни відіграють важливу роль у професійній підготовці майбутнього вчителя, підвищують рівень їх педагогічних знань.

Монографію адресовано різним категоріям науково-педагогічних працівників: науковцям, педагогам, аспірантам, докторантам.

## **РОЗДІЛ І. СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ: ІСТОРІЯ, ТЕОРІЯ, ПЕРСПЕКТИВИ**

### **1.1. РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

В умовах переходу до загальносвітового відкритого освітнього простору зростає науково-практична потреба зміни структури, змісту і характеру знань, досвіду майбутніх фахівців, формування їх професійного світогляду і життєвої позиції, визначення перспектив професійного та особистісного розвитку. Теоретичні та практичні знання, отримані майбутніми фахівцями у вищій, мають стати професійно-орієнтованими й особистісно-присвоєними, оскільки найважливішим завданням вищої педагогічної освіти є підготовка конкурентоспроможних фахівців, здатних приймати професійно виважені рішення в ситуаціях, динамічно змінюються.

Сучасний ринок праці свідчить, що перевагу мають ті випускники ВНЗ, особистісний та професійний досвід яких дозволяє інтегрувати індивідуальний світогляд, ціннісні орієнтації до сфери їхньої професійної діяльності. Особливо це стосується підготовки майбутніх учителів. Історія розвитку педагогічного знання свідчить про його затребуваність й актуальність педагогіки у підготовці майбутніх учителів. Водночас, як зазначає О. Л. Жук, універсальність педагогічних знань і вмінь виявляється в широкому їх застосуванні в особистісно-професійної діяльності у сфері будь-якої професії, що дозволило обґрунтувати зростаючу роль педагогіки в підготовці не тільки сучасного вчителя, але й будь-якого фахівця. Сучасний педагог/фахівець повинен також володіти вміннями аналізувати, проектувати, конструювати, організовувати педагогічний процес, продуктивно спілкуватися (у тому числі в міжкультурному середовищі),

запобігати міжособистісні конфлікти. Знання з педагогіки, що взаємодіють з психологічними знаннями, необхідні сучасному педагогу/фахівцю для постійної самоосвіти, успішної побудови професійної кар'єри, розвитку творчих здібностей. Вони важливі і для організації щасливого сімейного життя, повноцінного розвитку та виховання дітей [16].

В основі професійної педагогічної освіти в Україні лежать дві основні концепції (ідеї): концепція неперервної ступеневої освіти та Державна цільова комплексна програма «Вчитель». Розвивається ступенева професійно-педагогічна освіта, що включає педагогічні коледжі, педагогічні вищі, бакалаврат, магістратуру, аспірантуру, докторантуру. Нова європейська система вищої освіти – бакалавр і магістр в освіті, закріплена Болонською угодою 2003 року. Перехід України на європейську систему освіти пов'язаний з процесами глобалізації в сучасному суспільстві, з прийняттям єдиної форми освіти на європейському просторі.

При цьому в освіті ХХІ століття відбуваються такі зміни: перенесення центру ваги з навчання на учіння, більш тісний зв'язок з життям зміна моделі освіти, здобуття освіти незалежно від місця проживання за допомогою дистанційної освіти, можливість отримати домашню освіту, розвиток інтелекту людини (її творчого потенціалу та критичного мислення). Традиційна модель «освіта на все життя» відрізняється від моделі «освіта протягом усього життя». Суть традиційної моделі: отриманої у загальноосвітньому закладі та вищі освіти має вистачити на все життя; суть інноваційної моделі: інформація швидко застаріває і змінюється, тому для оволодіння новою інформацією необхідно вчитися все життя. Учень з об'єкта навчання перетворюється на суб'єкт навчання. Проте виникають нові проблеми в освіті ХХІ століття: недостатній рівень професіоналізації, відсутність розробки системного педагогічного знання, комп'ютеризації навчальних закладів, консерватизм частини педагогів, їх

недостатня мобільність, слабе орієнтування в потоках інформації тощо [31].

Відтак, оволодіння психолого-педагогічними знаннями й вміннями (завдяки їх універсальному характеру та виховної спрямованості) є ефективним засобом особистісного та професійного розвитку майбутніх педагогів. Затребуваність таких знань і умінь визначається зростаючою роллю освіти і виховання у сучасному світі у контексті соціально-економічного розвитку держави, а саме: освіта і виховання забезпечують розвиток і відтворення людського капіталу, який стає в постіндустріальну епоху провідною рушійною силою сталого соціально-економічного розвитку. Під людським капіталом в економіці розуміється сукупність всіх продуктивних якостей працівника, що включають набуті знання та навички, а також мотивацію й енергію (активність), які можуть використовуватися протягом конкретного періоду часу з метою виробництва товарів і послуг. З позицій педагогіки людський капітал можна визначити як сукупність знань і досвіду, ціннісних особистісно-професійних якостей, що забезпечують мотивовану здатність і готовність педагога/фахівця (випускника ВНЗ) ефективно вирішувати різноманітні соціально-особистісні та професійні завдання (І. А. Зязюн, О. Л. Жук, Н. Г. Ничкало).

Зростання ролі педагогічних знань й освіти в розвитку людського капіталу визначається, у свою чергу, наступними чинниками [16, 36, с. 10-11, 21]:

1) недостатня відповідність якості людського капіталу (брак знань і досвіду, здібностей, мотивації та активності працівників) вимогам нового суспільства, заснованого на знаннях, і вирішення глобальних проблем людства (енергетичних, екологічних, кліматичних, економічних, соціальних та ін.).

Соціально-економічна ситуація потребує інноваційних пошуків, самоосвіти, розв'язання нестантардних проблем, підвищення свого особистісного та професійного рівня.

Необхідність вирішення глобальних проблем поставили людство перед вибором – продовжувати жити, не замислюючись про долі наступних поколінь, або змінити спосіб своєї життєдіяльності, характер комунікації та взаємодії з природою і соціумом, один з одним;

2) підвищена затребуваність в нових умовах не тільки професійних компетенцій працівників, але і їх духовно-моральних особистісних якостей. Світова фінансово-економічна криза 2008 року засвідчила, що люди, які втратили духовно-моральні орієнтири, проте володіють потужними ресурсами, здатні заради користі і прибутку на колосальні деструктивні дії проти інтересів суспільства і держави. Фактично фінансово-економічна криза є наслідком кризи духовної, яку подолати набагато складніше й триваліше за часом. Роль духовно-морального виховання в сучасному глобалізованому світі зростає і стає реальним фактором процвітання народів і держав. Тому відповідно зростає роль соціально-особистісних компетенцій майбутніх фахівців, заснованих на моральних якостях, професійних знаннях та вміннях;

3) необмеженість і невичерпність людського капіталу. Дійсно, засвоєння нових знань та інформації служить передумовою виробництва нового знання, а їх експропріація не зменшує обсяг людського капіталу. Завдяки освіті людський капітал виявляється, по суті, невичерпним. Останнє радикально змінює характер соціально-економічних процесів. Економічний і науково-технічний прогрес країни залежить від індивідуальних досягнень її громадян, їх соціально-професійної компетентності, освіченості і розвиненості кожної особистості. Освіта прискорює швидкість поширення відкриттів та інновацій, темпи науково-технічного прогресу. Це підтверджують приклади країн з високим рівнем розвитку освіти, які не мають великих запасів природних ресурсів [16].

Отже, нагальні освітні потреби вимагають змін у змісті педагогічних знань відповідно до потреб особистості та вимог сучасного суспільства.

Актуальність проблеми також зумовлена низкою суперечностей: між об'єктивною необхідністю в педагогічних знаннях для професійної діяльності майбутнього вчителя та недостатнім рівнем розробленості цієї проблеми в теорії професійної освіти; між потребою суспільства у висококваліфікованих педагогах та змістом і умовами їх підготовки до професійної діяльності у педагогічному закладі; між традиційними формами організації освітнього процесу педагога та необхідністю впровадження інноваційних підходів, що дозволяють підвищити ефективність професійної підготовки майбутніх учителів, в основі якої лежить системне педагогічне знання; між необхідністю педагогів здійснювати процес освіти, самоосвіти недостатнім рівнем підготовки до цього процесу у ВНЗ.

У процесі дослідження обґрунтовано методологічні засади, а саме особливості гуманітаризації професійно-педагогічної підготовки фахівців, проаналізовано парадигму безперервної освіти, а також сучасні наукові підходи – гносеологічний, системний, особистісно-діяльнісний, акмеологічний, синергетичний, професіологічний, компетентнісний, інтегративний, задачний (В. Г. Кремень, В. П. Андрющенко, І. А. Бех, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, П. Ю. Саух та ін.) [36].

Теоретичну основу досліджень з проблеми педагогічних знань у професійній підготовці вчителя становлять: теорії, присвячені проблемі педагогічного знання (О. А. Абдулліна, С. І. Архангельський, В. І. Гінецинський, В. Г. Іванов, Д. В. Качалов, Б. І. Коротяєв, В. В. Краєвський, Ю. Н. Кулюткин, М. М. Скаткін, Л. О. Хомич, Г. П. Щедровицький) [1, 12, 19, 22, 23, 26]; принципи системного підходу, теорія системного підходу (В. П. Беспалько, І. В. Блауберг, Ю. А. Конаржевський,

Н. В. Кузьміна, В. М. Садовський, В. О. Сластьонін, Е. Г. Юдин, В. О. Якунін та ін.) [24, 34], теорія розвивального навчання (Л. С. Виготський, В. В. Давидов, Б. Д. Ельконін, О. К. Дусавицький, С. П. Семенець); концепція безперервної освіти (Г. П. Васянович, А. А. Вербицький, С. Г. Вершловський, І. А. Зязюн, А. В. Мудрик, Н. Д. Нікандров, Н. Г. Ничкало, В. Д. Шадріков) [5, 6, 7, 28]; дослідження проблем формування змісту освіти (Б. П. Беспалько, А. А. Вербицький, П. І. Гальперін, А. І. Кузьмінський, В. С. Ледньов, О. М. Леонтьєв, І. Я. Лернер, М. М. Скаткін, Н. Ф. Тализіна, Г. І. Щукіна); контекстний підхід до навчання (А. А. Вербицький) [5]; особистісно-орієнтований підхід (І. Д. Бех, І. О. Зимня, В. В. Серіков, І. С. Якиманська, С. Л. Яценко); концепція інтеграції знань у зміст професійної освіти (Т. В. Абросимова, Л. П. Берестовська, М. Н. Берулава, О. С. Гребенюк, О. В. Вознюк, В. М. Панфілова, Ю. С. Тюников, Н. В. Чекалева, Л. Д. Федерова, І. П. Яковлєв) [9, 10]; теорії освіти дорослих (М. Ноулз, Ш. Мерріам, Ю. Н. Кулюткин, Л. Б. Лукьянова, В. Г. Онушкін, Л. Є. Сігаєва, Л. Н. Лесохіна, С. І. Змєєв) [17, 20, 24, 26, 39]. Водночас ми спиралися на результати досліджень 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) [20, 24, 36, 39].

Теоретичний аналіз проблеми вимагає розгляду базових понять. Звернемося до поняття «професія». У професіознавчій літературі існують різні підходи до тлумачення поняття «професія». Насамперед – це діяльність, що потребує спеціальної підготовки, яку людина практикує регулярно і яка служить йому джерелом засобів існування. Професія також виступає, як особлива форма соціальної організації працездатних членів суспільства, об'єднаних загальним видом діяльності і професійною свідомістю. Є. О. Клімов розглядає професію по відношенню до суспільства і конкретної людини [20]. З точки зору



суспільства професію можна уявити як систему професійних задач, форм і видів професійної діяльності, професійних особливостей особистості, що забезпечують задоволення потреб суспільства в досягненні потрібного суспільству значущого результату, продукту. Професія існує як соціально зафіксована область можливого здійснення трудових функцій людини у формі множини «трудових посад», розподілених у суспільстві. З точки зору конкретної людини професія – необхідна для суспільства, соціально цінна і обмежена внаслідок поділу праці, сфера програми фізичних і духовних сил людини, що дає їй можливість отримувати відповідно витраченої праці необхідні кошти для її існування і розвитку. Для конкретної людини професія існує як соціально зафіксована суспільством сфера її можливих трудових дій, для виконання яких вона повинна володіти певною сукупністю знань і навичок, мати відповідні здібності, професійно важливі якості особистості. Тобто, для конкретної людини професія одночасно є джерелом існування і засобом особистісної самореалізації.

У дослідженнях Є.О. Климова професія наділена певними ознаками [20]:

1. Обмежений рід трудової діяльності (внаслідок розподілу праці).
2. Діяльність повинна бути суспільно - корисною.
3. Професійна діяльність передбачає спеціальну підготовку і готовність до постійного оновлення своєї професії, до переходу з одного виду трудової діяльності на інший.
4. Діяльність, що виконується за певну винагороду, моральне і матеріальне, дає людині можливість не тільки задовольнити свої нагальні потреби і є умовою її всебічного розвитку. Основною формою винагороди виступають гроші.
5. Діяльність, що дає людині певний соціальний і суспільний статус.



Таким чином, діяльність людей є професійною, якщо вона: включає інтелектуальні операції; ґрунтується на наукових знаннях і навчанні; використовується з метою реалізації соціальних цілей, спрямованих на суспільний розвиток.

У цьому контексті розглянемо особливості педагогічної професії [30, с. 29-30]. Своїм походженням педагогічна професія зобов'язана виокремлення освіти в особливу соціальну функцію. Розвиток педагогічної професії тісно пов'язаний з розвитком суспільства. В історії педагогіки відомо, що першими вчителями були жреці та шамани. У стародавній Греції – філософи (Сократ, Платон, Аристотель), у Древньому Римі – освічені чиновники, в епоху середньовіччя – ченці. Перші університети, що давали свідоцтво про право викладати, з'явилися в епоху середньовіччя (1158 р. – Болонья).

З розвитком виробництва в епоху капіталізму педагогічна професія стає масовою, оскільки суспільство вимагало зростаючу кількість освічених людей. З'являються перші вчительські інститути (Німеччина 1732 р., Росія 1804 р.). Розвивається педагогічне знання (Я. А. Коменський, Ж. Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, А. Герbart, О. В. Духнович, К. Д. Ушинський та ін.). У Росії та Україні на початку ХХ ст. повсюдно відкриваються педагогічні навчальні заклади для професійної підготовки педагогів. З переходом суспільства в інформаційну епоху роль педагогічної професії змінилася. Учитель з «транслятора» знань перетворюється на фасілітатора. Виникає інформаційне суспільство, в якому провідним стає накопичення та використання інформації, її кількість та якість. Школа в епоху інформаційного суспільства стає інформаційною. Освіта здійснюється інноваційними засобами за допомогою комп'ютерів, мультимедіа, електронних підручників тощо. В інформаційному суспільстві змінюються й вимоги до вчителя. Від учителя вимагається: знати процеси, що

відбуваються в освіті; вміти працювати з інформацією, підвищувати комп'ютерну грамотність, рівень ерудиції та рефлексії.

Підґрунттям педагогічної професії постає педагогічна діяльність. У широкому сенсі слова педагогічна діяльність постає як діяльність, пов'язана з передачею соціального і професійного досвіду, є важливою інтегративною частиною професійної діяльності. Протягом усього життя людина виступає то в ролі учня, а з часом – дорослого учня. Педагогічна діяльність – у межах професійної діяльності фахівців, спрямована на прискорену передачу досвіду, самоосвіту та організацію ефективної взаємодії в педагогічному колективі. Науковці (І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, В. О. Сластьонін, Л. О. Хомич та ін.) [12, 24, 30, 34] визначають педагогічну діяльність як діяльність з навчання і виховання дітей, пов'язану з їх інтелектуальним та особистісним розвитком. Успішний педагог у сучасному світі має володіти такими якостями: особистісними (риса характеру) – педагогічна спрямованість (любов до дитини, бажання працювати з дітьми, сприяння їх розвитку), емпатія (емоційна чуйність на переживання дитини), педагогічний такт (уміння зберігати власну гідність, не ущемляючи самолюбство дітей, батьків і колег), педагогічну антиципацію (бачення перспектив розвитку дітей), педагогічний оптимізм (віра в сили і можливості кожної дитини), педагогічна рефлексія (самоаналіз власної діяльності), професійними знаннями та вміннями (отриманими під час професійної освіти і в процесі педагогічної діяльності) – любов до професії, ерудиція, знання предмету, методики, психології та педагогіки; професійна компетентність – це ділові та особистісні якості фахівця, рівень знань, умінь та навичок, досвіду для здійснення певної діяльності пов'язаної з прийняттям рішень, професійна мобільність, педагогічна майстерність – це готовність до зміни свого професійного

статусу, освоєння нових професійних галузей, до сприйняття нових ідей [28, 30].

Відзначимо особливі ознаки професії педагога – творчу природу його праці. Дійсно, педагогічна діяльність відрізняється якісними характеристиками і, насамперед, творчим ставленням учителя до своєї праці. Рівень творчості в діяльності педагога відображає ступінь використання ним своїх можливостей для досягнення поставлених цілей. Саме тому, творчий характер педагогічної діяльності є найважливішою особливістю. Проте на відміну від творчості в інших сферах (наука, техніка, мистецтво) творчість педагога не має на меті створення соціально цінного нового, оригінального продукту, оскільки його продуктом завжди залишається розвиток особистості. Зазвичай, творчо працюючий педагог, а тим більше педагог-новатор, створює свою педагогічну систему, але вона є лише засобом для отримання найкращого в конкретних умовах результату [34, 37].

Вивчення цієї проблеми свідчить, що творчий потенціал особистості педагога формується на основі накопиченого ним соціального досвіду, психолого-педагогічних і предметних знань, нових ідей, умінь і навичок, що дозволяють педагогу знаходити і застосовувати оригінальні рішення, новаторські форми і методи і тим самим удосконалювати виконання своїх професійних функцій. Тільки ерудований і такий, що має спеціальну підготовку, вчитель на основі глибокого аналізу різноманітних педагогічних ситуацій і усвідомлення сутності проблеми шляхом творчої уяви й уявного експерименту, здатний винайти нові, оригінальні шляхи і способи її вирішення. Однак досвід переконує, що творчість набувається тільки тими, хто сумлінно і відповідально ставиться до праці, постійно прагне до підвищення професійної кваліфікації, збагачення знань і вивчення передового педагогічного досвіду. Сфера прояву педагогічної творчості визначається

структурою основних компонентів педагогічної діяльності і охоплює практично всі її сторони: планування, організацію, реалізацію та аналіз результатів [3, 4, 34].

У сучасній науковій літературі (Ф. Н. Гоноболін, Н. В. Кузьміна, О. В. Матвієнко, В. О. Сластьонін, С. О. Сисоєва та ін.), педагогічна творчість розуміється як процес розв'язання педагогічних задач у мінливих обставинах. Відповідно вчитель, так само як і будь-який дослідник, має будувати свою діяльність, ураховуючи загальні правила евристичного пошуку: аналіз педагогічної ситуації; проектування очікуваного результату; аналіз наявних витрат, необхідних для перевірки припущення та досягнення шуканого результату; оцінка отриманих результатів; формулювання нових задач. Проте творчий характер педагогічної діяльності не можна звести лише до розв'язання педагогічних задач, оскільки у творчій діяльності в єдності проявляються пізнавальний, емоційно-вольової та мотиваційно-потребнісний компоненти особистості. Водночас вирішення спеціально підібраних задач, спрямованих на розвиток будь-яких структурних компонентів творчого мислення (цілепокладання, аналіз, подолання певних бар'єрів, установок, стереотипів, перебір варіантів, класифікація й оцінка тощо), що постає головним чинником і найважливішою умовою розвитку творчого потенціалу особистості вчителя [24, 34, 35].

Оволодіти досвідом творчої діяльності можливо лише при забезпеченні постійної інтелектуальної активності майбутніх учителів та розвитку їх творчої пізнавальної мотивації, яка виступає регулюючим чинником процесів розв'язання педагогічних задач. Це можуть бути педагогічні задачі на перенесення знань і умінь у нову ситуацію, на виявлення нових проблем у типових ситуаціях, на виділення нових функцій, методів і прийомів, на комбінування нових способів діяльності з відомих тощо. Цьому ж сприяють і вправи з аналізу педагогічних фактів і явищ, виділенні їх

складових, виявленні оптимальних засад тих чи інших рішень і рекомендацій. Нерідко сферу прояву творчості вчителя мимоволі звужують, зводячи її до нестандартного, оригінального вирішення педагогічних задач [13, 26, 35]. Водночас творчість педагога проявляється і при вирішенні комунікативних задач, що постають своєрідним тлом і підґрунтям педагогічної діяльності. В. А. Кан-Калік, виділяючи поряд з логіко-педагогічним аспектом творчої діяльності вчителя, суб'єктивно-емоційний, детально конкретизує комунікативні вміння, що особливо проявляються при вирішенні ситуативних задач. До таких умінь, насамперед, віднесені: вміння керувати своїм психічним і емоційним станом, діяти в публічній обстановці (оцінити ситуацію спілкування, привернути увагу аудиторії або окремих учнів, використовуючи різноманітні прийоми, тощо).

Творчу особистість відрізняє й особливе поєднання особистісно-ділових якостей, що характеризують її креативність. Є. С. Громов та В. О. Моляко, О. І. Кульчицька, С. О. Сисоєва, Д. В. Чернілевський виділяють сім ознак креативності: оригінальність, евристичність, фантазію, активність, концентрованість, чіткість, чутливість. Творчому педагогу притаманні також такі якості, як ініціативність, самостійність, здатність до подолання інерції мислення, почуття дійсно нового і прагнення до його пізнання, цілеспрямованість, широта асоціацій, спостережливість, розвинена професійна пам'ять. Такий педагог перетворює педагогічну дійсність і стимулює розвиток творчих здібностей своїх учнів [25, 37].

Ураховуючи вищезазначене, подальшої розробки вимагає проблема підготовки майбутніх учителів до оволодіння системними педагогічними знаннями. У зв'язку з цим розглянемо поняття «знання» та «педагогічне знання». Уточнимо визначення поняття «знання». У науковій літературі знання тлумачиться як результат пізнання

дійсності, що підтверджується практикою і зафіксований за допомогою природної і штучної мови. Наукове знання (теоретичне й емпіричне) відображає суттєві зв'язки і відносини речей – наукові теорії [29, с. 144].

Знання як результат пізнання дійсності відображує її у свідомості людини у вигляді представлень, понять суджень, гіпотез, теорій, концепцій принципів, законів, закономірностей тощо. Розрізняють глибину, широту знань, ступінь повноти охоплення ними предметів і явищ конкретної області дійсності, їх особливості, закономірності, а також ступінь деталізованості. Знання є складовою світогляду людини і, педагога зокрема, більшою мірою визначають її ставлення до педагогічної дійсності, моральні погляди і переконання, вольові риси особистості постають одним з джерел схильностей та інтересів людини, що є необхідною умовою розвитку її здібностей [27, с. 178].

З погляду науковців, поняття «знання» багатозначне і має декілька трактувань як-от: частина свідомості, щось спільне у відображенні предметного розмаїття, спосіб упорядкування дійсності, деякий продукт і результат пізнання, спосіб відтворення у свідомості об'єкта, що пізнається. Багатозначність у визначенні поняття «знання» обумовлена множиною функцій. Так, наприклад, у дидактиці знання може виступати в якості цілей навчання (що має бути засвоєно), і як: результат здійснення дидактичного задуму, зміст, засіб педагогічного впливу. Як засіб педагогічного впливу знання тлумачиться таким чином – складова структури набутого індивідуального досвіду учня, що змінює і перетворює цю структуру і тим самим учень набуває новий рівень психічного розвитку. Знання не тільки формує новий погляд на світ, а й змінює ставлення до нього. Звідси випливає і виховне значення будь-якого знання [19].

Знання та правильно обраний шлях їх засвоєння постають передумовою розумового розвитку учнів/студентів. Самі по собі знання ще не забезпечують повноти розумового

розвитку, але без них останнє неможливо. Знання, будучи складовою світогляду людини, значною мірою визначають його ставлення до дійсності, моральні погляди і переконання, ціннісні орієнтації, вольові риси особистості і служать одним з джерел схильностей та інтересів людини, необхідною умовою розвитку її здібностей.

Ознаками педагогічних знань є їх усвідомленість, осмисленість, насиченість конкретним змістом і розумінням сутності педагогічної професії, педагогічних явищ, що вивчаються, їх закономірностей, уміннями не тільки їх описати але й пояснити педагогічні факти, вказати взаємозв'язок і відносини, обґрунтувати положення, які засвоюються, зробити висновки.

Педагогічні знання розширюють кругозір педагога, формують глибину розуміння ним педагогічної дійсності й уміння користуватися своїми знаннями. Вони слугують підґрунтям уявлень про педагогічну дійсність і сприяють формуванню загальної картини світу на рівні сучасної методології педагогічної науки. Педагогічні знання виконують роль орієнтира у визначенні напрямку педагогічної діяльності. Ґрунтуючись на знаннях педагогічних законів, закономірностей, сучасних освітніх тенденцій, майбутні педагоги вчаться обирати принципи і способи педагогічних дій відповідно до цих знань. Також педагогічні знання слугують базою формування відносин до суб'єктів освіти.

Важливо виявити і проаналізувати структуру педагогічних знань. Структура являє усталену сукупність зв'язків об'єкта, що забезпечує його цілісність і функціонування, зв'язок між елементами, що його утворюють. Відтак, структура наукового педагогічного знання – складна ієрархічна структура, що включає локальне (емпіричне і теоретичне) знання з окремих проблем навчання і виховання; знання, що складають цілісну наукову



область (дидактика, теорія виховання, історія педагогіки та ін.), знання що представляє всю педагогічну науку [29, с. 145].

Однією з провідних у зарубіжній педагогіці є концепція педагогічної освіти Л. Шульмана (Стенфордський університет, США), який, досліджуючи проблему розробки наукових засад змісту професійної педагогічної освіти, обґрунтував категорії і визначив джерела змісту навчання студента педагогічного вузу (в дослідженні їх названо „базою знань учителя”). До основних категорій бази знань учителя віднесено спеціальні знання (зміст дисципліни, що буде викладатися); загальні педагогічні знання; технологічні знання; педагогічний зміст знання (своєрідна сукупність змісту спеціальних знань, знання педагогіки, методики; спеціальна форма професійного розуміння змісту вчителем); знання учнів; загальні знання освітнього контексту; знання мети, кінцевих результатів навчання, їх філософського та історичного підґрунтя [2, с. 8-15].

За Н. В. Кузьміною, педагогічні знання включають знання предмету педагогіки, знання цілей педагогіки, знання змісту освіти і виховання, знання особливостей суб'єктів освіти – учня як суб'єкта діяльності та педагога як організатора педагогічної взаємодії, знання засобів педагогічної комунікації (видів діяльності, методів навчання і виховання, способів організації навчально-виховної діяльності, методів організації колективу, способів організації позанавчальної діяльності, знання закономірностей оволодіння педагогічною професією та основами педагогічної майстерності, знання організації педагогічного дослідження, методів дослідження тощо [24].

Педагогічні знання є основною складовою професійно-педагогічної компетентності вчителя. До її основних елементів відносимо: 1) компетентність у галузі теорії і методики виховного процесу, зокрема, його цілей, завдань, принципів, закономірностей, змісту, засобів, форм, методів, прийомів; 2) компетентність у галузі фахових предметів і



знання того, як зробити процес навчання, зміст предмету провідним засобом виховання учнів; 3) соціально-психологічну компетентність у галузі процесів спілкування; 4) диференціально-психологічну компетентність у сфері мотивації, здібностей, спрямованості учнівської молоді; 5) аутопсихологічну компетентність у сфері достоїнств і недоліків власної діяльності й особистості [24].

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка було здійснено ряд досліджень теоретичного та експериментального характеру, пов'язаних з формуванням системних педагогічних знань у майбутніх учителів (О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, О. В. Вознюк, В. А. Ковальчук, Н. Г. Сидорчук, О. С. Березюк, Т. І. Шанскова та ін.) [2, 7, 8, 9, 10, 36]. Метою дослідження було обґрунтування теоретико-методологічних і методичних засад формування у майбутніх учителів системного педагогічного знання. Відповідно до поставленої мети визначено наступні завдання дослідження: обґрунтувати теоретико-методологічні засади досліджуваної проблеми на основі аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури, проаналізувати стан проблеми та наукові методологічні підходи щодо сутності системного педагогічного знання у майбутніх учителів; розробити наукові основи концепції формування системного педагогічного знання у майбутніх учителів та її змістово-сміслові наповнення у вигляді структурно-функціональної моделі; виявити комплекс педагогічних умов, що сприяють ефективності формування цілісного педагогічного знання у майбутніх учителів; розробити відповідну технологію; створити науково-методичне забезпечення такого процесу; експериментально перевірити ефективність розробленої концептуальної моделі та технології формування системного педагогічного знання майбутніх учителів.

У процесі дослідження було виявлено, що формування системного педагогічного знання у майбутніх учителів

базується на сукупності загальнопедагогічних закономірностей і відповідних їм принципів, а також передбачає інтеграцію змісту психолого-педагогічних дисциплін та організації діяльності по засвоєнню педагогічного знання (принципи: педагогічної доцільності, когнітивності, функціональності, багатовимірності, множинного опису). Важливо відзначити особистісно орієнтований характер процесу формування системного педагогічного знання, що характеризує особливості взаємодії викладачів і студент, виховання суб'єктної позиції до сформованого знання (принципи: спільної творчої діяльності, фасилітації, індивідуалізації, диференціації) [19, 34].

Змістово-смісловим наповненням концепції виступають компоненти, що відображені у структурно-функціональній моделі формування системного педагогічного знання і являють взаємозв'язок ціле-мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного, рефлексивно-оцінного компонентів. У процесі дослідження виявлено педагогічні умови реалізації процесу формування системного педагогічного знання, що передбачають: створення інформаційно-освітнього розвивального середовища з включеними в нього системно-діяльнісних та мотиваційно-оцінних компонентів; організацію продуктивної діяльності по засвоєнню системного педагогічного знання на основі розробленого понятійно-категоріального простору. Це передбачало аналіз та уточнення педагогічних понять; педагогічну взаємодію суб'єкт-суб'єктного характеру на основі педагогіки співробітництва; включеність майбутніх учителів у розв'язання професійно-орієнтованих задачних ситуацій; введення в структуру освітнього процесу основних педагогічних дисциплін та педагогічних субдисциплін [3, 4, 19, 31, 36].

Науковцями ЖДУ обґрунтовано: універсальний пояснювальний принцип психолого-педагогічних та

загальнонаукових феноменів; психолого-педагогічний аспект універсальної парадигми розвитку; інтегративний підхід до цілей та механізмів розвитку системного педагогічного знання. Здійснено ґрунтовне дослідження у сфері філософії освіти та педагогічної аксіоматики. На основі філософського принципу єдності світу і загального зв'язку явищ проаналізовано філософські універсалії, аксіоматичну базу сучасної науки й окреслено її педагогічні проєкції. Репрезентовано теорію синтезу знань, що складається з трьох аспектів – універсальної синергетичної парадигми розвитку, універсальної моделі буття, теорії цілісності й критичних явищ (О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк) [9, 10, 31].

Під час дослідження представлено і проаналізовано сучасні освітні парадигми, концептуальні моделі та тенденції розвитку професійно-педагогічної освіти, а також концепцію формування системного педагогічного знання у майбутніх учителів. На основі системного, діяльнісного, акмеологічного, синергетичного, інтегрального, особистісно-орієнтованого, культурологічного, професіологічного, компетентнісного підходів, полікультурної парадигми виявлено особливості формування системного педагогічного знання у процесі професійного становлення особистості майбутнього педагога в умовах прискореної глобальної інтеграції у світове співтовариство.

Водночас обґрунтування теоретико-методологічних засад професійно-педагогічної освіти потребує і подальшої розробки відповідного категоріально-поняттєвого апарату у визначеному контексті. У результаті дослідження виявлено і конкретизовано низку термінологічно-поняттєвих просторів. Досліджено поняттєвий масив дефініцій: «педагогічні знання», «базові знання з педагогіки», «системні педагогічні знання», «освіта», "професійна педагогічна діяльність", "професійна педагогічна освіта", "неперервна професійна освіта", "професіоналізм особистості", "професіоналізм діяльності" та ін. (О. Є. Антонова, О. А. Дубасенюк,

С. С. Вітвицька, О. В. Вознюк, С. М. Овчаров, Т. І. Шанскова та ін.). Уточнено сутність досліджуваних понять: «виховання», «виховна діяльність», "професійна майстерність", "педагогічна майстерність", "компетентність", "професійна компетентність", "компетенція", „комунікативна компетентність", "методична компетентність", "інформаційна компетентність", "іншомовна стратегічна компетенція", "культурологічна компетентність", "полікультурна компетентність" (О. А. Дубасенюк, З. В. Залібовська-Ільніцька, Ю. М. Захарчишина, Н. С. Щерба, Н. В. Якса) та ін. [36, с. 123-124; 40].

Експериментально досліджено процес формування у майбутніх учителів базових знань з педагогіки (О. Є. Антонова), впровадження компетентнісного підходу (О. С. Березюк, О. М. Власенко, В. О. Калінін, Л. П. Маслак, Н. С. Щерба та ін.). І. І. Коновальчуком доведено, що провідною тенденцією сучасної освіти постає інноваційність, тобто її відкритість до нового, випереджувальний характер відносно інших галузей людської діяльності. Науковцем розроблена цілісна концепції інноваційних процесів у ЗОЗ у таких напрямках: методологічне обґрунтування смислу освітніх інновацій, розуміння яких пояснюється провідними концепціями сучасної філософії освіти; визначення можливостей загально- і конкретно наукових підходів щодо аналізу, прогнозування і регулювання інноваційних освітніх процесів; теоретичне обґрунтування дослідження, яке вимагає конкретизації його поняттєвого апарату, побудови концептуальної ідеї, виділення основних параметрів, видів, структури, функцій інноваційних процесів, виявлення взаємозв'язків між компонентами інноваційних процесів, їх системного впорядкування; науково-методичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах, які обумовлюються взаємодією зовнішніх об'єктивних і внутрішніх суб'єктивних чинників і проявляються у

соціально-психологічних детермінантах, мотиваційно-ціннісних установках суб'єктів інноваційної діяльності, створенні інноваційного середовища і розвитку інноваційного потенціалу навчального закладу [36, с. 122].

Процес формування системного педагогічного знання майбутнього вчителя забезпечується внутрішньою системно зумовленою єдністю структурних елементів і функціональних компонентів системи (принципи: професійно-педагогічної спрямованості цілісного освітнього процесу у вищі, інтегративності, системності та синергії, культурної детермінації підготовки майбутнього вчителя);

Проектування змісту педагогічних знань ґрунтується на методології інтегративного, особистісно-діяльнісного, контекстного та професіологічного, компетентнісного, задачного підходів. На основі діяльнісного підходу виявляються типові професійні задачі у професійній діяльності педагога, що постійно вимагають застосування педагогічних знань та їх поповнення. Згідно особистісному підходу враховуються потреби та індивідуальні особливості учнів, їх попередній досвід. В якості фактора інтеграції знань використовується типові професійно орієнтовані задачні ситуації, у процесі розв'язання яких моделюється професійна педагогічна діяльність на основі контекстного підходу. Аналіз дослідно-експериментальної роботи дозволив зробити висновки про те, що: формування педагогічних знань на основі вирішення типових професійних задач є ефективним при використанні концепції опори на досвід суб'єктів освіти, при врахуванні взаємозалежності вибору форм навчання від рівня самостійності студентів [28, 34, 35].

У процесі дослідження розроблено та впроваджено задачний підхід у професійну підготовку майбутнього педагога. Науковцями науково-педагогічної школи проаналізовано особливості професійної педагогічної діяльності педагога, що являє собою процес розв'язання множини педагогічних задач. Задачний підхід інтенсивно

розвивається в останні роки і передбачає не тільки розробку типології педагогічних, зокрема і виховних задач, але й педагогічну технологію їх розв'язання як результат вивчення особливостей професійних рішень педагогами педагогічних задач [13, 14]. Виділено наступні типи професійних рішень: емпіричний, емпіріо-педагогічний, психолого-педагогічний, системно-узагальнюючий. Подальше дослідження призвело до створення свого роду гнучкого алгоритму процесу розв'язання педагогічних/виховних задач як у стратегічному плані, так і в оперативному. Узагальнюючий рівень включає такі етапи: підготовчий (орієнтовний), діагностичний, проектувальний, реалізаційний, оцінний. Оперативний – конкретизує загальний шуканий алгоритм. Результати дослідження представлено у монографії «Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога» та навчальному посібнику "Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання" [31, 37], в яких окреслено теоретичні засади процесу розв'язання професійно орієнтованих педагогічних задач та завдань, розроблено типологію і технологію їх вирішення, завдання для самостійної роботи студентів до основних розділів курсу педагогіки; практичні, тестові завдання, підібрані на основі аналізу педагогічних джерел та ситуацій, що виникали у педагогічній практиці. Проведені дослідження щодо підготовки майбутніх учителів до моделювання педагогічних ситуацій морально-етичного спрямування (О. С. Березюк, О. М. Власенко) [36, с. 127-128].

У цьому ж напрямі здійснено дослідження соціально-педагогічної діяльності вчителя як процесу розв'язання множини соціально-педагогічних задач, за умов урахування системи соціально-педагогічних чинників і педагогічно доцільної організації відносин школяра із соціумом, що ґрунтуються на принципах гуманізму та демократизму (В. А. Ковальчук). Схарактеризовано специфіку соціально-педагогічних задач у професійній діяльності вчителя, визначено передумови їх виникнення, розроблено їх



структуру, типологію. Обґрунтовано та експериментально перевірено методичні засади розв'язання соціально-педагогічних задач у підготовці вчителя, що включає відповідний технологічний процес і методичний інструментарій їх розв'язку. Розроблено типологію педагогічних задач, необхідних для соціально орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками (Т. І. Шанскова) [36, с. 128].

У дослідженнях науковців ЖДУ у різних аспектах реалізовано технологічний підхід. Розроблено технології формування системного педагогічного знання, що включають загальнопедагогічні та соціально-педагогічні технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, що вміщують мотиваційно-ціннісний, змістовий, процесуально-діяльнісний, оцінно-результативний компоненти (О. А. Дубасенюк). Створені технології відображають різні аспекти системного педагогічного знання, конкретизуються у наступних напрямках: технології підготовки майбутніх учителів: до індивідуалізації навчання учнів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу (В. М. Єремєєва), до організації взаємонавчання учнів основної школи (С. О. Карплюк), до соціально-педагогічної роботи з батьками й охоплює початковий, основний, практичний та завершальний етапи (Т. І. Шанскова), до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту (Ю. О. Костюшко), модульно-контекстна технологія педагогічної підготовки магістрів освіти в класичних і педагогічних університетах на принципах евристичної педагогіки (С. С. Вітвицька) [7, 8], технологія професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до виховної роботи (О. Л. Шквир), технології проектування виховної діяльності педагога (І. І. Коновальчук), технологія формування: самоосвітньої діяльності студентів педагогічних навчальних закладів (Н. Г. Сидорчук) [33], професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови засобами

діалогу культур (В. О. Калінін), майбутніх учителів інформатики засобами моделювання, яка передбачала реалізацію мотиваційно-орієнтаційного, змістово-теоретичного, процесуально-діяльнісного, аналітико-коригуючого етапів (Я. Б. Сікора), іншомовної стратегічної компетенції (Н. С. Щерба) [36, с. 130-131].

У систематизованому вигляді результати досліджень представлено у монографії «Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики» [32], в якій проаналізовано загальні світові та вітчизняні інноваційні тенденції, інноваційні технології у процесі педагогічної освіти майбутніх учителів; виокремлено особливості розробки та впровадження їх у навчально-виховну діяльність; конкретизовано сучасні методики підготовки майбутнього фахівця; збагачено методики формування у старшокласників громадянських і моральних ціннісних орієнтацій та розумових здібностей.

Водночас використання особистісно-діяльнісного підходу до формування змісту курсу педагогіки, зокрема врахування потреб студентів ВНЗ у педагогічних знаннях, підвищують мотивацію студентів у набутті педагогічних знань. Упровадження типових професійних задач під час педагогічної практики дозволяє актуалізувати теоретичні педагогічні знання, формувати практичні педагогічні знання й уміння.

Інтегрованими критеріями ефективності формування педагогічних знань виступають діяльнісний критерій, який характеризується повнотою вирішення професійних задач та їх варіативністю; особистісний критерій, який характеризується усвідомленням потреби і наявністю мотивації у поглибленні педагогічних знань.

З метою збагачення педагогічних знань майбутніх педагогів на кафедрі педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка створено науково-методичне забезпечення: нові навчальні програми для



студентів усіх спеціальностей з усіх педагогічних дисциплін та педагогіки вищої школи; розроблено навчальні підручники та посібники, у тому числі електронний навчально-методичний комплекс; обґрунтовано ефективні шляхи і технології освоєння цих курсів, створена система діагностики сформованості педагогічних компетенцій. Освітній, виховний і розвивальний потенціал педагогічних знань і умінь полягає в наступному: 1) рефлексивний аналіз студентами освоюваних у процесі вивчення педагогічних дисциплін загальнолюдських цінностей, соціально-педагогічних процесів виступає засобом їх особистісного та професійного самовизначення і самовдосконалення, 2) активні форми і методи навчання (ділові, рольові ігри, дискусії, проекти, кейс-технології, мозковий штурм та ін.), що використовуються у процесі навчання є способами формування у студентів рефлексивного, комунікативного, організаторського видів досвіду [7, 8, 15, 18, 25, 30, 33, 38, 40].

Набутий досвід є основою розвитку у студентів професійних компетенцій, що дозволяють в майбутньому молодим фахівцям продуктивно вирішувати різноманітні професійно-педагогічні проблеми, що об'єктивно існують у педагогічній практиці будь-якої професії. Тим самим педагогічна підготовка в університеті, спрямована на освоєння студентами педагогічних дисциплін, сприяє формуванню конкурентоспроможних фахівців і громадян, здатних до успішної життєдіяльності в сучасному суспільстві.

Відтак, педагогічні дисципліни є сьогодні у світі затребувані і активно розвиваються. Дійсно, розробка та впровадження, наприклад, ефективної методики розвитку творчого потенціалу особистості або інноваційної технології навчання не є меншим внеском у розвиток суспільства, ніж створення нової технології в промисловості або інноваційної методики лікування в медицині.

На основі проведених досліджень виділимо ряд концептуальних положень (І. А. Зязюн, О. Є. Антонова,

С. С. Вітвицька, В. Д. Качалов), які потребують упровадження у процес формування системного педагогічного знання з метою підвищення ефективності професійно-педагогічної підготовки.

1. Педагогічні знання є важливою складовою професійної підготовки вчителів у педагогічних вищах, їх професійно-педагогічної компетентності, оскільки роблять можливим формування їх готовності до вирішення низки професійних задач, пов'язаних з організацією навчально-виховного процесу, самостійною діяльністю у загальноосвітніх закладах, самоосвітою у подальшій педагогічній діяльності. Професійна діяльність випускника розглядається як їх здатність розв'язувати множину професійно орієнтованих задачних ситуацій та професійних задач, пов'язаних з організацією ефективної взаємодії суб'єктів професійної діяльності.

2. Зміст педагогічних знань включає інваріантний компонент (знання про людину, особистість студента як суб'єкта професійної діяльності, знання щодо способів педагогічного впливу і взаємодії у педагогічному колективі) та варіативний компонент, пов'язаний з особливостями спеціалізації та структурно-функціонального складу професійної діяльності випускників педвузу.

3. Умовами ефективного формування педагогічних знань у процесі професійної підготовки майбутніх учителів у ВНЗ є: опора на наукові підходи, використання в процесі навчання типових професійно орієнтованих задач, що дозволяють поєднати теорію з практикою, педагогічні знання зі спеціалізованими; урахування спеціалізації випускників педагогічних вишів; вибір способів педагогічного впливу залежно від особливостей об'єкта і суб'єкта педагогічного впливу; розробка технології формування системних педагогічних знань, спираючись на освітні потреби студентів, рівень їх самостійності, попереднього досвіду та індивідуальних стилів навчання.

Результати, отримані в ході теоретичного та експериментального дослідження дозволили зробити наступні висновки: аналіз структурно-функціонального складу професійної діяльності педагога свідчить, що педагогічна діяльність являє множину професійно орієнтованих задачних ситуацій, що вимагають для свого вирішення відповідних педагогічних знань; професійна діяльність учителя передбачає, насамперед, діяльність із самоосвіти, саморозвитку впродовж всього життя; педагогічна підготовка вчителя у педагогічному ВНЗ розглядається як процес і результат формування педагогічних знань; зміст педагогічних знань, необхідних учителю, переломлюється через предметну специфіку педагогічної праці, враховуючи, що педагог працює в системі «людина-людина» і взаємодіє з різними категоріями суб'єктів освіти.

### *Література*

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М. : Просвещение, 1990.
2. Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування : [монографія] / О. Є. Антонова. – [вид. 2-ге, доп.] – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2004. – 270 с.
3. Гоноболин, Ф.Н. Психология / Ф.Н. Гоноболин. – М. : Просвещение, 1973. – 240 с.
4. Баташова С. М. Подготовка студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности при изучении педагогических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук / С. М. Баташова. – Омск, 1998. – 188 с.
5. Бочарова Е. П. Дидактические основы обучения будущих специалистов самоконтролю знаний: дис. ... докт. пед. наук / Е. П. Бочарова. – Владивосток, 1996. – 407 с.
6. Вербицкий А. А. Технология контекстного обучения в системе повышения квалификации / А. А. Вербицкий, И. В. Борисова. – М. : Высшая школа, 1989. – 124 с.

7. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. – М. : Педагогика, 1987. – 184 с.
8. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти : теоретико-методологічний аспект : [монографія] / С. С. Вітвицька. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 440 с.
9. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістратури за модульно-рейтинговою системою навчання / С. С. Вітвицька. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2005 – 398 с.
10. Вознюк А. В. Философские основания педагогической аксиоматики : [монография] / А. В. Вознюк, А. А. Дубасенюк. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2011. – 564 с.
11. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : [монографія] / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид -во ЖДУ ім. І. Франка. – 684 с.
12. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики / В. И. Гинецинский. – СПб. : Университет, 1992. – 115 с.
13. Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : [монографія] / О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.
14. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання : навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Імені Франка, 2010. – 272 с.
15. Дубасенюк О. А. Методика викладання педагогіки : навч. посіб. / О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова. – [2-ге вид., доп.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 376 с.
16. Жук О. Л. О роли педагогики в личностно-профессиональном развитии будущих специалистов <http://www.bsu.by/main.aspx?guid=276693>).
17. Змеёв С. И. Технология обучения взрослых / С. И. Змеёв // Педагогика. – 1998. – № 7. – С. 42–45.
18. Історія педагогіки / [за ред. проф. М. В. Левківського, докт. пед. наук О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во Житомир. держ. пед. ун-ту, 1999. – 336 с.

19. Качалов В. Д. Формирование целостного педагогического знания у будущих учителей : автореферат / В. Д. Качалов. – Магнитогорск, 2010.

20. Климов Е. А. Введение в психологию труда : учеб. для студентов вузов / Е. А. Климов. – М. : Культура и спорт ЮНИТИ, 1998. – 349 с.

21. Ковальчук В. А. Социально-педагогические задачи: сущность, типология, технология решения : [монография] / В. А. Ковальчук. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 152 с.

22. Коротяев Б. И. Педагогика как совокупность педагогических теорий: учеб. пособие для слушателей фак. по подготовке и повышению квалификации организаторов нар. образования / Б. И. Коротяев. – М. : Просвещение, 1986. – 208 с.

23. Краевский В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя. – Самара : Издательство СамГПИ, 1994. – 165 с.

24. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.

25. Методология научной деятельности : навч. посібник / [Д. В. Чернілевський, О. Є. Антонова, Л. В. Барановська, О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк та ін.; за ред. проф. Д. В. Чернілевського]. – [вид. 2-ге, допов.]. – Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с.

26. Моделирование педагогических ситуаций. Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю. Н. Кулюткина и Г. С. Сухобской. – М., 1981.

27. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современ. слово, 2005. – 720 с.

28. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К. : СПД Богданова А. М, 2008. – 376 с.

29. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.

30. Практикум з педагогіки : навч.-метод. посіб. / [за заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 432 с.

31. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : [монографія / авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірін, Н. В. Якса та ін. ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк]. – [вид. 2-е, доп.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 380 с.

32. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.

33. Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів: теорія та технологія формування : [монографія] / Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2004. – 168 с.

34. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособ. / Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Пименов Е. Н. – М. : Педагогика, 1997. – 512 с.

35. Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач / Спирин Л. Ф. – М. : РПА, 1997. – 173 с.

36. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 692 с.

37. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі : [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 284 с.

38. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів : навч. посіб. : у 2-х ч. / [за заг. ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. – Ч. 1 : Технології загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. – 260 с.

39. Щадриков В. Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности: [монографія / за ред. В. Д. Щадрикова]. – М. : Наука, 1982. – 185 с.

40. Якса Н. В. Основи педагогічних знань : навч. посіб. / Н. В. Якса. – К. : Знання, 2006. – 354 с.

## 1.2. СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ БАЗОВИХ ЗНАНЬ З ПЕДАГОГІКИ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Кожна наука являє собою певну систему знань, взаємопов'язаних внутрішньою послідовністю і логікою розвитку предмета. Педагогіка – багатогранна, багаторівнева цілісна система знань про виховання, навчання та розвиток особистості. Існують різні підходи до виділення основних етапів і віх у розвитку її як науки. Проаналізуємо головні з них.

Найзагальнішим вважається підхід Ф. Хофмана, який за характером системи педагогічних знань виділив три основних етапи.

*I етап* – педагогічні знання донаукового періоду, систематизовані на основі здобутого емпіричного досвіду виховання і освіти у формі народної мудрості поколінь.

Педагогічні знання належать до найдавніших знань людини. Вони почали народжуватися разом з людським суспільством, коли з'явилася потреба передавати наступним поколінням досвід виживання. Виховні відносини створили різноманітні форми їх фіксування. Спочатку це були побутові норми – вірування, правила, вимоги. Поступово склалися традиції, звичаї, народний фольклор, де втілювалися погляди народу про те, який досвід і яким чином треба передавати молоді, які вимоги висуває до неї суспільство. Так народжувалися новітні форми фіксування виховних відносин, при цьому зберігаючи всі ті, що існували раніше.

Тепер визначену систему знань відносять до народної педагогіки у вигляді висновків, порад, рекомендацій, звичаїв, обрядів, викладених у художній літературі, етнографічних та етнологічних дослідженнях.

*II етап* – виникнення теоретичних концепцій виховання і освіти для побудови цілісної системи світського виховання (їх відносять до класичної педагогіки).



**III етап** – становлення педагогіки як наукової системи, методологічним підґрунтям якої став діалектичний підхід до теорії розвитку особистості, суспільства і людини; цілісний всебічний підхід до формування особистості людини [24, с. 10-11].

Специфічний підхід до систематизації педагогічних знань запропонував В. І. Гінецинський, який виділив такі історичні типи освіти: магіко-ритуалістичний, калокагатійний, теологічний, гуманітаристський, пансофічний, раціоналістський, інтелектуалістський, ергономістський, комплектистський, культурологістський [12].

І. М. Богданова визначає три етапи в історії розвитку теорії виховання і навчання, які за характером педагогічних знань умовно називаються як: педагогічна практика (охоплює первіснообщинний та рабовласницький лад); педагогічне мистецтво (рабовласницький лад та період становлення буржуазно-капіталістичних відносин); педагогічна наука (капіталістичне суспільство від періоду становлення до сучасності) [4].

В. С. Безрукова в розвитку педагогічної думки простежує три етапи, ґрунтуючись на ступені науковості знань: донауковий (до XVII ст.); наукова педагогіка (XVII-XIX ст.); теоретично-експериментальна педагогіка (кінець XIX – початок XX ст.) (табл. 1).

Проведений аналіз філософської та історико-педагогічної літератури дає нам підставу виділити три головні періоди процесу становлення педагогічних знань, виходячи із ступеня наявності та наукової розробленості основних компонентів означених знань:

*I період* – донауковий – до XVII століття;

*II період* – концептуальний – XVII-XIX століття (створення окремих теоретичних концепцій виховання та освіти);

*III період* – системний – кінець XIX століття – до наших днів (становлення педагогіки як наукової системи).

Таблиця 1

Етапи становлення наукової педагогіки

Суспільно-економічна формація	Форми існування педагогічних знань
1. Первісне суспільство	Побутові норми
2. Первіснообщинна формація	Традиції, звичаї, народний фольклор
3. Рабовласницький лад	Філософія як наука; педагогічні знання у складі філософії
4. Феодальне суспільство: а) розквіт феодалізму	Теологія як гілка філософії; педагогічні знання – складова теології
б) епоха Відродження	Філософія, теологія, художня література; поява перших педагогічних праць
5. Капіталістична формація	Педагогіка як наука; розвиток педагогічних теорій

[3, с. 22-23]

Кожен з цих періодів характеризувався домінуванням того чи іншого типу освіти, становленням та розвитком певних компонентів педагогічних.

*Донауковий період* характеризувався накопиченням значного фонду емпіричного матеріалу у вигляді окремих розрізнених педагогічних відомостей, які фіксувалися у формі вірувань, правил, вимог, традицій, звичаїв, обрядів, що складають нині основу народної педагогіки; теоретичним осмисленням емпіричного навчально-виховного досвіду у філософських трактатах; виникненням та закріпленням за наукою про виховання ряду основних понять.

*Концептуальний період* характеризувався створенням окремих теоретичних концепцій виховання і освіти при домінуючій ролі теорії навчання; накопиченням емпіричного матеріалу і досвіду педагогічної діяльності, які створили науково-теоретичне підґрунтя для виявлення педагогічних закономірностей та подальшого узагальнення й систематизації педагогічних знань; виділенням та обґрунтуванням суттєвих компонентів науково-педагогічних

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
 знань (понять, принципів, методів, форм організації навчально-виховного процесу).



Рис. 1. Логіко-структурна схема основних етапів розвитку педагогічних знань

*Системний період* характеризується якісно новим рівнем узагальнення, систематизації та структурування педагогічних емпіричних знань, одержаних за результатами проведення численних педагогічних експериментів; подальшим розвитком категорійного апарату науки;

створенням цілісних науково обґрунтованих систем організації навчально-виховного процесу; становленням педагогіки як наукової системи.

Проаналізуємо процес розвитку науково-педагогічних знань у визначені періоди. Перші спроби пізнання виховання як суспільного явища та відображення його у конкретних поняттях належать до філософських систем Давнього Світу. У всеохоплюючій системі знань, якою була філософія тих часів, містяться перші широкі узагальнення з питань педагогіки. Вже у працях давньогрецьких та давньоримських філософів та педагогів (Геракліт, Демокрит, Платон, Аристотель, Епікур, Лукрецій Кар, Квінтіліан) можна знайти чимало глибоких думок, важливих ідей і положень щодо виховання людини, формування її особистості. Своєрідним підсумком розвитку грецько-римської педагогічної думки були праці давньоримського філософа і педагога Марка Фабія Квінтіліана (35-96 рр.). У своїй книзі "Виховання оратора" Квінтіліан розробив своєрідну педагогічну систему. Цей твір тривалий час залишався провідною книгою з педагогіки і вивчався у всіх риторських школах разом із творами Цицерона. У період Середньовіччя проблеми виховання розроблялись філософами-богословами, педагогічні ідеї котрих мали релігійне забарвлення. В епоху Відродження оригінальні та прогресивні для свого часу педагогічні ідеї висувались мислителями-гуманістами Е. Роттердамським, Ф. Рабле, М. Монтенем та іншими видатними людьми того часу.

Проте, не зважаючи на інтенсивний розвиток теорії виховання, педагогіка майже до середини XVII століття лишалася частиною філософії. Тільки наприкінці XVII століття, коли з'явилися масові школи і перші науково-педагогічні доробки, відбулося народження наукової педагогіки. Розвиток виробництва стимулював потребу у значній кількості освічених людей, що призвело до необхідності вдосконалення процесів навчання і виховання в

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи

умовах спеціальних навчальних закладів. А накопичений протягом попередніх століть емпіричний матеріал потребував теоретичного узагальнення та систематизації. Тому розвиток системи педагогічних знань розглядається нами більш детально, починаючи з XVII століття, оскільки саме в цей період з'явилися перші серйозні теоретичні праці, а педагогіка набула наукового характеру.

Серед учених-педагогів, представників класичної педагогіки XVII-XIX століть, найбільш визначними постатями, на нашу думку, є Я. А. Коменський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, А. Дістервег, Й. Ф. Герbart, педагогічні концепції яких сконцентрували у собі більшість провідних ідей того часу. Основоположником наукових основ педагогіки, без сумніву, є видатний чеський педагог *Ян Амос Коменський*. У численних творах, зокрема, у "Великій дидактиці", він прагнув виявити закономірності природи і суспільства, які впливають на процеси навчання і виховання людини. Загалом, "Велика дидактика" Я. Коменського унікальна в тому відношенні, що вона містить теоретичні положення (основоположні "начала" навчання), узагальнення методичного характеру (дидактичні правила), розробку організаційних форм навчального процесу (методику нової для того часу класно-урочної системи навчальних занять). Я.А. Коменський узагальнив та сформулював ряд основних педагогічних понять, а саме: дидактика, метод навчання, принцип навчання, клас, урок, класно-урочна система навчання та інші. Я. А. Коменський уперше здійснив фундаментальну наукову розробку дидактики, під якою розумів "загальне мистецтво всіх навчати всьому". Провідне місце в його розумінні педагогічного процесу займає навчання. Теорія виховання має допоміжний характер, як спосіб досягнення основної мети навчання, тобто, одержання знань.

Великої уваги педагог надавав професійній підготовці тих, хто буде навчати, тобто вчителів. На думку Я. А. Коменського, вчитель повинен мати добре розвинені

професійні якості. Він підкреслював, що всі успіхи в роботі школи, у навчанні та вихованні учнів залежать, насамперед, від учителя, від його освіти, знань та вмінь. Тому при підготовці майбутнього вчителя необхідно звертати увагу на те, як він володіє педагогічною теорією, як розуміє основні її положення і наскільки вдало може реалізовувати набуті знання у практичній діяльності. "Не можна навчати, спираючись лише на свій авторитет, – усьому треба вчити за допомогою доказів" [25, с. 125]. Переконливо ж довести свою думку може лише той учитель, який вільно володіє основними прийомами та засобами педагогічної діяльності, добре знає свій предмет, враховує природні можливості дитини. Ідея природовідповідності займає чільне місце у педагогічній теорії Я. А. Коменського. Цим терміном педагог означив урахування вихователем тих закономірностей розвитку дитини, які притаманні природі людини, а саме: вроджене прагнення дитини до знань, до праці, здатність до багатогранного розвитку тощо. Отже, вчитель має бути добре обізнаним з педагогічною теорією, щоб глибоко розуміти сутність основних педагогічних явищ.

Значущий внесок у створення наукових основ педагогіки було зроблено видатними педагогами того часу Джоном Локком в Англії, Жан-Жаком Руссо у Франції, Йоганном Генріхом Песталоцці у Швейцарії, Йоганном Фрідріхом Гербартом та Адольфом Дістервегом у Німеччині та іншими. Так, Дж. Локк, на відміну від Я. А. Коменського, сконцентрував головні зусилля не на дидактиці, а на теорії виховання. Його відома праця "Думки про виховання" являє собою першу у європейській педагогіці спробу розробки питань фізичного, морального і розумового виховання на нових засадах. Дж. Локк створив систему виховання, головним завданням якої було виховання особистості – формування сильного дисциплінованого характеру, розвиток здібностей, самостійного мислення, духовного та фізичного здоров'я. Його наукові праці містять багато

корисних рекомендацій практичного характеру, повчального фактичного матеріалу. Однак Дж. Локк дещо перебільшував роль виховання у формуванні особистості, заперечував існування вроджених якостей у дитини, порівнюючи її з "чистою дошкою", на якій можна написати все, що завгодно. Ж.-Ж. Руссо, навпаки, виходив з ідеї природної досконалості дитини, закликаючи надавати особистості цілковитої волі, пристосовуватися до її інтересів та схильностей. Ці ідеї були пізніше покладені в основу розробки теорії "вільного виховання" та педоцентризму у педагогіці.

Значний внесок у розвиток педагогіки як наукової теорії зробив Й. Г. Песталоцці. Тривалий час він керував Бургдорфським та Івердонським педагогічними інститутами, куди приїздила на навчання молодь з багатьох країн Європи. Видатний педагог переосмислив соціальну роль народного вчителя. На його думку, вчитель повинен мати добру освіту, досконало знати свій предмет, завжди працювати над собою ("Ти тільки до того часу здатний сприяти навчанню інших, доки сам працюватимеш над власною освітою") [21, с. 61]. Тому, готуючи майбутніх учителів до практичної діяльності, Й. Г. Песталоцці намагався передати їм якомога більше знань про психічні та вікові особливості дитини, про форми та методи навчальної діяльності. Особливої уваги педагог-гуманіст надавав навчанню учнів елементів логічності мислення, способів активізування їх розумової діяльності. Упровадити у життя ці провідні, на думку Й. Г. Песталоцці, принципи навчання міг тільки відповідним чином підготовлений учитель, який сам вільно володіє основними операціями мислення. Тому в процесі навчання Й. Г. Песталоцці звертав увагу на формування понятійного мислення учнів. Зокрема він виділяв чотири основні моменти цього процесу: сприймання предметів; формування чітких уявлень про ці предмети (про їх кількість та форму); співставлення предметів та формування понять; називання предметів (словесно).



Таким чином, основою процесу навчання Й. Г. Песталоцці вважав сприймання. Уміння керувати сприйманням є, на його погляд, тією основою, на якій, як "... на фундаменті повинна будуватися низка засобів, що ведуть до ясних понять" [41, с. 42]. До цих елементарних засобів, учив педагог, належать форма, число і слово. Проте він дещо перебільшував значення названих категорій. На практиці часто виявлялося, що студенти концентрують свою увагу на зовнішніх і не завжди суттєвих властивостях предметів. Цей факт не тільки не сприяв знаходженню типових загальних властивостей об'єктів дослідження, але й гальмував в цілому формування в учнів чітких знань. Знаходячись під значним впливом ідеалістичної гносеології І. Г. Фіхте та І. Канта, Й. Г. Песталоцці був прибічником теорії формального навчання, яка стверджувала, що джерелом знань є розум, що знання породжуються тільки самим суб'єктом пізнання. Тому педагог був переконаний, що знання існують у душі людини, джерелом їх є розум дослідника, а не загальні особливості предметів та явищ. Й. Г. Песталоцці був переконаний, що "виховання – це внутрішня робота, яка розвиває надані природою фізичні, розумові та моральні здібності відповідно до природного розвитку людської натури" [47, с. 93].

Слабким місцем в його теорії навчання дослідники вважають відсутність елементів наукових знань. На думку сучасного дослідника В. І. Гінецинського, який вивчав історичний розвиток основних типів навчально-виховних систем, Й. Г. Песталоцці, як і інші прибічники теорії формального навчання, "зводив завдання освіти до курсу розумової гімнастики" [12, с. 124]. Разом з тим, саме Й. Г. Песталоцці ми завдячуємо досить поширеними нині термінами "розвивальне навчання" та "освіта", а його ідею розвивального навчання К. Д. Ушинський назвав "великим відкриттям Песталоцці, яке принесло і досі приносить людству більше користі, ніж відкриття Америки" [55, с. 95].

Одним із послідовників Й. Г. Песталоцці вважав себе відомий німецький філософ, теоретик педагогіки і психології *Й. Ф. Гербарт*. Він став творцем концепції "виховуючого навчання", яка була відвертою установкою на інтелектуалізм. Німеччина за шкільним устроєм дотримувалася загально-історичного напрямку, який проявлявся у прагненні до науки. "Німецька школа, – зазначав свого часу К. Д. Ушинський, – навчає, а не виховує..." [56, с. 115].

Головна праця Й. Ф. Гербарта "Загальна педагогіка, виведена з цілей виховання" – це спроба викладу систематизованої педагогічної теорії, філософськи та психологічно аргументованої. Проте створити наукову педагогіку, розробити її філософські та психологічні основи Й. Ф. Гербарту не вдалося. Одним з найслабкіших місць його педагогічної теорії є її метафізичність. Німецький педагог не бачив і не розумів суперечностей, які виникають у ході навчально-виховного процесу. Ще К. Д. Ушинський дорікав Й. Ф. Гербартові за його "нещасне прагнення все пояснювати", ретельно підводячи всі явища одне до одного, щоб довести відсутність суперечностей. Саме тому Й. Ф. Гербарт не зумів досягти того рівня узагальнення, коли досліднику відкриваються закономірності досліджуваних процесів.

Тим не менше, Й. Ф. Гербарт одним з перших ґрунтовно дослідив значення теоретичних знань для практичної діяльності вчителя. "Ніде так не потрібні широкі філософські погляди, що ґрунтуються на загальних ідеях, як у педагогіці, де буденна праця та індивідуальний досвід надмірно звужують обрії вихователя", – стверджував він [39, с. 41]. Намагаючись довести це, Й. Ф. Гербарт вже у "Перших лекціях з педагогіки" (1802) проаналізував взаємовідношення між мистецтвом та теорією виховання, яке можна викласти в наступних положеннях:

- наука потребує виведення теорем із своїх основ;
- мистецтво потребує постійної дії, але тільки відповідної до цих теорем;

- коли вчитель діє, він не може витрачати жодної миті на умовиводи, бо тисячі негативних обставин протистоять йому;
- теорія сягає такої далечини, де робота однієї особистості займає лише нескінченно малу частину [11, с. 97-98].

Й. Ф. Гербарт стверджував, що лише в практичній роботі набувають мистецтва, виробляють навички, вміння, майстерність. Не можна очікувати, що, одержавши попередню теоретичну підготовку, вчитель відразу стане справжнім майстром своєї справи. Однак і в процесі діяльності успішно навчається мистецтву лише той, хто гарно засвоїв теорію.

Досліджувану проблему не обійшов своєю увагою і німецький педагог А. Дістервег, котрий, як і Й. Г. Песталоцці, відомий як прихильник формального навчання, спрямованого значною мірою на розвиток здібностей учнів, їх мислення та пам'яті. Проте А. Дістервег визнавав особливу цінність тих знань, що отримані шляхом самостійної діяльності.

А. Дістервегу належить ґрунтовна праця "Керівництво до освіти німецьких учителів" (1835), у якій він, виходячи з принципу виховуючого навчання, висуває значні вимоги до рівня підготовки вчителя. Звертаючи увагу на теоретичну підготовку вчителя, А. Дістервег вимагав, щоб майбутні педагоги багато читали, добре знали історію, психологію, педагогіку і методику. Він вважав, що для ефективної роботи педагога завжди необхідні дві умови: 1) *знання* (предмета, який викладаєш; особливостей учнів; самої педагогічної діяльності); 2) *уміння їх застосовувати*. "Знання предмета означає не пасивне його сприйняття, а самодіяльне засвоєння... Але до знань мають приєднуватися вміння, тобто навички в їх використанні та застосуванні" [18, с. 141].

Тим самим А. Дістервег наполягає на тому, що вчитель має ґрунтовно володіти основами педагогічної діяльності,

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
глибоко розуміти основні положення педагогічної науки, її головні цілі та ідеї ("Вони не повинні знаходитися в його голові як надумані принципи, необхідно, щоб вони перейшли в його плоть і кров" [18, с.139]). Саме такий всебічно підготовлений учитель є ідеалом для видатного німецького педагога.

А. Дістервег впритул підійшов до розуміння ряду педагогічних закономірностей. Керуючись ідеєю розвитку "зсередини", яка є провідною в його творчості, видатний німецький педагог виділяв та досліджував суперечності, що внутрішньо притаманні педагогічним явищам, особливо процесу навчання.

Отже, аналізуючи період XVII-XIX століть щодо розвитку педагогічних знань, можна назвати його періодом становлення наукової педагогіки, періодом пошуків і накопичення емпіричних фактів та перших спроб їх теоретичного обґрунтування. Основними проблемами, навколо яких тривали дискусії і пошуки протягом усієї багатовікової історії розвитку педагогічної науки, були проблеми навчання та виховання підростаючого покоління. Тому основними поняттями педагогіки весь час вважалися поняття "виховання", "навчання", "освіта". Проте, чіткого розмежування сфер діяльності вказаних понять у цей період не відбулося. Основні педагогічні поняття не були достатньо диференційованими і застосовувалися як синоніми. Ототожнення понять навчання і виховання було однією з найбільших помилок, якої припускалися дослідники у процесі розвитку педагогічної науки і практики, особливо прихильники концепції "виховуючого навчання". Ототожнення процесів навчання і виховання призвело з часом до дублювання понять "освіченість" та "вихованість" [23, с. 8].

Загалом, співвідношення понять "навчання" і "виховання" виявилось фундаментальною педагогічною проблемою. Я.А. Коменський визнавав величезну виховну роль навчання й не вирізняв категорій навчання й виховання. Дж. Локк і Ж.-

Ж. Руссо надавали переваги вихованню, підпорядковуючи йому навчання. Й. Г. Песталоцці пов'язував розумове навчання з моральним, обґрунтовуючи свій підхід тим, що процес пізнання починається з чуттєвого сприймання, яке трансформується потім у свідомості за допомогою апріорних ідей. Й. Ф. Герbart вважав навчання основним засобом виховання [14, 15]. Тобто, провідною галуззю педагогічних знань у період XVII-XIX століть у Європі лишалась *теорія навчання*, яка набула досить високого рівня наукової розробленості.

Значну роль у побудові тогочасних педагогічних концепцій відігравали суспільні уявлення про дитину, які були підґрунтям базових цінностей у процесі виховання. Упродовж тривалого історичного періоду (майже до XIX століття) в західному суспільстві домінував погляд на дитину як на "природний початок", "недосконалий зліпок дорослої людини", яку необхідно було поліпшувати, змінювати й розвивати до стану дорослої людини – людини соціальної. У межах цього бачення вирішальним для формування майбутньої дорослої людини вважалося засвоєння дитиною культурного досвіду через навчання та виховання. Тобто, стверджувалась ідея пріоритету загально-цілісного над особистісно-індивідуальним. У філософії освіти цей напрям дістав назву філософії гармонійної цілісності і пов'язаний він з визнанням безумовного авторитету загальних інтересів, цінностей над індивідуально-особистими. Ці принципи стали найважливішими у побудові класичної теорії освіти і розвитку форм її організації. Педагогіка ж, підґрунтям якої став цей принцип, стала значною мірою авторитарною та дорослоцентристською [46, с. 9].

Аналізуючи історичний шлях розвитку педагогічної освіти на Заході, Д. Томлінсон (Ворвікський університет) дійшов висновку про домінування зовнішнього впливу на дитину в педагогічній діяльності. Ця домінанта визначала

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
цільові установки педагогічної освіти, зміст, організацію, форми та методи професійної підготовки вчителя [61, с. 10].

На межі XIX-XX століть народжується новий напрям у педагогіці, який можна умовно назвати періодом *експериментальної педагогіки*. Найвідомішими її представниками стали В. А. Лай, Е. Мейман, Г. С. Холл, Е. А. Торндайк та інші. На початку XX ст. в Європі об'єктивно визріли умови для нових підходів у педагогіці, пов'язаних з поширенням ідеалів вільної освіти і виховання, зародження яких починається з педагогічної та літературної творчості Ж.-Ж. Руссо і його ідеалу вільної й цілісної особистості як головного змісту природи. Становлення цього напрямку в педагогічній науці і практиці пов'язане з міжнародним рухом "Нове виховання", його журналом та єдиним центром – Інститутом ім. Ж.-Ж. Руссо у Женеві. Представники нових підходів – видатні педагоги А. Лай (Німеччина), А. Біне (Франція), А. Нейлл (Англія), Д. Дьюї (США) та інші розробили теоретичне підґрунтя реформаторської педагогіки, яка, на відміну від соціоцентричної, ставила в центр навчально-виховного процесу дитину з її унікальним внутрішнім світом, інтересами, індивідуально-природними схильностями [45, с. 11].

Вони намагалися свої теоретичні положення обґрунтувати результатами емпіричних спостережень і спеціально поставленого експерименту. У центр уваги своїх теоретичних систем ці педагоги ставили не навчання, а вивчення дитини, що допомогло їм простежити закономірності фізичного розвитку дитини, досліджувати механізми відчуття, сприйняття, уваги, пам'яті дітей тощо. Пізніше основні принципи експериментальної педагогіки було покладено в основу *педології* [14, с. 113]. Прогресивні педагоги того часу намагалися відійти від традиційного розуміння сутності основних педагогічних процесів та явищ, шукали нових шляхів та ефективних засобів формування особистості.

Загалом для кінця ХІХ – початку ХХ століття характерним явищем став бурхливий розвиток змісту педагогічних знань та поява різноманітних напрямів побудови педагогічних теорій, а саме:

- *філософський напрям*, представники якого вважали, що педагогічні знання є частиною філософських (філософи Давньої Греції, І. Ф. Гербарт, Ціллер, В. Рейн, Г. С. Сковорода, М. О. Бердяєв);

- *психологічний*, що обґрунтовував кожне питання навчання і виховання з точки зору психології (К. Д. Ушинський, К. В. Єльницький);

- *практичний*, який характеризувався розвитком курсу практичної педагогіки, що спиралася на теоретичні основи і передбачала суворе дотримання систематизованого порядку правил виховання і навчання, а також педагогічних вимог (А. Маттіас);

- *соціальний*, прихильники якого розглядали вчення про суспільство і виховання як нерозривну єдність (П. Наторп);

- *експериментальний*, прихильники якого вважали головною метою виховання цілеспрямований вплив на особистість, що розвивається (Є. Мейман, М. Монтесорі, С. Френе, В.А. Лай);

- *нова педагогіка*, представники якої відстоювали еволюційний розвиток педагогіки й пропагували дбайливе ставлення до природних схильностей і прагнень дитини (В. П. Вахтеров, С. Френе) [30, с. 81-86].

Отже, аналіз розвитку педагогічних знань періоду ХVІІ-ХІХ століття у зарубіжній педагогіці дозволив виділити низку тенденцій.

1. Створення окремих теоретичних концепцій виховання й освіти при домінуючій ролі теорії навчання. Аналіз літератури свідчить про достатньо високий рівень філософського та психолого-педагогічного обґрунтування дидактики. Проте глибокої розробки наукових основ педагогіки в цілому не відбулося.



2. Накопичення значного фонду емпіричного матеріалу і досвіду педагогічної діяльності, що дало можливість провідним вченим створити науково-теоретичне підґрунтя для виявлення у наступний період педагогічних закономірностей і законів, подальшого узагальнення і систематизації педагогічних знань.

3. Виділення й обґрунтування суттєвих компонентів науково-педагогічних знань (принципів, форм і методів навчально-виховної діяльності) у контексті рівня розвитку педагогічної науки того часу.

4. Інтенсивний розвиток експериментальної педагогіки, яка заклала основи різноманітних моделей педагогічних теорій, що сприяло значному збагаченню змісту педагогічних знань.

### ***Проблема становлення системи базових знань з педагогіки у вітчизняній педагогічній науці***

Філософські основи, коріння національної української педагогічної думки сягає глибини століть, ще до Київської Русі. Вже в епоху античності, в часи трипільської культури почала складатися народна система виховання, яка протягом тисячоліть поповнювалась ідеями, засобами, методами та прийомами самобутнього впливу на підростаюче покоління. З глибини століть розвивалась народна педагогіка, сповнена мудрості, любові, високої моралі [35, с. 17].

З часів Київської Русі збереглися настановні твори стосовно виховання: збірники статей, серед яких були й педагогічні роздуми (збірник законів "Руська правда" Ярослава Мудрого, "Правда" Ярославичів (його синів), "Ізборник Святослава" (1076), "Повчання дітям" князя Володимира Мономаха (1096) ), низка уривків з часописів та листів, де подаються описи народних традицій виховання дітей у сім'ї, моральні сентенції щодо поведінки людини у товаристві тощо. У чудових пам'ятках Київської Русі ніби в зародку знаходяться ті гуманні педагогічні начала, які згодом стануть основою народної української педагогіки.

У процесі культурно-освітнього зростання української нації велику роль відіграли братські школи XVII-XVIII століть у Львові, Києві, Луцьку. Саме у практиці братських шкіл народилася класно-урочна система навчання, пізніше детально проаналізована й узагальнена у творах видатного чеського педагога-просвітителя Я.А. Коменського. Статут же Львівської братської школи є чудовим педагогічним твором, який послідовно і, для свого часу, доцільно визначає такі проблеми, як вимоги до вчителя, організація та зміст навчання, зв'язок школи із сім'єю та інші [28, с. 38].

Упродовж історії розвитку національної педагогічної думки, у створенні і розбудові педагогічної теорії у різні часи визначну роль відігравали видатні діячі братських шкіл Лаврентій та Стефаній Зизанії, Кирило Ставровецький, Іов Борецький, Єпифаній Славинецький, Симеон Полоцький та інші.

Особливий інтерес для нашого дослідження становить науково-педагогічна діяльність Памви Беринди. Його праця "Лексікон славенороскій і именъ тълкованіє" (Київ, 1627) є важливим джерелом інформації про стан розвитку педагогічної думки в Україні. Словник, значна частина якого пов'язана з питаннями виховання, освіти та навчання, дозволяє проаналізувати педагогічну термінологію початку XVII століття. Науку про виховання П. Беринда називає старослов'янським словом "пестунство", пояснюючи його терміном "педагогія". Відповідно вихователя він називає "педагогом", "пестуном". Освіта у словнику П. Беринди зазначена як "цвіченіє пильное зичливості какой, штуки, хитрості, фортелі ілі ремеслу". Навчання визначалось як "навикновеніє", "цвіченіє". Вживався також термін "дидактика", що пояснювався як наука, яка "нас ученійшими, албо відомшими, албо мудрійшими чинит" [28, с. 62].

Отже, вже на початку XVII століття в Україні сформувалось чітке уявлення про педагогіку як науку про виховання. Вітчизняна педагогіка XVI – першої половини

XVII століття ґрунтувалася на народній практиці виховання, однак увібрала у себе найкращі ідеї західноєвропейських течій, утверджувала і розвивала прогресивні демократичні педагогічні ідеї.

Характерною рисою розвитку освіти в Україні другої половини XVII століття був послідовний перехід до загальнодержавної системи народної освіти, який викликав потребу у підготовці значної кількості кваліфікованих учителів. У їх підготовці брали участь видатні просвітителі того часу: І. Максимович, Г. Сковорода, Я. Мемлевич, І. Козлович, І. Леванда, А. Козачковський, Є. Тихорський та інші.

Неоціненний внесок у розвиток філософії виховання і практику навчання зробив філософ, поет, просвітитель, педагог Г.С. Сковорода, який першим в історії української педагогічної думки висунув ідею природного виховання. На його думку, мета виховання полягає в тому, щоб допомогти розкрити і всебічно розвинути природні здібності дитини шляхом навчання. "Доля людини визначається тим, наскільки виховання, що отримала вона, було відповідним її природі" [48, с.143-151]. У своїх творах Г.Сковорода розкриває сутність та напрями гармонійного виховання, трактуючи його як єдність розумового, фізичного, морального й естетичного виховання. Велику увагу приділяє він і проблемам освіти, сформулювавши цілий ряд дидактичних принципів, зокрема, поступовість та послідовність навчання, свідоме засвоєння знань тощо. Високо цінував Г.Сковорода працю вчителя, важливою якістю педагога він вважав педагогічну майстерність, вміння викладати, володіти собою. Силу педагога вбачав у його знаннях. Ідеї українського просвітителя розвивались педагогами інших поколінь і залишаються дороговказом для багатьох поколінь вихователів.

Значний внесок у розвиток вітчизняної педагогічної думки був зроблений діячами освіти XIX століття: М. І. Пироговим, О. В. Духновичем, Б. Д. Грінченком,

П. О. Кулішем, М. О. Корфом та ін. Корисні думки і рекомендації стосовно проблеми підготовки вчителя залишив М. І. Пирогов, який пропагував і впроваджував нові методи навчання у різних типах навчальних закладів, обґрунтував принципи виховання і навчання у дусі демократичної педагогіки, намагався виявити структуру педагогічного процесу, одним з перших заклав основи методики проведення семінарських занять у ВНЗ тощо.

М. О. Корф, О. В. Духнович суттєво збагатили основи вітчизняної теорії навчання виділенням та визначенням низки дидактичних принципів, яких має дотримуватись учитель, і методів навчання, якими пропонувалося керуватися.

На другу половину ХІХ століття припадає діяльність визначного вітчизняного педагога К. Д. Ушинського, автора оригінальної педагогічної теорії, що містить вчення про педагогіку як науку, про цілі та принципи виховання, а також думки про особливості педагогічної діяльності вчителя, закономірності розвитку дітей у процесі виховання, теорію виховання особистості, дидактику, вчення про школу. У боротьбі за руйнування старої феодальної педагогіки і радикальну перебудову змісту і форм освіти К. Д. Ушинський впритул наблизився до теоретичного обґрунтування і побудови наукової педагогіки. Головна підсумкова праця видатного педагога "Людина як предмет виховання" ("Досвід педагогічної антропології") – це спроба обґрунтування педагогічної науки на наукових засадах того часу. Розробку загальних основ педагогіки К. Д. Ушинський поставив на такий широкий фізіологічний, психологічний, філософський, соціально-історичний ґрунт, досягти якого не вдавалося до того жодному педагогу.

Педагогіку він вважав як наукою, так і мистецтвом виховання, що побудована на волелюбних прагненнях людини й орієнтується на майбутнє. Теорія виховання – це мистецтво, яке спирається на глибокі теоретичні знання

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
людини "у всіх відношеннях". Без вивчення педагогіки і психології педагогу дуже важко знаходити правильні шляхи виховання. Саме вихованню К. Д. Ушинський приділяв головне місце у своєму вченні. Виховання видатний педагог визначав як формування особистості в цілому, розвиток її характеру і зміцнення волі, накопичення звичок і навичок, як цілеспрямований, свідомий процес формування гармонійної особистості, метою якого є такі якості як гуманність, чесність, правдивість, працелюбність тощо [47]. Навчання ж він розумів як складову і підпорядковану частину, як засіб виховання, спрямований на розвиток розуму, нагромадження знань. К. Д. Ушинський на високому теоретичному рівні розв'язав низку ґрунтовних проблем дидактики: оригінально вирішив питання про закономірності, принципи, форми та методи процесу навчання, визначив головні функції навчання, розробив зміст і організацію початкового навчання, у досить широкому аспекті розглядав проблему педагогічної освіти.

Особливе місце у творчості К. Д. Ушинського займає проблема теоретико-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Видатний педагог неодноразово наголошував, що педагог лише тоді досягає рівня творчості, мистецтва, коли підіймається на ступінь наукового розуміння своєї справи, усвідомлює закономірності педагогічних процесів і вміє охопити всю складність конкретної ситуації, яка потребує застосування всіх цих знань. Під педагогічною досвідченістю вчителя видатний педагог розуміє не лише ту кількість пережитих ним фактів, а й те враження, яке справили вони на розум вихователя. З погляду К. Д. Ушинського, факти педагогічної дійсності повинні "мислено класифікуватися педагогом за своїми характерними особливостями, узагальнюватися, зробитися думкою, а вже ця думка, а не самий факт, стане правилом виховної діяльності педагога" [59, с. 109].

Вважаючи найважливішою категорією педагогіки *мету виховання*, К. Д. Ушинський був переконаний, що для

свідомого обрання вчителем засобів досягнення визначеної ним мети виховання та переконання, що обрані засоби є найкращими, – треба перш за все добре орієнтуватися в цих засобах. "Педагогічні засоби та методи виховання дуже багатогранні і тільки знайомство з усією цією різноманітністю може врятувати вихователя від тієї затьятої однобічності, яка ... надмірно часто зустрічається в педагогах-практиках, незнайомих з педагогічною літературою" [54, с. 21-22 ].

Таким чином, К. Д. Ушинський наполягав на досконалому володінні вчителем системою психолого-педагогічних знань, їх свідомому засвоєнню та вмілому використанні. Отже, майбутній учитель повинен постійно вдосконалювати свої професійні якості, багато читати спеціальної літератури для поглибленого вивчення предмета виховання (людини), щоб якнайкраще зрозуміти її природу. Шлях до розуміння нового, на думку К. Д. Ушинського, завжди пов'язаний з включенням його до системи асоціацій, якими вже володіє педагог, з формуванням та засвоєнням педагогічних знань. Видатний педагог з цього приводу писав: "Немає такого педагога-практика, в якого не було б своєї, хоч би крихітної, хоч туманної, теорії виховання, і немає такого сміливого теоретика, який би час від часу не оглядався на факти... Сама педагогічна практика без теорії – те ж саме, що знахарство у медицині" [54, с. 140-143].

Педагогічний геній К. Д. Ушинського мав великий вплив на передових педагогів. До його послідовників в Україні належали: М. О. Корф, М. Ф. Левицький, І. П. Дергачов, Т. Г. Лубенець, Х. Д. Алчевська, М. М. Ковалів та інші. Однак незважаючи на велетенську роботу, яка була здійснена видатним педагогом, здійснити суто наукове розв'язання проблем теорії виховання і освіти педагогіка К. Д. Ушинського ще не могла. Це пов'язано з тим, що педагогіка того часу перебувала у "повному немовляцтві", як і ті науки, "із законів яких вона повинна черпати свої правила,

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
і які самі ще недавно зробилися справжніми науками і далеко ще не досягли своєї досконалості" [28, с. 122].

Отже, характеризуючи розвиток вітчизняної педагогічної думки у період становлення педагогіки як науки, можна зазначити, що домінантою цього періоду в підходах до розуміння поняття "виховання" було наголошення в його змісті на засобах виховного впливу, а іноді – пряме зведення до них. Мета виховання, як педагогічна категорія, обмежувалась формуванням визначених якостей особистості та окремих умінь і навичок у дитини. Загалом теза про передачу досвіду старших поколінь підростаючому в процесі виховання з'являється у вітчизняній педагогіці лише наприкінці ХІХ століття. Так, П. Ф. Каптерев, даючи визначення поняття "виховання" у 1905 році, наголошував, що "виховання має за мету передати від старшого покоління молодшому переконання, погляди, думки, навички, увесь уклад життя... Через виховання навчають, повідомляють, навчають, переконують, докоряють, виправляють, усе найкраще прагнуть передати вихованцю" [22].

Поняття "навчання" у більшості педагогів того часу виконувало функцію засобу виховної діяльності. Розуміння сутності процесу навчання було однобічним і охоплювало, як правило, тільки діяльність учителя (викладання), тобто, майже зовсім ігнорувався аспект діяльності учня – учіння. Так, у середині ХІХ століття "навчання" визначалось як "повідомлення систематичних відомостей, необхідних для життя людини, чи будуть це відомості загальні, необхідні для кожного, чи часткові, спеціальні – за типом покликання" [57, с. 62]. Об'єктом як процесу виховання, так і навчання, були лише діти.

Поняття "освіта" у тому значенні, як його увів до наукового обігу Й. Г. Песталоцці, а у вітчизняну педагогіку – М. І. Новіков, визначалося як формування "образу" (духовного чи тілесного) особистості. К. Д. Ушинський розглядав "матеріальну освіту" у взаємозв'язку з "формальною освітою"; М. І. Пирогов висунув і відстоював



ідею загальнолюдської освіти, протестуючи проти станового принципу побудови її системи; Т. Г. Лубенець, пояснюючи, що таке "освіта", трактував її як спробу "досотворити" людину, "розвинути в ній всю повноту духу, який їй був даний" [33, с. 13].

Категорія "розвиток" ще не була достатньо поширеною в педагогічних працях того часу. Перша спроба співвіднести поняття "виховання" та "розвиток" була зроблена К. Д. Ушинським, який розглядав виховання як "розвиток людини в людині".

У Російській імперії навчально-виховна діяльність (плани, програми, підручники, методи навчання й виховання, стосунки між учителем та учнями) будувалися відповідно до двох напрямів ціннісних освітніх орієнтацій – авторитарного та педоцентричного. Перший напрям ціннісних установок відображали державні освітні установи (гімназії та реальні училища), другий мав місце у приватних навчально-виховних закладах. В Україні ж додавалися й особливі, саме їй притаманні процеси висунення на чільне місце національних цінностей: мови, літератури, народної культури, ідентифікації свого "Я" як українця, носія певної етнопсихології. Крім того, українські педагоги відстоювали і цінності вільного виховання, які розглядалися в контексті самоідентифікації [52, с. 4].

Підготовка вчителів для середніх закладів освіти України протягом ХІХ століття та початку ХХ-го, здійснювалася в педагогічних інститутах, які підпорядковувалися університетам, чи на дворічних курсах при університетах. До теоретичної підготовки студентів були включені предмети педагогічного циклу, а саме: історія дидактики, історія сучасних педагогічних течій, історія шкіл та педагогічних теорій (три години на тиждень), сучасна дидактика (дві години на тиждень), практичні заняття з педагогіки (дві години на тиждень). У 1875 р. у Ніжинському історико-філологічному інституті була заснована окрема кафедра

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
педагогіки [17, с. 46]. На початку ХХ століття в Україні діяли 7 учительських інститутів і 32 учительські семінарії, які готували вчителів для сільських шкіл. До теоретичної підготовки майбутніх педагогів на II та III курсах було введено вивчення педагогіки і дидактики (по 2 години на тиждень).

Період початку ХХ століття розглядається сучасними істориками педагогіки як етап становлення національної науково-педагогічної думки в умовах відродження української державності і національної школи [16, с. 46]. Лютнева та жовтнева революції 1917 року надали значного поштовху розвитку педагогічних знань в нашій країні. Передові педагоги сприйняли революційні зміни в суспільстві напівфеодальної Росії як можливість пошуку нових шляхів виховання вільної особистості, нової людини нового суспільства. В Україні соціально-економічні обставини, які виникли у післяжовтневий період, ускладнювались тим, що з 1917 по листопад 1920 року країна знаходилась у стані двовладдя. У зв'язку з цим на території України діяли різні структури управління освітою, а саме: у Харкові була встановлена радянська влада і всі заклади освіти підпорядковувалися Народному Комісаріату Освіти; у Києві діяло Генеральне Секретарство Освіти. Проте всі ці системи, незалежно від політичного забарвлення, сприяли певною мірою розвитку освіти в Україні, продовжували функціонувати заклади освіти, розвивалась педагогічна наука.

Вже з 1920 року у Радянській Україні розпочинається робота, спрямована на перебудову педагогічної освіти та створення нової педагогічної концепції. Радянська влада намагалася створити нову концепцію виховання, яка відповідала б завданням всебічного революційного перетворення суспільства. Тому відкидалися як застарілі існуючі теорії, створювалися нові, уточнювались і узагальнювались основні педагогічні поняття. Національні цінності вперше після довгої перерви були поставлені на

чільне місце серед завдань системи освіти. Окрім цього, вказані цінності вперше в історії збігалися з державною політикою, з ідеологічними настановами, розглядалися як частина державницької політики в Україні. Вони набули офіційної назви "українізація", "націоналізація" [51, с. 4].

Великого значення в цей час надавалося проблемі систематизації наукової термінології педагогічної науки. В Україні навіть було створено (за пропозицією І. І. Огієнка) Інститут української наукової мови (30 травня 1921 року). При Академії Наук у Києві працювала педагогічно-психологічна секція, яка також займалася питаннями впорядкування педагогічної термінології. Загалом же "справа наукової термінології, – на думку І. І. Огієнка, – це дуже складна й важлива справа. Термінологія не постає одразу, а звичайно витворюється самим життям упродовж віків духовного життя, потребує державницької традиції для свого усталення" [40].

Суттєву роль у розвитку та становленні системи педагогічних знань у радянській педагогіці відіграли теоретичні дискусії 20-их років, об'єктом всебічного вивчення та обговорення яких стали предмет педагогіки та її основні поняття. До основних проблем педагогічної науки того періоду належать: проблема виховання як суспільного явища; проблема співвідношення біологічного та соціального у розвитку особистості; перегляд змісту предмету вивчення педагогіки тощо.

У цілому в той період переважав *поняттєво-термінологічний* підхід до розгляду головних педагогічних проблем [46, с. 45]. У цей час відбувалася гостра боротьба за визначення та уточнення майже всіх педагогічних категорій, вводилися нові поняття, вдосконалювалися методи навчально-виховної діяльності, здійснювалася велика кількість педагогічних експериментів, які не завжди відрізнялись глибоким теоретичним підґрунтям.

Особливо запеклі суперечки точилися навколо визначення предмета вивчення педагогічної науки. Адже відомо, що предмет вивчення будь-якої науки визначає її категорії та основні наукові поняття. Помітною тенденцією розвитку цієї проблеми було необмежене розширення категорійно-поняттєвого апарату науки про виховання, що призвело до включення до її предмету всього соціального процесу формування нової людини (В. М. Шульгін, М. В. Крупеніна). Ця позиція призвела до появи теорії "відмирання школи", яка, зрештою, була піддана різкій критиці, а предмет вивчення педагогіки обмежився проблемами виховання дитини до отримання середньої освіти. Отже, в ті роки педагогіка розглядалася як суто нормативна й прикладна наука, мета якої – забезпечення шляхів, форм і методів формування дитини на основі теоретико-методологічних даних педології [37, с. 131].

Педологія (від грецького "наука про дитину") визначила своїм предметом вивчення закономірностей розвитку дитини й охоплювала своїм змістом анатомію, фізіологію, біологію, психологію та соціологію дитини. Педагогічним підґрунтям педології стали ідеї вільного виховання дитини, що дістали назву педоцентризму, в основі якого лежить концепція замовлення змісту, організації та методів навчання – інтересами і потребами самої дитини, яка є центром навчально-виховного процесу. Саме педологія і педологи намагалися взяти на себе весь тягар розробки методологічних засад науки про виховання, навчання, розвиток та освіти дитини. Однак частина провідних педагогів негативно поставились до педології. На їх погляд, педологічні дослідження гальмували впровадження в педагогіку марксистко-ленінської філософії як її методологічної основи, затримували роботу над розробкою сутності та принципів навчання. Разом з тим провідні педологи, зокрема представники української школи педології, зробили значний внесок у розробку актуальних на той час проблем.

Одним з провідних питань педагогіки 20-30-х років була проблема виховання як суспільного явища. Категорія "комуністичне виховання" стала системоутворюючим поняттям, яке відображало сутність і визначало предмет вивчення радянської педагогіки. Воно охоплювало всі напрями діяльності, спрямованої на формування особистості людини нового соціалістичного типу. У ньому відображались цілі виховання в соціалістичному суспільстві; об'єкт виховання; основні організаційні форми реалізації виховного впливу. Проте підходи до визначення сутності самого явища виховання були далеко не однозначними. Частина педагогів підтримувала популярну на той час оновлену систему "природного виховання". Послідовники цієї теорії виступали проти авторитарних методів та насильства над дитиною. Вони пропонували надати юній особі повної волі, розвивати її інтереси та самодіяльність. Проте ця теорія виявилась непридатною для практики шкільного виховання. Надання дітям безмежної "свободи", слідування цілковито за її інтересами та самодіяльністю зробило б виховний процес хаотичним і некерованим. Ідеї "природного виховання" були неприйнятними для радянської школи ще й тому, що прихильники цієї теорії вважали неприпустимим включення дитини до участі у суспільно-політичному житті, тоді як радянська влада намагалася якомога раніше залучати дітей до участі у всіх процесах побудови нового суспільства.

Офіційно педагогічними цінностями шкільної освіти протягом усіх 20-х років продовжували залишатися цінності вільного виховання і трудової школи західноєвропейського та американського зразків. В основних документах української держави щодо освіти ("Декларація про соціальне виховання дітей" (1920 р.), "Кодекс законів про народну освіту" (1922 р.), "Порадник соціального виховання" (з 1921 р.) перш за все йшлося про "вільний розвій фізичних і психічних функцій особистості", про саморозвиток та самореалізацію, індивідуальну творчість, самоцінність дитинства як ідеалу і

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
мети виховання. Проте такі педагогічні цінності вступали в гостре протиріччя з ціннісними орієнтаціями, які диктувалися владними структурами й, передусім, партійними постановами та декретами, що регулювали функціонування соціального інституту освіти. У цей час було директивно відкинуто і заборонено загальнолюдські цінності як застарілі та шкідливі для суспільства й "нової людини", бо вони вважалися частиною старих форм суспільного буття [51, с. 5]. Саме тоді склалися відповідні умови для розробки концепції *авторитарного виховання*. Звісно, відкрито пропагувати авторитаризм у вихованні офіційна педагогіка не наважувалась. Проте, деякі педагоги схилились до необхідності застосування методів авторитарного виховання, основу яких складав безпосередній вплив учителя, його авторитету на дитину, її беззаперечне підкорення волі, вказівкам та розпорядженням вихователя. Саме на цій основі у 20-ті роки поряд з поняттям "методи виховання" широко застосовувався термін "засоби педагогічного впливу".

Позицію офіційної педагогічної науки яскраво розкрила Н. К. Крупська у статті "Виховання", яка була опублікована наприкінці 20-их років. Підкреслюючи багатозначність цього терміну, Н. К. Крупська розглядає виховання в широкому та вузькому розумінні цього поняття. У широкому розумінні – це весь процес соціального впливу на людину протягом всього її життя. Вузький смисл поняття "виховання", його педагогічне трактування, полягає у визначенні його як цілеспрямованого, навмисного, систематичного впливу дорослих на дітей та підлітків. Здійснюють цей вплив сім'я та школа. Н. К. Крупська вказує на необхідність вивчення складної взаємодії біологічних та соціальних факторів впливу на розвиток особистості, підкреслюючи при цьому провідне значення соціального аспекту. "Виховання у вирі суспільного життя, – писала вона, – вимагає дуже серйозних передумов. Воно потребує знання навколишнього середовища, аналізу цього середовища, аналізу суспільних явищ" [10, с. 114].



Н. К. Крупська розглядала головні проблеми педагогічної науки з позицій марксистсько-ленінської ідеології. Саме тому вона надає перевагу у процесі розвитку особистості соціальному чиннику. Перебільшення ролі середовища у становленні людини, ігнорування спадкових задатків – характерна риса радянської педагогіки загалом, і провідна тенденція розвитку науки в 20-30-ті роки зокрема. Не останню роль у закріпленні цієї тенденції відіграв авторитет Н. К. Крупської. Проте, незважаючи на ідеологічні нашарування, Н. К. Крупська зробила значний внесок у розробку теоретичних основ педагогіки та в організацію підготовки вчителя, зокрема вона брала активну участь в опрацюванні теоретичних основ діяльності дитячих та юнацьких організацій, у становленні теорії і практики політехнічного навчання, дошкільного виховання, у розробці термінологічного апарату педагогіки тощо. Отже, Н. К. Крупська виокремлює значення педагогіки як соціальної, суспільної науки. Тому особливої уваги вона надавала професійній підготовці майбутніх педагогів та організації навчання студентів у педагогічних навчальних закладах. Н. К. Крупська наполягала на свідомому та наполегливому оволодінні майбутніми вчителями як основами предмета викладання, так і основами педагогічних знань. Вона наголошувала на необхідності розуміння вчителем самої суті педагогічної науки, її сучасного стану, головних етапів розвитку та зв'язків з іншими науками, з суспільними відносинами, з навколишнім життям.

Парадигму тогочасного виховного процесу в Україні становили підходи до дитини через еволюційно-біологічні та культурно-історичні закономірності розвитку, побудова на цій основі виховання, що має на меті формування яскравої і самобутньої індивідуальності. Представник Харківської школи педології І. П. Соколянський розглядав виховання як процес організації класової поведінки. До педагогічного процесу, як процесу організації зумовлених форм поведінки,



Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи

він включав: 1) виховання основних або "вихідних" звичок; 2) виховання спеціальних звичок; 3) виховання соціальних звичок. Виховання "основних звичок" тлумачилось як формування навичок з обслуговування, самообслуговування дітей, тобто поведінки в широкому розумінні цього слова; виховання "спеціальних звичок" – навчання різних предметів у школі (надання формальних знань). Найважливішим вважалося "виховання соціальних звичок" – формування дитини під впливом класової боротьби й класового протистояння. Виховання "соціальних звичок" повністю покладалося на соціальне оточення дитини [37, с. 137].

Таким чином, у період 20-30-х років категорія "виховання" визначається як "соціальне й тільки соціальне явище". Саме так це поняття тлумачиться у підручнику "Педагогіка" М. М. Пістрака за 1934 рік.

Однією з провідних тенденцій розвитку поняття "виховання" є перегляд підходів до визначення об'єкта виховного впливу. Якщо до 1917 року об'єктом виховання визначалася дитина шкільного віку, то з початком розробки нової теорії виховання до цієї категорії почали відносити і доросле населення. Крім того, на початку 20-х років з'явилися перші спроби розробки проблеми розвитку колективу або групи. В Україні вперше цією проблемою займався О. С. Залужний, який ще у 1926 році наголошував, що об'єктом педагогіки має бути не індивід, а колектив; індивід при цьому може цікавити педагога лише як частина колективу; всю увагу педагогіка має спрямувати на вивчення колективу, а не окремої дитини. Саме О. С. Залужний висунув тезу, яка стала підґрунтям вчення А. Макаренка про колектив: "Через колектив, силами колективу й для колективу" [37, с. 137-140 ].

Багато уваги розробці проблеми виховання у колективі приділяв і П. П. Корольов, який одним з перших (у 1930 році) зробив спробу визначити саме поняття "колектив". На його думку, колектив – це "не будь-яка група дітей у школі, не механічне поєднання дітей в одному класі. Це самодіяльна

дитяча група, яка довгий час пов'язана загальною працею, боротьбою, переживаннями. Спільна цільова діяльність – ось основа здорового згуртованого колективу" [20, с. 117].

Грунтовну теорію формування та розвитку колективу та його впливу на особистість розробив у 20-30-і роки А.С. Макаренко, який ввів до наукового обігу радянської педагогічної науки багато нових понять та термінів: *"педагогіка прямої та паралельної, колективної та індивідуальної дії"*, *"парна педагогіка"*, *"метод вибуху"* тощо. Однак він не дав їм однозначної інтерпретації та визначення. Окремі формулювання (наприклад, визначення поняття "колектив") педагог неодноразово змінював. Проте А. С. Макаренко подав загальне розуміння діалектичності, доцільності виховання, поняття логіки педагогічного процесу, ґрунтовні зразки трактування деяких педагогічних категорій, а саме: мети, принципу, засобу, колективу, проектування особистості тощо. Великого значення надавав видатний радянський педагог професійній педагогічній підготовці майбутнього вчителя. Серед інших вимог до професіоналізму вчителя, А. С. Макаренко виділяє положення про те, що вчитель повинен мати добру загальноосвітню, професійну та педагогічну підготовку. Тому він вимагав, щоб студенти педагогічних навчальних закладів свідомо ставились до вивчення педагогічних наук і фахових методик, сумлінно відпрацьовували педагогічну практику в школі, вчилися педагогічній майстерності у досвідчених педагогів. Особливу увагу Антон Семенович звертав на необхідність формування наукового мислення у майбутніх фахівців та навчання їх розв'язанню практичних задач. Формування ж наукового мислення включає в себе оволодіння студентами системою гнучких понять та чітких термінів, як одну з необхідних умов. Викладання курсу педагогіки має бути побудоване таким чином, щоб студенти правильно орієнтувалися у категорійному апараті науки, впевнено ним користувалися. Це, на думку А. С. Макаренка,

є необхідним для глибшого розуміння теорії педагогіки, для уміння правильно аналізувати педагогічний досвід, узагальнювати надбання творчої практики [13, с. 99]. А. С. Макаренко не залишив монографії з педагогіки, але в його педагогічних творах, методичних працях, статтях, доповідях, лекціях міститься певна система педагогічних поглядів, висвітлені найважливіші проблеми методології педагогіки, методики і техніки виховання [28, с. 302].

Відтак, упродовж перших чотирьох десятиліть ХХ століття категорія "виховання" зазнала суттєвого розвитку, що підтверджується такими положеннями: у визначеннях категорії "виховання" почала обґрунтовуватись його основна функція – передавання у процесі виховання досвіду старших поколінь – підростаючим; виховання розглядалося у широкому та вузькому розумінні; провідне місце серед впливових чинників щодо особистості у процесі виховання надавалося соціальному фактору; визначились ідеали виховання (всебічний розвиток особистості, виховання колективіста, патріота, інтернаціоналіста тощо); розширився зміст поняття "об'єкт виховання" (діти, дорослі, колектив); пропонувалися нові організаційні форми та засоби виховання (соціалістичне змагання, суспільно корисна праця тощо); декларувалася взаємодія, взаємоповага, взаємозбагачення всіх учасників виховного процесу; завуальовано культивувалися ідеї авторитарного виховання.

Набули свого розвитку і такі категорії педагогічної науки, як "освіта", "навчання", "розвиток". Уже у 1917 році у "Зверненні народного комісара з просвіти" у Росії поняття "освіта" та "навчання" визначаються з позицій педагогіки соціалістичного суспільства. Підкреслюючи різницю між освітою і навчанням, А. В. Луначарський зазначає, що "навчання є передача готових знань учителем учневі. Освіта ж є творчим процесом. Все життя створюється особистістю людини, розширюється, збагачується, поширюється та вдосконалюється. Навчання є важливим, але не визначальним його елементом" [38, с. 8].

Провідним елементом освіти є "критика та творчість самих мас", які сприяють удосконаленню особистості. Сутністю навчання у радянській школі визначене "не дресирування того чи іншого ремесла, а політехнічна освіта, яка надає дітям практичне знайомство з методами усіх найважливіших форм праці..." [38, с. 139]. Треба зазначити, що в Україні, на відміну від Росії, спостерігалася орієнтація не на політехнізм освіти, а на її професійність, тобто, великої уваги надавалося підготовці у навчальних закладах спеціалістів різних рівнів кваліфікації для трудової діяльності у провідних галузях народного господарства, науки, культури.

Чільна увага відводилася озброєнню учнів науковими знаннями. Їх засвоєння "займає головне місце в освіті" [38, с. 139]. Отже, основними ознаками поняття "*освіта*" визнаються: сформованість наукового світогляду особистості; система наукових знань, їх політехнічний характер.

Головним елементом поняття "*навчання*" стає "засвоєння систематичних наукових знань як основи формування світогляду". Навчання повинно давати достатній обсяг загальноосвітніх знань і сприяти вирішенню проблеми підготовки достатньо освічених людей, що добре володіють основами наук для вступу до технікумів та ВНЗ. Поняття "основи наук" також було введено до категорійно-поняттєвого апарату педагогіки у досліджуваний період.

Переглядалися і погляди на визначення об'єкта та суб'єкта навчального процесу. Якщо раніше виділялась тільки діяльність учителя, то відтепер зазначали двобічний характер навчання і учень розглядався не лише як об'єкт, але й як суб'єкт процесу навчання.

Однак на думку сучасних дослідників (А. М. Алексюка, А. Г. Погрібного та інших), уявлення про саме поняття "основи наук" у школі було викривленим з моменту виходу у світ відомих постанов ЦК ВКП(б) та уряду СРСР 1930-1936 рр. Уже починаючи з середини 30-х років XX століття наголос

було зроблено на сумі знань з основ наук та, водночас, на провідній ролі викладання основ наук учителем. Зрештою це спричинило переоцінку ролі викладання як вирішального елемента у структурі навчання і, відповідно, призвело до недооцінки учіння як самостійної роботи учнів [26, с. 70].

Загалом "навчання" визнається: складовою частиною цілісного педагогічного процесу; одним з основних засобів виховання; двобічним процесом, що охоплює два елементи: викладання й учіння, які розглядаються у взаємозв'язку. При цьому відбулася переоцінка ролі викладання як вирішального елемента в структурі навчання.

Категорія "розвиток" широко використовується у роботах відомих педологів, психологів, філософів, у дискусіях 20-х років. Видатний радянський психолог Л. С. Виготський, розробляючи проблему психічного розвитку особистості, намагався проаналізувати характер співвідношення процесів навчання та розвитку. Він стверджував, що навчання і розвиток не співпадають безпосередньо, а являють собою два окремих процеси, які знаходяться у дуже складних взаємовідношеннях. Навчання, на думку Л. С. Виготського, лише тоді буває ефективним, коли воно відбувається в межах періоду, який визначається зоною найближчого розвитку. Видатний учений був переконаний, що головною метою педагога має бути розвиток дитини, засобами її досягнення – знання, вміння, навички [8, с. 251-252]. Однак праці Л. С. Виготського щодо психологічних механізмів розвитку особистості не набули широкого визнання та використання в період 20-30-х років. Значно пізніше ці доробки були використані педагогами-дослідниками при розробці теорії розвивального навчання.

Серйозного значення у 20-30-і роки ХХ століття надавалось проблемі методів виховання. Першовідкривачем поняття "методи виховання" вважають німецького педагога Й. Ф. Гербарта. Але в історико-педагогічному аспекті, як педагогічна категорія, вона виникла не відразу. Так Н. К. Крупська методи виховання визначала як узагальнення

практики (трудовий метод; колективне життя; особистий приклад як метод виховання; режим дня у школі та вдома; заохочення і покарання). П. П. Блонський (1924) рекомендував такі методи виховання: настанова; читання книжок, позакласне читання; щоденні справи у праці і приклад дорослих. М. М. Пістрак (1934) пропонував: 1) *активні методи*: а) організаційна діяльність; б) трудовий метод; 2) *пасивні методи*: а) метод моралізації; б) метод примусу.

Стосовно виховання свідомої дисципліни використовувалися: шкільний режим дня, безпосередня виховна робота, дитячий колектив, культмасова робота з дітьми та суспільна праця дітей; суспільство і сім'я тощо. Відтак, це були перші спроби визначення та класифікації методів виховання. Хоча, на думку сучасних дослідників (В. М. Галузинський, М. Б. Євтух та ін.), ці спроби не можна вважати виховними методами. Скоріше це був комплекс умов, за яких могли б виявлятися ті чи інші конкретні методи [9, с. 88].

Крім цього, у 20-і роки відбувались інтенсивні пошуки нових, оригінальних методів та форм навчальної діяльності, які супроводжувались значною експериментальною роботою. Цей напрям не мав успіху, що змусило вчителів повернутися до стандартних методів навчання, а, отже, постала потреба їх класифікації. Майже до середини 50-х років ХХ століття в підручниках з педагогіки ця класифікація залишалась у досить спрощеному вигляді: всі методи навчання поділялись на три групи (словесні, наочні та практичні) [9, с. 89].

Отже, період 20-30-х років збагатив вітчизняну педагогічну науку великою кількістю емпіричного матеріалу, який накопичувався завдяки інтенсивній експериментальній роботі; появою нових педагогічних понять та відповідної термінології; виникненням значної кількості різноманітних теорій, які не завжди були науково обґрунтованими; пошуками закономірностей розвитку особистості, процесів

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
виховання та навчання; цінними знахідками у сфері організації та побудови навчально-виховного процесу у школі.

Цінностями шкільної освіти проголошуються: виховання "нової людини", оптиміста, колективіста, щасливого будівника, відданого ідеям партії, інтернаціоналіста, борця за класові інтереси пролетаріату, безкомпромісного щодо ворогів аж до відречення від своїх рідних, що розцінювалось як особлива чеснота й усіляко підтримувалось. Зміст освіти став партійно-класовим і політизованим, чітко дозованим, особливо в галузі суспільних дисциплін; методи і засоби навчання та виховання стали повністю авторитарними, навчання – репродуктивним, асиміляційним. Центральною ланкою виховної роботи було: залучення дітей до активного, доступного їх віку суспільно-політичного життя; осмислення подій, що відбуваються; виховання колективізму; подолання психології приватного власника [51, с. 6].

Процес розвитку системи педагогічних знань був зумовлений такими чинниками: затвердженням марксистсько-ленінської методології в науці про виховання, навчання та освіту; рішеннями комуністичної партії та радянського уряду про школу; практикою побудови нової системи народної освіти; досягненнями самої педагогічної науки [2, с. 159].

Зрозуміло, що для вільного орієнтування майбутнього вчителя в нових підходах до вирішення основних педагогічних проблем, необхідною була його ґрунтовна теоретична підготовка. "Було б неприпустимо помилково звести побудову програм з педагогіки до вузько емпіричної методичної рецептури і сподіватися, що наш радянський педагог зможе проводити освіту, навчання й виховання молоді, не опанувавши спадщиною, що її нам залишили основоположники марксизму, без розуміння суті ленінського етапу з розвитку марксистсько-ленінської теорії виховання, без усвідомлення політичних завдань, що стоять перед радянською школою в період диктатури пролетаріату і її



принципово іншого змісту, порівнюючи з буржуазною школою..." [51, с. 6].

У педагогічних навчальних закладах вводились нові курси: "Соціальне виховання", "Організація народної освіти", "Школознавство", "Історія педагогічних течій" тощо. До програми підготовки вчителів вперше було включено тему "Філософські основи педагогіки". Ця програма визначила зміст підручників з педагогіки, в яких вперше були висвітлені найважливіші методологічні проблеми, а саме: "Мета виховання", "Всебічний розвиток людини як єдиний діалектичний процес розумової освіти, політехнічної освіти, морального, естетичного та фізичного виховання"; "Вчення про спадковість, середовище та виховання". До предметів педагогічного циклу у вищих освітніх закладах були віднесені педологія, педагогіка, вчення про поведінку, педагогічні системи, дидактика, школознавство тощо. При цьому "на перший план висувався не стільки розгляд окремих педагогічних систем, скільки знайомство з різними типами трудової школи, які історично виникали відповідно до певних соціально-економічних умов" [43, с. 159].

Загальною метою фахової підготовки майбутнього вчителя було озброєння його професійними знаннями настільки, наскільки вони можуть дати об'єктивний науковий матеріал для раціональної побудови педагогічного процесу загалом і в галузі окремої спеціальності зокрема [43, с. 233]. Отже, на теоретичну підготовку вчителя зверталась велика увага. Водночас значні зусилля педагогів зосереджувались на проблемах виховання, навчання та освіти саме у школі. Інші сторони життя дитини лишались поза увагою педагогіки. Та й самі пошуки універсального методу навчання і чисельні експерименти того часу призвели до припущення ролі вчителя в навчально-виховному процесі. За вчителем, головним чином, лишались інструктивна та контрольна функції, для виконання яких йому не потрібна

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
була глибока обізнаність із закономірностями педагогічного процесу.

Таким чином, бурхливі дискусії та науково-теоретичні дослідження в педагогіці 20-их – початку 30-их років ХХ століття додали відомостей для систематизації та узагальнення результатів упродовж найближчих двох десятиліть. Майже до середини 50-их років результати раніше проведених досліджень в педагогіці задовольняли потреби суспільства і школи. Проте, наприкінці 50-их та у 60-і роки відбулось помітне прискорення розвитку природничо-технічних галузей знань. Формалізм у навчанні, що дедалі більше посилювався в умовах командно-бюрократичної системи навчання у СРСР, викликав невдоволення і стимулював пошуки передових педагогів та педагогічних колективів у різних наукових напрямках. Наприклад, у межах ідей проблемного навчання, диференціації та індивідуалізації відбувалося створення нових типів навчальних закладів, нових технологій освіти і навчання тощо. Саме в ці роки була створена теорія і практика проблемного навчання, формувалася широко відомий на той час у школах України досвід липецьких учителів та інші новації в педагогічній практиці [26, с. 71].

На цьому тлі стан підготовки вчителя виглядати дедалі архаїчнішим. Суттєвих змін у концепції підготовки майбутніх учителів не відбувалося, а вносилися лише часткові вдосконалення до змісту педагогічної освіти та збільшувалася кількість спеціалістів з дипломом учителя [27, с. 77].

Авторитаризм та репродукціонізм потроху вщухають. З середини 50-х років, особливо після ХХ з'їзду КПРС (1956) і початку у країні процесів часткової демократизації суспільного життя (так звана "відлига"), послаблюється ідеологічний контроль педагогічного процесу. До школи почали проникати незапрограмовані цінності й орієнтири, що не відповідали партійним, офіційним, однак відповідали потребам і дитини, і вчителя, і педагогічного процесу

загалом. Без сумніву, у зв'язку з цим виникла потреба докорінних змін як у самій педагогічній науці, так і у практиці підготовки майбутнього вчителя.

60–90-ті роки у подоланні кризового стану відіграли особливу роль. За невеликий з історичного погляду проміжок часу відбулися значні зміни у підходах до виділення основних педагогічних категорій, до їх сутності та в оцінці їх значення в навчально-виховній діяльності педагога й у практиці підготовки майбутнього вчителя.

Як свідчить аналіз літератури, погляди на сутність основних педагогічних явищ та процесів, на роль учителя й учня, вихователя й вихованця у навчально-виховній діяльності відрізнялися певною динамікою. Це пов'язано з кризовими явищами у соціально-економічній сфері життя радянського суспільства, які призвели до розпаду СРСР і проголошення України самостійною державою; зміни соціально-економічної формації, переходу від соціалістичних суспільних відносин до ринкових, інтеграції в Європу та світове товариство; побудови демократичного суспільства [36, с. 61].

Відповідні пошуки тривали й у педагогічній науці. Педагогіка подолала шлях від авторитарності та знеособленості через педагогіку співробітництва до рівня побудови гуманістичних демократичних особистісно орієнтованих відносин у педагогічній діяльності. Тенденції суспільного розвитку відігравали вирішальну роль у підходах до визначення предмета вивчення педагогічної науки, які неодноразово переглядались і дещо змінювались. Відповідні зміни відбувались і у категорійному апараті педагогіки, адже відомо, що основні категорії науки визначаються саме її предметом.

До середини 60-тих років чітко визначилася тенденція перегляду підходів до трактування предмета вивчення педагогіки. Найбільш послідовно це відображено у навчальних посібниках для педагогічних вузів кінця 60-их

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи

років (Курс лекцій по педагогике / под общей редакцией Г. И. Щукиной, Е. Я. Голанда, К. Д. Радиной. – М., 1966; Ильина Т. А. Педагогика. – М., 1968; Огородников И. Т. Педагогика. – М., 1968). Наприклад, у навчальному посібнику, розробленому М. І. Болдирєвим, М. К. Гончаровим, Б. П. Єсиповим (1968), радянська педагогіка визначалася, як наука про виховання; при цьому підкреслювалось, що "вона повинна вивчати та науково узагальнювати не тільки досвід виховання молодого покоління, але також і ... досвід виховання і освіти дорослих" [46, с. 19]. Однак майже до кінця 80-их років предметом вивчення радянської педагогіки визнавалось не просто "виховання як особлива сфера діяльності суспільства", а саме особливий вид виховання – "комуністичне виховання людини, яке в широкому його розумінні включає й освіту, й навчання". Останнє можна пояснити тим, що 70-і роки ХХ століття були одним з найскладніших періодів в історії нашої країни. Він характеризувався послабленням демократичних тенденцій у суспільстві, зміцненням сил бюрократизму та консерватизму, утвердженням командно-бюрократичної системи, що породжувала байдужість, соціальну пасивність народу. У педагогічній науці, як і в усьому радянському суспільстві, домінувала авторитарність. Провідне місце в ній займали ідеологічні теорії; класова позиція в їх розробленні та тлумаченні визнавалась єдино правильною. Ними керувалась практично вся методологія, яка мала партійно-класове спрямування. Методологічні знання ґрунтувались не стільки на пізнанні окремих закономірностей і фактів буття, скільки на партійній доктрині, якою "перевірялись" всі теоретичні пошуки конкретних дослідників. Справжні наукові знання підмінялись схоластичними догмами партійних лозунгів і декларацій, які спонукали дослідників діяти відповідно до певних теоретичних установок. Крім того, за довгі десятиліття авторитаризму в духовному житті суспільства склалося уявлення про перевагу соціального чинника у вихованні. Абсолютизація соціального чинника

призвела до стереотипу "середньої людини", її нівелювання та уніфікації як особистості [5, с. 9]. На думку Ш. О. Амонашвілі, особистість дитини стала поняттям, чужим для педагогічної теорії та практики. Весь педагогічний процес спрямовувався на формування у школярів певної суми знань. Але навіть надсучасні знання не можуть створити особистість, не сформують у дитини систему міжособистісних відносин і переконань. Головною ж особливістю авторитарної педагогічної теорії і практики автор вважає твердження, що дітей можна залучити до навчання й виховання лише примусово. Звісно, в жодному посібнику з педагогіки про це прямо не сказано. Однак відомий педагог переконаний, що цю тенденцію неважко простежити за характером тлумачення принципів, методів, засобів, форм виховання та навчання [1, с. 145-146].

Наприкінці 60-х років розвиток педагогіки як науки відбувався в декількох напрямках. Накопичилась значна кількість емпіричного матеріалу у всіх галузях педагогічних знань. Це вимагало його синтезу, наукового узагальнення, розкриття на високому теоретичному рівні закономірностей основних педагогічних процесів.

У навчальних посібниках з педагогіки того часу педагогічні категорії розглядались досить поверхово. Традиційно виділялись три основні поняття педагогіки (саме "поняття", а не "категорії") і наводилось їх визначення. Однак більшість авторів вже тоді розуміли, що викладачам педагогіки необхідно у процесі навчання звернути особливу увагу студентів на засвоєння складних педагогічних понять, категорій, педагогічних закономірностей. Досить вдалим є спроби висвітлити означені питання в посібниках І. Т. Огороднікова, Т. А. Ільїної та ін.

Значним внеском у розробку проблеми дослідження сутності педагогічних знань можна вважати монографію "Загальні основи педагогіки" за редакцією Ф. П. Корольова та В. Т. Гмурмана (1967). У ній, з урахуванням результатів

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи

попередніх досліджень, що проводились у 50 – 60-ті роки, на новому рівні розглядалось широке коло методологічних питань. Зокрема, глибоко й вдало було висвітлено низку загальних проблем, а саме: виникнення і розвиток педагогічної теорії, місце педагогіки серед інших наук, методи педагогічного дослідження, змістовно розкрито сутність понять "виховання", "освіта", "навчання", "розвиток". Це дослідження стало новою сходинкою у розвитку загальних теоретичних основ педагогіки. Воно не лише підвело підсумок під всім найбільш суттєвим, що було зроблено в цій галузі, але й містило в собі найбільш глибоку для того часу розробку розглянутих проблем. Крім того, ця робота дала значний поштовх до дослідження проблем діалектики та логіки навчально-виховного процесу в курсах педагогіки, привернула підвищену увагу дослідників до пошуку глибинної суті основних педагогічних процесів та понять, що їх описують [46, с. 44-52].

На початку 70-х років серед основних категорій педагогічної науки виділялися "виховання", "освіта", "навчання". Найбільш широким, провідним поняттям вважалось "виховання". "Освіта" та "навчання" визначались як основні шляхи досягнення цілей виховної діяльності. Саме таким чином трактуються основні категорії педагогіки в посібниках Т. Ілліної (1969), Г. І. Щукіної (1966), М. Д. Ярмаченка (1986) та ін.

Отже, в період 60-70-тих років у педагогічній літературі здійснюються спроби конкретизації у визначенні сутності основних педагогічних категорій. Проте аналізувались вони відокремлено одна від одної, без врахування взаємозв'язків й взаємовпливу.

Однак треба зазначити, що на початку 70-х років відбуваються спроби обґрунтування та розробки нового, системного підходу до аналізу педагогічних явищ. Н. В. Кузьміна розглядає педагогічну діяльність як систему і послідовність дій, спрямованих на досягнення поставлених цілей шляхом розв'язання педагогічних задач.



Початок 80-х років характеризується розробкою ідеї цілісного педагогічного процесу як єдності процесів навчання, виховання та розвитку учнів (Ю. К. Бабанський, В. О. Сластьонін, П. А. Сорокін, Т. М. Мальковська та ін.). Уперше за всю практику створення навчальних посібників з педагогіки цими авторами було введено розділ, де характеризувались принципи цілісного педагогічного процесу, що дозволило побачити загальні ознаки процесів виховання та навчання. Крім того, було розкрито роль принципів виховання у підвищенні ефективності навчального процесу.

У другій половині 80-х років значну увагу дослідників та педагогів-практиків привертають проблеми розвитку особистості. Категорія *"розвиток"* все частіше займає провідне місце поряд з *"вихованням"*, *"освітою"*, *"навчанням"*. На думку Ш. О. Амонашвілі, поняття *"розвиток"* знайшло своє відображення в підручниках з педагогіки та дидактики завдяки експериментальним фактам, одержаним Л. В. Занковим, Д. Б. Ельконіним, В. В. Давидовим та вчителями-новаторами 80-х років. Проте сталося так, що це поняття розчинилось у загальній *"масі"* застарілої вже на той час теорії навчання, за тлумаченням якої традиційний процес навчання був націлений не на розвиток особистості, а на засвоєння нею знань [1, с. 163]. У цілому ж, категорія *"розвиток"* знаходить своє місце в теорії педагогіки. Наприклад, посібник І. Ф. Харламова (*"Педагогика"*. – М., 1990) побудований на основі діяльнісно-особистісної концепції виховання. У ньому підкреслюється, що особистість, яка формується, є не тільки об'єктом, але й суб'єктом, тобто активною дійовою особою процесу виховання; при цьому, вважає автор, її можна розвивати й формувати тільки шляхом включення у різні види діяльності та стимулювання особистої активності в роботі над собою. Тому через всі розділи посібника проводиться ідея необхідності внутрішнього стимулювання молоді



Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи

особистості, розвитку її мотиваційної сфери, спрямування її до самовиховання. Предметом педагогіки визначається "дослідження сутності розвитку та формування особистості людини й визначення на цій основі теорії та методики виховання як спеціально організованого педагогічного процесу", тобто дослідження тих закономірних зв'язків, що існують між розвитком людської особистості та її вихованням [58, с. 23]. Категорії "розвиток" та "формування особистості" детально аналізуються також Ю. К. Бабанським (1988), С. П. Барановим, В. А. Сластьоніним (1986) та ін.

Отже, друга половина 80-их років характеризується зверненням до особистості дитини, підвищенням інтересу до закономірностей розвитку людини, що підготувало перехід від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних відносин у виховному процесі. Саме тоді остаточно сформувався новий напрям, протилежний до авторитарної педагогіки, який одержав назву *педагогіки співробітництва* і став продовженням демократичних традицій гуманістичної педагогіки XIX-XX століття.

Ідея гуманного підходу до дитини проходить в працях всіх класиків педагогічної науки (достатньо згадати творчість та експерименти Й. Г. Песталоцці, Я. Корчака, В. О. Сухомлинського та ін.). Головна ідея педагогіки співробітництва – зробити дитину добровільним та зацікавленим одностороннім учасником педагогічного процесу, відповідальним за результати цього процесу [1, с. 159]. Здійснення педагогіки співробітництва ставало можливим лише за умови переосмислення сутності всіх основних явищ педагогічного процесу через ідею співробітництва, гуманного підходу до дитини. Це безпосередньо віддзеркалилось у розробці поняттєво-термінологічної системи педагогіки, зокрема, на вирішенні основних педагогічних категорій та на підходах до визначення сутності основних педагогічних процесів. Так, поняття "виховання"

найчастіше тлумачиться не як односторонній вплив вихователя на дитину, а як взаємозалежність, взаємовплив всіх суб'єктів виховного процесу.

Категорія "виховання" і надалі залишається провідною категорією педагогіки, органічно поєднаною з процесами навчання, освіти та розвитку. Виховання – поняття найбільш загальне та універсальне. Воно, як процес, спрямовується на вироблення певних норм поведінки людини. Освіта сприяє формуванню світогляду, що означає набуття певної суми знань, формування поглядів, переконань. Освіта тлумачиться як складова частина виховання. Навчання ж відображає процесуальний бік освіти, в межах якої взаємодіють учитель і учень. Звичайно, виховання, освіта і навчання дуже тісно взаємопов'язані між собою, хоч кожне з них має свою специфіку, свої особливості [44, с. 16]. Ці погляди можна проілюструвати за допомогою так званої "педагогічної матрьошки" [3, с. 12]. Категорії "виховання", "освіта", "навчання" співвідносяться за принципом "матрьошки": маленька матрьошка – це навчання, середня – освіта, велика – виховання. Побачити кожну з них окремо та описати можна, але неможливо зрозуміти сутність однієї, не розглянувши інших, – об'єкт зникає. Внутрішня автономна побудова забезпечує збереження єдиної природної цілісності [3, с. 13].

В останні десятиліття (90-ті роки ХХ століття – початок ХХ століття) умови розбудови української державності активізували ідеї гуманістичної особистісно-орієнтованої педагогіки, побудованої на основах цілеспрямованого і систематичного виховання підростаючих поколінь на культурно-історичних традиціях рідного народу з творчим використанням елементів національних систем виховання інших народів. Освіта і виховання є найважливішими компонентами культури, яка в усьому світі розвивається національними шляхами. Виховання – це насамперед засвоєння кожною особистістю духовності, культури рідного народу, його національного духу. Весь історичний розвиток

людства доводить, що справжнє виховання є глибоко національним за сутністю, змістом, характером та історичним покликанням. Головним у національному вихованні є створення умов для саморозвитку людини як особистості й індивідуальності [50, с. 202]. Реалізувати це можливо тільки за допомогою людинотворчої взаємодії, під час якої педагог і учні об'єднуються творчим діалогом – пошуком нерозкритих потенційних можливостей навчально-виховного процесу з метою активного самостановлення і самовираження особистості кожної дитини. Учень має бути не стільки об'єктом, скільки суб'єктом виховання, самотворення, самовдосконалення засобами як навчальних програм, позакласної виховної роботи, так і природного середовища, навколишньої дійсності, спілкування з дітьми. Національною системою виховання створюються найсприятливіші психолого-педагогічні умови для вільного самовизначення і самоствердження кожного учня, для самореалізації ним своїх задатків, схильностей, здібностей.

Тому до основних категорій педагогічної науки все частіше включають "категорії самості" – поняття, пов'язані з самореалізацією особистості: "саморозвиток", "самовиховання", "самоосвіта". Ідеї В. О. Сухомлинського про самовизначення учнів у процесі навчання і виховання знайшли своє відображення у працях сучасних педагогів: В. С. Безрукової, В. М. Галузинського, С. У. Гончаренка, М. Б. Євтуха, Б. З. Вульфова, В. Д. Іванова та ін. Наприклад, В. С. Безрукова пропонує своє бачення співвідношення основних педагогічних категорій (рис. 2).

"Розвиток" вона визначає як процес змін в людині, що "забезпечує реалізацію її життєвого потенціалу, її сутності та призначення. Забезпечується розвиток шляхом виховання". У процесі виховання людини відбувається її розвиток, рівень якого відповідно впливає на виховання, змінюючи, поглиблюючи методи та засоби виховної діяльності. Упродовж всього людського життя ці явища взаємно доповнюють одне одного [3, с. 5].

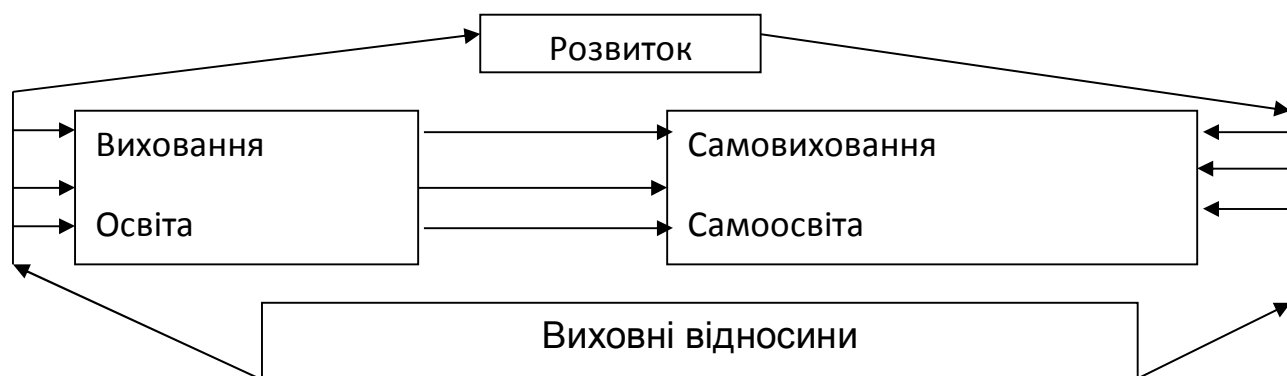


Рис.1. Головні педагогічні категорії

Розглянуті нами підходи до визначення основних категорій педагогіки можна назвати традиційними. Проте в останні десятиліття з'явився і нетрадиційний погляд на визначення сутності та ієрархії педагогічних знань. Група російських педагогів під керівництвом В. А. Сластьоніна, І. Ф. Ісаєва, А. І. Міщенко, Е. Н. Шиянова та деякі вітчизняні дослідники, зокрема В. І. Луговий [34, с. 120], дійшли висновку, що у єдиної цілісної науки педагогіки має бути однозначно окреслений предмет дослідження, який доцільно називати одним інтегрованим словом "освіта". Категорія "освіта" розуміється ними як "реальний цілісний педагогічний процес, що цілеспрямовано організується в спеціальних соціальних інститутах" [42, с. 76], як "єдиний процес фізичного й духовного формування особистості", як "процес і результат цілеспрямованого інформаційного окультурення суб'єктів діяльності заради утвердження соціально-культурної форми життя; процес і результат цілеспрямованого формування культури людини". "Виховання" – це, на думку названих дослідників, "спеціально організована діяльність ..., спрямована на реалізацію цілей освіти в умовах педагогічного процесу". Як бачимо, відбулось переміщення смислового навантаження з поняття "виховання" на поняття "освіта". У цьому тлумаченні "педагогічна матрешка" буде мати інший вигляд: велика – "освіта", середня – "виховання", маленька – "навчання".

На перше місце висувають категорію "освіта" також Б. З. Вульфів та В. Д. Іванов [7, с. 21]. Вони пропонують до основних педагогічних категорій віднести "освіту", "виховання", "навчання", "розвиток" та "саморозвиток" людей всіх вікових груп. "Освіту" ці автори розуміють як "творення Людини; зафіксоване досягнення певного рівня культури, загальних чи професійних знань, набутих у процесі навчання; діяльність, спрямовану на таке досягнення; систему навчальних, наукових та методичних органів та закладів, що її забезпечують". Отже, назване поняття тлумачиться ними досить широко.

За означенням, прийнятим XX сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО, під "*освітою*" розуміється процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання. Тому, на думку академіка С. У. Гончаренка, освіта є духовним обличчям людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола; вона ж є процесом виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто формування обличчя людини. При цьому головним результатом виступає не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, вміння самостійно розпоряджатися своїми знаннями [14, с. 241].

В останні десятиріччя (90-ті роки XX століття – початок XX століття) у світлі ідей гуманізації освіти все більше утверджується особистісно-орієнтований підхід до виявлення сутності змісту освіти. Цей підхід знайшов своє відображення у працях І. Я. Лернера, А. В. Петровського, М. Н. Скаткіна та інших. Абсолютною цінністю, на думку цих учених, визнається особистість учня, а головною метою освіти – розвиток таких якостей особистості, які потрібні їй та суспільству для включення у соціальну діяльність [42, с. 139-143].

Таким чином, протягом ХХ століття відбулися суттєві зміни у розвитку системи педагогічних знань, які можна умовно розділити на такі етапи:

**1. 1917 - початок 30-х років** - період становлення національної науково-педагогічної думки в умовах відродження української державності і національної школи характеризувався пошуками нових підходів до визначення предмета та змісту педагогічної науки; накопиченням великої кількості емпіричного матеріалу як результату значної експериментальної роботи; появою нових педагогічних понять та відповідної термінології; виникненням різноманітних педагогічних теорій, які не завжди були науково обґрунтованими; пошуками закономірностей розвитку особистості, процесів виховання та навчання; цінними знахідками у сфері організації та побудови навчально-виховного процесу у школі.

**2. Середина 30-х - 50-ті роки** - період авторитарно-директивної педагогіки, який відрізнявся суворою політизацією, ідеологізацією та партійним догматизмом педагогічної науки; подальшою розробкою основних ідей концепції "комуністичного виховання"; затвердження беззаперечного пріоритету соціального фактору в процесі формування особистості; спрямуванням середньої школи на засвоєння "основ наук"; нівелюванням та уніфікацією особистості дитини, орієнтацією на "середнього" учня; переоцінкою ролі викладання у навчальному процесі.

**3. 60-і - початок 70-х років** - експериментально-узагальнюючий період, характерними рисами якого було проникнення у педагогічний процес цінностей та орієнтирів, що відповідали потребам дитини, вчителя, навчально-виховного процесу загалом; перегляд традиційних підходів до тлумачення предмета вивчення педагогіки; узагальнення на новому теоретичному рівні широкого кола методологічних питань педагогічної науки; створення теорії та практики розвивального навчання.

**4. Кінець 70-х – 80-ті роки** – період становлення педагогіки співробітництва, який відрізнявся розглядом окремих педагогічних процесів, що характеризувались відокремлено один від одного; першими спробами розробки ідеї цілісного педагогічного процесу як єдності процесів навчання, виховання та розвитку учнів; початком розробки системного підходу до аналізу педагогічних явищ; створенням понятійної системи педагогіки; подальшою розробкою теорії комуністичного виховання, виявленням та характеристикою головних закономірностей педагогічного процесу.

**5. 90-ті роки XX століття – початок XXI століття** – період переходу до особистісно-зорієнтованої педагогіки, який характеризується розвитком ідей цілісного та системного підходів до дослідження педагогічного процесу та аналізу педагогічних явищ; подальшими пошуками поняттєво-термінологічної системи педагогіки; розробкою діяльнісно-особистісної концепції виховання; узагальненням на якісно новому рівні головних педагогічних законів і закономірностей; обґрунтуванням системи національного виховання; спрямуванням на гуманістичну особистісно-орієнтовану педагогіку.

Отже, становлення системи педагогічних знань відбувалося впродовж 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 (табл. 2).

Упродовж тривалого історичного періоду педагогічною наукою накопичений значний фонд емпіричного та теоретичного матеріалу, який потребує певної систематизації та узагальнення. В останні роки науковці намагаються класифікувати ті знання, що вже займають певне місце в педагогічній термінології.

Таблиця 2

**Становлення та розвиток основних компонентів науково-**



**педагогічних знань**

Етапи становлення науково-педагогічних 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, форм, методи навчання та виховання	Виховання, навчання, освіта, розвиток
III етап – <i>системний</i>	Емпіричні факти, основні поняття, теорії, ідеї, концепції, закони, закономірності, принципи, форми, методи навчання та виховання, логіко-структурна залежність основних компонентів науково-педагогічних знань	Виховання, освіта, навчання, розвиток, самовиховання, самоосвіта, саморозвиток, виховні відносини

Дуже вдалою є, на наш погляд, спроба систематизації педагогічних знань, яку здійснив П. К. Холмогорцев [59, с. 112]. Він розділив сукупність категорій педагогіки на шість груп, кожна з яких являла собою єдність й знаходилась у логічному ланцюгу й зв'язку з іншими.

**1. Педагогічні факти, педагогічні явища, педагогічний процес**

Ці категорії виражають собою "матерію" педагогічної науки, форми її існування і прояву.

**2. Виховання, освіта, навчання, розвиток, формування особистості.** Це більш часткові явища, які є компонентами цілісного педагогічного процесу.

**3. Сутність, закони і суміжні з ними закономірності, зумовленість, зв'язки, залежності, взаємодії.** Це категорії об'єктивних відносин внутрішніх чинників педагогічного процесу.

**4. Цілі, завдання, принципи, вимоги, правила.** Ці категорії відображають єдність об'єктивної сутності педагогічної науки й цілеспрямованої діяльності педагога.

**5. Зміст, знання, уміння та навички** – категорії для характеристики матеріалу програми і результатів педагогічної діяльності.

**6. Методи, шляхи, засоби, прийоми, організація, форми** належать до категорій діяльності, здійснення, побудови педагогічного процесу.

Звертаємо увагу на взаємопов'язаність категорій, оскільки кожна вища група є підґрунтям для всіх наступних. Важливо також зазначити універсальність кожної з категорій, їхню значущість не для одного, а для всіх видів педагогічної діяльності.

В. В. Краєвський, характеризуючи поняттєву систему педагогіки, пропонує певну класифікацію наукових понять, якими користується педагогічна наука.

1. **Філософські** категорії: зв'язок, загальне й одиничне, протиріччя, причина та наслідок, сутність, якість та кількість та ін.

2. **Загальнонаукові** поняття: система, структура, функція, елемент, організація, оптимальність, стан та ін.

3. **Специфічні** для даної науки поняття:

а) **загальні**: виховання, навчання, освіта, розвиток, педагогічний процес та ін.,

б) **специфічні**: викладання та учіння, навчальний предмет, метод навчання та метод виховання, вихователь та вихованець, учитель та учень та ін. [29, с. 45].

В. М. Галузинський та М. Б. Євтух, характеризуючи поняттєво-категорійний апарат педагогіки вищої школи, визначили три види категорій, що нею використовуються.

1. **Методологічні категорії**: педагогічна теорія, педагогічна концепція, педагогічна ідея, педагогічна закономірність, педагогічний принцип.

2. **Процесуальні категорії**: виховання, навчання, освіта; розвиток, формування особистості; навчально-виховний, навчальний і виховний процеси.

3. **Сутнісні категорії**: мета, завдання і зміст виховання, професіограма спеціаліста, діяльність (викладачів та

студентів), диференційований та індивідуальний підходи, прогнозування наслідків педагогічного впливу, планування навчальної роботи, форми, методи й засоби виховання і навчання, педагогічна технологія навчання, управління навчально-виховним процесом, самотійна робота, науково-дослідна робота, наукова творчість, психолого-педагогічні аспекти управління вузом, матеріальна база навчального процесу, діяльність громадських організацій у закладах освіти, гуманізація і гуманітаризація ВНЗ [9, с. 50-52].

Отже, за останні десятиліття здійснено кілька спроб побудови чіткої і логічної класифікації фонду педагогічних знань. Проте, досі не створено єдиної загальноприйнятої системи педагогічних знань, яку можна було б використовувати в процесі загальнопедагогічної підготовки студентів. Це пов'язано, перш за все, з тим, що науково-педагогічні знання в їх різновидах є надзвичайно рухливими. Вони змінюються, насамперед, у зв'язку з новими науковими здобутками: виявляються нові факти, формулюються нові поняття, закони, теорії, методи і способи діяльності, змінюються норми наших оцінних суджень тощо. Крім того, система знань педагогічної науки є значно ширшою порівняно з їх комплексом, що включений у нормативні курси вузівської педагогіки. До програми педагогічної підготовки майбутнього вчителя входять лише ті основні положення науки, теорії і методики виховання та навчання, засвоєння яких дозволяє студентам побудувати для себе систему наукової інформації, яка є необхідною для професійної підготовки педагога-вихователя. Досліджуючи обсяг та значення основних педагогічних понять у підготовці майбутнього вчителя, які включені до програми навчального предмету з педагогіки, В. І. Журавльов запропонував визначати їх як базові педагогічні *поняття* [19, с. 28-29].

Серед західних наукових розробок, спрямованих на обґрунтування теоретичної підготовки майбутнього вчителя та пріоритетної ролі теоретичних знань у діяльності

педагога, однією з провідних є концепція педагогічної освіти Л. Шульмана (Стенфордський університет, США), який, досліджуючи проблему розробки наукових засад змісту професійної педагогічної освіти, обґрунтував категорії і визначив джерела змісту навчання студента педагогічного вузу (в дослідженні їх названо "базою знань учителя"). До основних категорій бази знань учителя віднесено спеціальні знання (зміст дисципліни, що буде викладатися); загальні педагогічні знання; технологічні знання; педагогічний зміст знання (своєрідна сукупність змісту спеціальних знань, знання педагогіки, методики; спеціальна форма професійного розуміння змісту вчителем); знання учнів; загальні знання освітнього контексту; знання мети, кінцевих результатів навчання, їх філософського та історичного підґрунтя [60, с. 8-15].

Таким чином, спираючись на дослідження вітчизняних і зарубіжних педагогів вважаємо за доцільне ввести поняття **базові знання** вчителя з педагогіки, під якими розуміємо структуровану сукупність основних педагогічних понять, теорій, концепцій, законів, закономірностей, принципів, способів педагогічної діяльності, технологій, етичних норм, цінностей та професійних спрямувань майбутнього вчителя, які необхідні для здійснення навчально-виховного процесу в школі і передбачені нормативними документами як складова стандарту вищої школи. Характерною особливістю базових педагогічних знань є обов'язковість включення їх до програми з педагогіки для студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Відтак, за весь період свого існування як фундаментальної науки, педагогіка створила значний фонд емпіричної й теоретичної інформації, що є основою цілої системи науково-педагогічних знань. Аналіз педагогічної і філософської літератури, зокрема, робіт О. А. Абдулліної, С. У. Гончаренка, Ю. К. Бабанського, Б. Т. Ліхачова, В. І. Лозової, П. Г. Москаленко, Н. Є. Мойсеюк, В. Оконя, В. М. Онищука, І. П. Підласого, І. П. Скаткіна, Г. В. Троцько,

М. М. Фіцули, І. Ф. Харламова, М. Д. Ярмаченка та інших (усього 36 джерел) дозволив нам визначити основні компоненти науково-педагогічних знань, до яких більшість дослідників відносить: *основні категорії, поняття та терміни*, без урахування яких неможливо зрозуміти жодного тексту, жодного елементу знань; провідні *педагогічні теорії*, які містять систему наукових знань про визначену сукупність об'єктів, про зв'язки між законами та про методи пояснення та дослідження педагогічних явищ; *факти* педагогічної дійсності та науки, без володіння якими неможливо зрозуміти закони науки, аргументовано відстоювати свої переконання; узагальнені результати пізнання педагогічної дійсності: *закони, закономірності, принципи, ідеї, концепції, етичні та естетичні ідеали та правові норми; знання про способи діяльності; оцінні знання*, знання про норми ставлення до різних явищ педагогічної дійсності.

Розкриємо сутність кожного компоненту базових знань з педагогіки.

*Категорійний апарат педагогіки* – це система категорій і понять, які відображають предмет педагогіки, її знання про педагогічну дійсність.

*Категорії педагогіки* – це провідні поняття науки, навколо яких будується вся система знань педагогіки. Основними категоріями педагогічної науки більшість дослідників вважають "виховання", "освіту", "навчання" та "розвиток" особистості. Проникнення в сутність цих понять допомагає зрозуміти сутність категорійного апарату педагогічної теорії на сучасному етапі її розвитку.

*Педагогічні поняття* є основною формою наукових знань з точки зору більшості дослідників. Саме педагогічні поняття концентрують у собі в узагальненому вигляді теоретичні педагогічні ідеї, концепції, закони та закономірності. Нерозуміння або навіть поверхневе уявлення майбутніх учителів про сутність основних педагогічних явищ та процесів, які відображені в базових педагогічних поняттях,

суттєво впливає на їх подальшу професійну діяльність. *Поняття* визначаються як: форма мислення, що відображає суттєві властивості, суперечливі зв'язки і відношення предметів та явищ у процесі їх розвитку; форма мислення, в якій віддзеркалюються загальні істотні властивості предметів та явищ об'єктивної дійсності, загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак; думка або система ідей, що узагальнює, вирізняє предмети деякого класу за визначеними загальними і специфічними для них критеріями; ідея, яка синтезує в узагальненому вигляді предмети та явища дійсності і зв'язки між ними. Отже, з теоретико-пізнавальної точки зору поняття є формою мислення, що являє собою відображення у свідомості людини об'єктів дійсності (предметів, властивостей, відношень) стосовно їх специфічних (тобто, характерних тільки для цих об'єктів) і, бажано, суттєвих властивостей [6, с. 46]; формою наукового знання, що відбиває об'єктивне, суттєве щодо властивостей речей та явищ і закріплюється спеціальними термінами [14, с. 53]. *Термін* є точним носієм інформації про наукове поняття, оскільки організована термінологічна система передбачає співвідношення "один термін – одне поняття" [53, с. 221].

**Педагогічні теорії** – система науково-педагогічних знань, яка описує і пояснює елементи реальної педагогічної діяльності у навчальному закладі. Педагогічна теорія дає цілісне уявлення про закономірності та суттєві характеристики процесів та явищ. Складовими елементами педагогічної теорії є педагогічні ідеї, поняття, концепції, закономірності і принципи. Теорія є узагальненням об'єктивних фактів, способом опису та пояснення закономірностей реальної дійсності, засобом наукового передбачення. На основі теорії будується методика навчально-виховної діяльності [41, с. 50].

Важливою складовою педагогічної теорії є *гіпотези*, які являють собою нові ідеї наукового пошуку вирішення педагогічних проблем. Уміння формулювати нові гіпотези

високо цінується у науці. Воно свідчить про високий рівень розвитку інтуїції та уявлення дослідника, про нестандартність його мислення [9, с. 105].

**Педагогічні факти** – це найпростіші, основні елементи будь-якої емпіричної науки. Вони являють собою інформацію про конкретний стан речей та подій за певний проміжок часу. Ця інформація має місце найчастіше у визначеному теоретичному контексті, який містить вказівки щодо відбору та оцінки фактів.

**Педагогічні закони** – це внутрішні і необхідні, всезагальні і суттєві, стійкі, повторювані зв'язки (відношення) між педагогічними явищами, які зумовлюють їх необхідне виявлення, розвиток та ефективність процесів виховання, навчання і розвитку. У педагогіці розрізняють закони динамічні і статичні. *Динамічним* законом називається такий, при якому вихідний (початковий) стан об'єкта однозначно визначає ряд наступних його станів. Знаючи перше, можна передбачити інші. *Статичним* законом називається такий, при якому передбачається визначена можливість (імовірність) закладених тенденцій у зміні об'єкта або системи за певних заданих умов. У педагогіці переважають статичні закони, і виявляються вони у більшості випадків як тенденції [32, с. 172]. Спираючись на основні положення певного закону, можна пояснити всі одиничні факти, які йому підлягають.

**Педагогічні закономірності** – це впорядкованість педагогічних явищ, відносна сталість стійких, впливових чинників, систематичних зв'язків між об'єктами. З філософської точки зору закономірність відображає не жорстко детермінований характер об'єктивної дійсності, а лише той чи інший ступінь імовірності її вияву [49, с. 189]. Отже, закономірності підкреслюють об'єктивно зумовлену послідовність явищ, у законі ж фіксується конкретний необхідний зв'язок між подіями, фактами [31, с. 11].



Учителі-практики нерідко скептично ставляться до необхідності оволодіння педагогічною теорією. Перебороти цей скептицизм можна тільки одним шляхом – розвивати у майбутніх учителів пізнавальні потреби та стійкі пізнавальні інтереси.

Вирішальна роль у цьому процесі звичайно ж належить викладачу педагогіки: його науково-методологічній озброєності, широкій ерудиції у галузі педагогіки і суміжних з нею наук, педагогічній майстерності, глибокому розумінню проблем сучасної освіти.

У численних роботах, присвячених формуванню у студентів педагогічної спрямованості, випробувано й описано різні шляхи вирішення цього завдання: методична розмаїтість навчального процесу, використання технічних засобів, різноманітних вправ, прикладів передового педагогічного досвіду тощо. Однак найдієвішими з них виявилися: поступове залучення студентів до наукового пошуку, їхня участь у вивченні й узагальненні передового педагогічного досвіду, поєднання теоретичного вивчення педагогіки з повсякденною практичною діяльністю з дітьми, порівняльно-історичний підхід до вивчення сучасних проблем виховання.

Дієвість знань з педагогіки забезпечується за умови формування на їхній основі професійних переконань майбутнього вчителя вже у процесі вивчення педагогіки. Могутнім імпульсом для активізації цього процесу слугує пробудження у студентів інтересу до вивчення педагогіки. Іскра ж творчості, про яку писав ще В.О. Сухомлинський, може виникнути в майбутніх педагогів, якщо вони паралельно з вивченням теорії педагогіки будуть залучені до безпосередньої педагогічної діяльності.

#### *Література*

1. Амонашвили Ш. А. Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – С. 144-177.

2. Атлантова Л. Й. Становление и развитие основных понятий советской педагогики (1917-1931) : дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. Й. Атлантова. – К., 1981. – 191 с.
3. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогіка : учеб. пособ. для инж.-педаг. ин-тов и индустр.-педаг. техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Изд-во «Деловая книга», 1999. – 344с.
4. Богданова І. М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя : монографія / І. М. Богданова. – Одеса : Маяк, 1998. – 284 с.
5. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями) : навч.-метод. посіб. / А. М. Бойко. – К. : ІЗМН, 1996. – 232 с.
6. Введение в научное исследование по педагогике : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / под ред. В.И. Журавлева. – М. : Просвещение, 1988. – 239 с.
7. Вульффов Б. З. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках : учеб. пособ. / Вульффов Б. З., Иванов В. Д. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 288 с.
8. Выготский Л. С. Избранные педагогические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956.
9. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб. / Галузинський В. М., Євтух М. Б. – К. : Вища школа, 1995. – 237 с.
10. Геллерштейн Л. С. Проблема соотношения биологического и социального в советской педагогике (20-е гг.) / Л. С. Геллерштейн // Советская педагогика. – 1981. – № 6. – С. 109-115.
11. Гербарт И. Ф. Избр.сочинения / И. Ф. Гербарт. – М. : Учпедгиз, 1940. – Т. 1. – С. 97-98.
12. Гинецинский В. И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когитологии / В. И Гинецинский. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – С. 144.
13. Гмурман В. Е. Научное наследие А. С. Макаренко и задачи педагогического образования / В. Е. Гмурман // Советская педагогика. – 1981. – № 3. – С. 97-102.

14. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К., 1997. – 376 с.
15. Гуманітаризація загальної середньої освіти. Проект концепції / авт. С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований. – К., 1994. – 36 с.
16. Гупан Н. До періодизації розвитку історико – педагогічного процесу в Україні / Н. Гупан // Шлях освіти. – К., 1999. – № 1. – С. 45-49.
17. Дем'яненко Н. Педагогічна освіта в університетах України (1800- 1910р.) / Н. Дем'яненко // Шлях освіти. – К., 1997. – № 1. – С. 44-47.
18. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег // Избр. пед. соч. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – С. 136-203.
19. Журавлев В. И. Педагогика в системе наук о человеке / В. И. Журавлев. – М. : Педагогика, 1990. – 168 с.
20. Зайчикова Т. Ф.Ф.Королев // Советская педагогика. – 1981. – № 6. – С. 116-118.
21. Історія педагогіки. : навч. посіб. / за ред. М.С. Гриценка. – К. : Вища школа, 1973. – С. 447.
22. Каптерев П. Ф. Педагогический процесс // Избр. пед. соч. – М., 1982. – С. 2-9.
23. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховної роботи / С. Г. Карпенчук. – К., 2005. – 304 с.
24. Касьяненко М. Д. Педагогіка співробітництва : навч. посіб. М. Д. Карпенчук. – К., 1993. – 320 с.
25. Коменский Я. А. Педагогическое наследие / Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. ; сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М., 1989. – 416 с.
26. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К. : Школяр, 1997. – 150 с.
27. Корнилов В. А. Новые подходы к педагогическому образованию / В. А. Корнилов // Советская педагогика. – 1990. – № 6. – С. 76-81.
28. Кравець В. П. Історія української школи і педагогіки (курс лекцій) : навч. пос. для студентів педагогічних навчальних закладів та ун-тів / В. П. Кравець. – Тернопіль, 1994. – 358 с.

29. Краевский В. В. Методология педагогики: о чем спорим? / Краевский В. В., Кутьев В. О. // Методология педагогики : сб. статей. - М. : Педагогика, 1997. - Вып. 4. - С. 5-20.
30. Курилова Т. Н. Педагогическая подготовка учителя в России: историографический анализ / Т. Н. Курилова // Советская педагогика. - 1991. - № 11. - С. 81-86.
31. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекцій : учебное пособие : 4-е изд., перераб. и доп. - М. : 2001. - 607 с.
32. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : 2-е вид. / Лозова В. І., Троцько Г. В. - Харків : «ОВС», 2002. - 400 с.
33. Лубенец Т. Педагогические беседы / Т. Лубенец. - СПб., 1913.
34. Луговий В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико – методологічний аспект): автореф. дис. ...д-ра. пед. наук: 13.00.01 / В. І. Луговий. - К., 1995. - 48 с.
35. Мартинюк І.В. До питання про сутність національного виховання / І. В. Мартинюк // Нові технології виховання : зб. наук. статей. - К., 1995. - С. 21-27.
36. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. - 5-е вид., доп. і перероб. - К., 2007. - 656 с.
37. Нариси історії українського шкільництва (1905-1933) : навч. посіб. / О. В. Сухомлинська та ін. - К., 1996. - 304 с.
38. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. - М., 1974. - 560 с.
39. Общие основы педагогики / под ред. Королева Ф. Ф., Гмурмана В. Е. - М., 1967. - 390 с.
40. Огієнко І. І. Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народу / І. І. Огієнко. - К. : Довіра, 1992. - 141 с.
41. Оконь В. Введение в общую дидактику / пер. с польского Л. Г. Какуровича, Н. Г. Горина. - М., 1990. - 382 с.
42. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. уч. заведений / под ред. В. А. Сластенина. - М., 1997. - 512с.
43. Педагогическая энциклопедия. - М., 1929.
44. Педагогіка / за ред. М. Д. Ярмаченка. - К., 1986. - 540 с.

45. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності : монографія / Л. П. Пуховська. – К., 1997. – 79 с.

46. Равкин З. И. Тенденции развития методологических проблем советской педагогики в период зрелого социализма (середина 60-х-70-е годы) / З. И. Равкин // Советская педагогика. – 1981. – № 3. – С. 44-52.

47. Сбруєва А. А. Навч. посіб. до курсу «Історія педагогіки» / Сбруєва А. А., Рисіна М. Ю. – СумДПУ, 2000. – 208 с.

48. Сковорода Г. С. Благородний Еродій / Сковорода Г. С. // Антологія педагогічної мисли Української ССР. – М. : Педагогика, 1988. – С. 143-151.

49. Спиркин А. Г. Основы философии : учеб. пособ. для вузов / А. Г. Спиркин. – М.: Гардарики, 1998. – 816 с.

50. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К., 1997. – 232 с.

51. Сухомлинська О. В. Про стан теорії та практики виховання в освітньому просторі України / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1998. – № 3. – С. 3-4.

52. Сухомлинська О. В. Цінності в історії розвитку школи в Україні // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 3-8.

53. Тофтул М. Г. Логіка : посіб. для студ. вищих навч. закл. / М. Г. Тофтул. – К., 2008. – 400 с.

54. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – М., 1976. – Т. 1.

55. Ушинский К. Д. Собрание починений : В 8 т. – Л., 1948. – Т. 3.

56. Ушинський К. Д. Три елементи школи : твори в 6 т. – К., 1954. – Т. 1.

57. Философский словарь или краткое объяснение философских и других выражений. – К., 1876.

58. Харламов И. Ф. Педагогика : учеб. пособ. / И. Ф. Харламов. – М., 1999. – 519 с.

59. Холмогорцев П. К. Освещение в учебном курсе категорий педагогической науки: Преподавание педагогических дисциплин в высшей школе / под ред. В. Б. Бондаревского. – М., 1972. – С. 109-128.

60. Shulmun L.S. Knowledge and Teaching; Foundation of the New reform // Harvard Educational. Review. – 1987. - №57 (1). – P. 1-22. – С. 8; 15.

61. Tomlinson J. Teachers and Value // British Journal of Educational Studies. – 1995. – Vol. XXXXIII. - № 3. – P. 308-317. – С. 307.

### **1.3. ТЕРМІНОЛОГІЧНА СИСТЕМА ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ – ОСНОВА ФОРМУВАННЯ, ПОГЛИБЛЕННЯ, ЗБАГАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ**

Глобалізаційні процеси, інтеграція вищої освіти України до світового освітнього простору, перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства актуалізує проблему підвищення якості знань у всіх галузях науки, зокрема науки педагогіки. «Цілком очевидно, що постіндустріальне суспільство являє собою суспільство знань у подвійному смислі: по-перше, джерелом інновацій у все більшій мірі стають дослідження та розробки (крім того, виникають нові відносини між наукою та технологією з огляду на центральне місце теоретичного знання); по-друге, прогрес суспільства все більше визначається успіхами в галузі знань» [1, с. 288].

Великий тлумачний словник сучасної української мови визначає знання як обізнаність у чому-небудь, наявність відомостей про кого, що-небудь; сукупність відомостей з якої-небудь галузі, набутих у процесі навчання, дослідження; Пізнання дійсності в окремих її проявах, і в цілому [3, с. 469].

Знання – результат процесу пізнання дійсності, адекватне її відображення в свідомості людини у вигляді уявлень, понять, думок, теорій... цілісна і систематична сукупність наукових понять про закономірності природи, суспільства та мислення [7, с. 9].

З нашого погляду, педагогічні знання – це узагальнений соціально-педагогічний досвід, що відображений в педагогічних теоріях, концепціях, поняттях та фактах.

Виходячи з цих положень, ми вважаємо, що головним завданням в оволодінні педагогічними знаннями у процесі вивчення педагогіки вищої школи є усвідомлене засвоєння студентами магістратури термінологічного апарату, основних категорій педагогіки вищої школи, що є основою педагогічних знань.



Курс педагогіки вищої школи завершує весь цикл педагогічних дисциплін і логічно пов'язаний з основними курсами педагогіки (загальної, теорії і методики виховання, дидактики, школознавства), педагогічної майстерності та вікової і педагогічної психології, технології навчально-виховного процесу.

Основною метою цієї навчальної дисципліни є підготовка студентів магістратури до: виконання обов'язків викладача вищого навчального закладу; проведення науково-пошукової роботи та до керівництва дослідницькою роботою студентів; організації навчально-виховного процесу в спеціалізованих гімназіях, школах, коледжах;

*Основні завдання курсу:*

- поглиблення, розширення, інтеграція знань з педагогіки, педмайстерності, навчально-виховних технологій;

- практичне опанування студентами різними формами організації навчального і виховного процесів у вищих закладах освіти I-IV рівня акредитації;

- виховання у магістрантів особистісних якостей та властивостей майбутнього педагога, відповідального ставлення до виконання ролі вчителя, викладача, прагнення постійно займатися самонавчанням, саморозвитком, самовдосконаленням.

Процес підготовки нової генерації науковців, здатних позитивно впливати на суспільний розвиток, потребує зростання якості педагогічних знань, що сприяє збереженню національної культури, докорінному оновленню професійно-педагогічної підготовки викладачів вищих навчальних закладів.

Тому у вивченні педагогіки вищої школи звертається особлива увага на усвідомлене засвоєння майбутніми магістрами освіти основних категорій педагогіки вищої школи. Найширшим поняттям цієї науки є «педагогіка вищої школи».

Сучасна педагогіка – це комплекс теоретичних і прикладних наук про навчання, виховання і освіту як соціально організовані і цілеспрямовані процеси, а також про шляхи вдосконалення цих процесів.

Педагогіка вищої школи є однією з галузей педагогіки, науки про виховання, навчання і освіту молоді і дорослих. Об'єктом дослідження педагогіки вищої школи є педагогічна система вищої освіти. Поняття “педагогічна система” введене в педагогіку Н. В. Кузьміною. У сучасному суспільстві виховання здійснюється, головним чином, через спеціальні педагогічні системи. Вони є стрижневим і дуже складним об'єктом дослідження науки педагогіки. Системою прийнято називати функціональну структуру, діяльність якої підпорядкована певній меті. Фахівці, які включені до спільного виду діяльності, теж утворюють систему, в якій ця діяльність здійснюється. Отже, навчальні заклади і включені в спеціальну навчально-виховну діяльність спеціалісти утворюють педагогічну систему. Вся сукупність навчально-виховних і культурно-освітніх навчальних закладів складає систему освіти, котра вміщує великі педагогічні системи: систему вищої освіти, систему середньої спеціальної освіти, систему загальної середньої освіти та ін.. Ці великі педагогічні системи окреслені Законом України “Про освіту” (стаття 43). Структура педагогічної системи вищої освіти (ВПС) включає низку середніх педагогічних систем (це окремі вузи) і малих педагогічних систем (МПС) - окремі факультети, курси, групи.

Отже, об'єктом дослідження педагогіки є система освіти і педагогічні процеси у ВПС. Об'єктом педагогіки вищої школи є система вищої освіти (ВПС) і педагогічні процеси в ній. Педагогічні системи різняться між собою за педагогічною метою, змістом навчання, контингентом вихованців, кваліфікацією педагогів, формами, способами керівництва процесами діяльності вихованців, результатами. Проте всі системи реалізують єдину мету, яка визначена державою, суспільством.

Педагогіка вищої школи, як і кожна наука, має свій предмет дослідження. В науковій літературі подаються різні визначення предмету педагогіки вищої школи.

На думку А. М. Алексюка, предметом педагогіки вищої школи є процес створення і функціонування дійсних відносин студентів вищих навчальних закладів, які забезпечують формування духовно багатого, добропорядного свідомого громадянина, спеціаліста вищої кваліфікації різних галузей народного господарства, науки техніки, культури, освіти тощо, патріота України.

Н. В. Кузьміна вважає предметом вузівської педагогіки постає визначення закономірностей управління такою педагогічною системою, мета якої – підготовка спеціалістів, здатних, виходячи з громадянських позицій, вирішувати виробничі чи наукові завдання і відповідати за їх вирішення.

На наш погляд, предметом педагогіки вищої школи є: навчально-виховний процес та процес професійної підготовки фахівців, культурної еліти сучасного суспільства; вивчення закономірних зв'язків, які існують між розвитком, вихованням та навчанням студентів у ВНЗ; розробка на цій основі методологічних, теоретичних та методичних проблем становлення сучасного інтелектуального високо-кваліфікованого фахівця у будь-якій галузі матеріального чи духовного виробництва.

Отже, педагогіка вищої школи – це наука про закономірності навчання і виховання студентів, а також їх наукову і професійну підготовку як фахівців відповідно до вимог держави. Предмет науки завжди конкретизується в її меті і завданнях.

Метою цієї науки є дослідження закономірностей розвитку, виховання і навчання студентів і розробка на цій основі шляхів удосконалення процесу підготовки кваліфікованого фахівця.

Завдання педагогіки вищої школи:

- аналіз соціально-історичних характеристик системи вищої освіти;
- аналіз змісту, форм і методів навчання, розвитку і виховання студентів у вищому навчальному закладі;
- аналіз методів контролю і оцінки успішності студентів на основі системного підходу;
- розробка нових технологій навчання і виховання у вищому навчальному закладі;
- розкриття педагогічних закономірностей формування студентів як майбутніх фахівців.

До завдань педагогіки вищої школи також входить: вивчення діалектичних взаємозв'язків об'єктивних і суб'єктивних, соціальних і природних факторів виховання і розвитку студентства, його потенційних і реальних можливостей; співвідношення цілей і засобів виховання і навчання; розробка теорії та методики виховання і навчання, які педагог-викладач має враховувати в своїй практичній діяльності, а також критеріїв її ефективності на основі закономірностей цих процесів.

Педагогіка вищої школи виконує такі *функції*:

- аналітичну (теоретичне вивчення, опис, аналіз педагогічних явищ і процесів, причинно-наслідкових зв'язків; аналіз, узагальнення та інтерпретація й оцінка педагогічного досвіду);
- прогностичну (забезпечення наукового обґрунтування цілей, планування педагогічного процесу, ефективного керівництва освітньою політикою);
- проєктивно-конструктивну (розробка нових технологій та втілення результатів досліджень).

Педагогіка вищої школи є наукою і мистецтвом. Як наука педагогіка вищої школи має свій об'єкт, предмет, методи дослідження та перспективи розвитку. Вона розкриває: сутність виховання студентів як педагогічного процесу; його закони і закономірності; умови, за яких ці закони повніше проявляються; умови і способи прогнозування педагогічного

процесу; структуру і механізм взаємодії елементів педагогічної системи.

Як мистецтво педагогіка вищої школи вимагає творчого натхнення і захопленості цією наукою від кожного викладача і творчого застосування теорії у практиці.

Педагогіка вищої школи є теоретичною і прикладною наукою. Як теоретична наука вона відображає причинно-наслідкові відношення і зв'язки у вихованні, навчанні і науковій підготовці майбутніх спеціалістів. Така теорія являє собою систему ідей, що слугують обґрунтуванням і керівництвом до дії. А також показує раціональні шляхи, спрямовує роботу вищої школи у бік бажаної мети, виявляє таку систему дій, яка найкращим чином задовольняла і відповідала б поставленим цілям.

Як практична наука педагогіка вищої школи вказує на застосування теоретичних положень, шляхів реалізації законів і закономірностей, принципів у практичній діяльності педагогічних працівників.

Наука – це система наукових знань про певні явища дійсності. Наука – одна із форм суспільної свідомості, що дає об'єктивне відображення світу; система знань про закономірності розвитку природи, суспільства та способу впливу на навколишній світ....освіта, навички, знання, набуті людиною в процесі навчання, життєвого досвіду [3, с. 741].

Педагогіка – це синтез знань про педагогічні явища, якими студент має оволодіти протягом навчання у ВНЗ.

Педагогіка вищої школи – галузь педагогіки, що вивчає закономірності процесі навчання, виховання, освіти у великій педагогічній системі вищої освіти та на цій основі розробляє теоретичні, методологічні, методичні проблеми вищої школи.

Як і кожна наука, педагогіка вищої школи має свій категорійно-понятійний апарат. Автори В. М. Галузинський, М. Б. Євтух поділяють їх на три види:

I. Методологічні категорії: педагогічна теорія, педагогічна концепція, педагогічна ідея, педагогічна закономірність, педагогічний принцип.

Педагогічна теорія – система науково-педагогічних знань, яка описує і пояснює елементи реальної педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі. Складовими елементами педагогічної теорії є педагогічні ідеї, педагогічні поняття, педагогічні концепції, педагогічні закономірності і педагогічні принципи. Теорія узагальнює їх в окремих явищах. На основі теорії будується методика навчально-виховної роботи у вищому навчальному закладі.

Педагогічна концепція – система критичних поглядів на реальну вузівську дійсність і відповідного пошуку та пропозиції нових конструктивних ідей. Педагогічна концепція завжди повинна підкріплюватись дослідженнями та емпіричними даними. Так, концепція гуманізації і гуманітаризації спирається на соціологічні дослідження серед студентів та емпіричні міркування й пропозиції викладачів.

Педагогічна ідея – новий напрям думки, твердження або розгорнута модель, що відображає ті чи інші стосунки або зв'язки у вузівській дійсності. Набуваючи самостійного характеру, ідеї можуть поєднуватись у концепції, частково слугуючи поповненням теорії. Наприклад, ідея посилення самостійності у навчальній праці студентів, об'єднуючись з іншими законами вузівської дійсності з урахуванням самостійності студентів, набула концептуального характеру.

Педагогічна закономірність – об'єктивно повторювана послідовність явищ. Це універсальна категорія усіх галузей педагогіки. Закономірності поділяють на біологічні, психологічні, соціальні й безпосередньо педагогічні. За іншою класифікацією вони можуть бути фундаментальними й конкретними. Зокрема, автори В. М. Галузинський, М. Б. Євтух виділяють такі закономірності:

- процес формування особистості студента (у процесі його навчання, виховання і розвитку) є єдиним і взаємозумовленим;
- виховання, навчання і освіта студента, його переростання у спеціаліста є так само історично зумовленим соціальним процесом;
- загальний і специфічний характер виховання студента (в широкому розумінні цього слова) є також єдиним і взаємозумовленим. Чим повніше ця єдність, тим вищим постає результат виховання;
- професійно-педагогічна діяльність викладача і навчальна діяльність студента є також взаємозумовленими і взаємозалежними;
- формування особистості студента відбувається в структурі внутрішньокolleктивних стосунків.

До основних закономірностей, на наш погляд, можна віднести й такі:

- чим педагогічно доцільніше побудований навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі, тим сильнішим є його вплив на особистість майбутнього спеціаліста;
- чим повніше враховуються мотиви, внутрішні прагнення студентів, тим ефективнішим є навчально-виховний процес;
- чим повніше впливає навчально-виховний процес на всі сфери (вербальної, сенсорної та ін.) особистості студента, тим швидше відбувається його розвиток і виховання.

Ці фундаментальні закономірності, що різнобічно ілюструють взаємозалежність процесів, є ядром педагогіки вищої школи. Вони слугують виявленню і закріпленню принципів. Принципи – це система вимог і положень педагогіки, дотримання яких забезпечує продуктивність навчально-виховного процесу.

До основних принципів належать:



1. Гуманізація виховання – пріоритет завдань самореалізації особистості студента, створення умов для вияву обдарованості і талантів, формування гуманної особистості, щирої, людяної, доброзичливої.

2. Науковий, світський характер навчання.

3. Єдність національного і загальнолюдського – формування національної свідомості, любові до рідної землі і свого народу; володіння українською мовою, використання усіх її багатств і засобів у мовній практиці; прищеплення шанобливого ставлення до культури, спадщини, традицій і звичаїв народів, що населяють Україну; оволодіння надбанням світової культури.

4. Демократизація виховання – розвиток різноманітних форм співробітництва, встановлення довіри між викладачем і студентом, взаємоповага, розуміння запитів та інтересів студентів.

5. Пріоритет розумової і моральної спрямованості змісту навчання і виховання.

6. Поєднання активності, самодіяльності і творчої ініціативи студентів з вимогливим керівництвом викладача.

7. Урахування індивідуальних, вікових особливостей студентів у навчально-виховному процесі.

II. Процесуальні категорії: виховання, навчання, освіта, розвиток, формування особистості; навчально-виховний процес; навчальний і виховний процес – загалом не відрізняються від тлумачення їх у загальній педагогіці, але мають певні відмінності.

III. Суттєві категорії: вища освіта, викладач вищого навчального закладу, педагогічна культура викладача вищого навчального закладу, студент, моделі освіти, мета, завдання і зміст виховання; професіограма спеціаліста (вчителя), діяльність (викладача і студента); диференційований та індивідуальний підходи; прогнозування наслідків педагогічного впливу, планування навчальної роботи; дидактика, форми і методи й засоби виховання і навчання; педагогічні технології навчання і

виховання, управління навчально-виховним процесом; самостійна робота студентів науково-дослідна діяльність студентів; гуманізація і гуманітаризація навчального процесу.

Оскільки предметом дослідження педагогіки вищої школи є педагогічний процес у ВПС (вища педагогічна система), - необхідно дати визначення поняття вищої освіти, охарактеризувати її роль у структурі освіти України.

Визначення вищої освіти подане у декларації, прийнятій на Всесвітній конференції ЮНЕСКО, що відбувалася у Парижі 5-8 жовтня 1998 року. У цьому документі говориться, що вищою освітою називаються всі види навчальних курсів, підготовки або перепідготовки на післядипломному рівні, що здійснюється університетами або іншими навчальними закладами, котрі визначені компетентними державними органами як навчальні заклади вищої освіти.

У законі України “Про вищу освіту” (2002 р.) вищу освіту визначено як рівень освіти, який здобувається особою у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, який ґрунтується на повній загальній середній освіті й завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації; зміст вищої освіти – обумовлена цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва; зміст навчання – структура, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття вищої освіти і певної кваліфікації.

До суттєвих категорій педагогіки вищої школи належить поняття «викладач вищого навчального закладу».

Праця викладача вищого навчального закладу являє собою свідому, доцільну діяльність щодо навчання,

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
виховання і розвитку студентів. Вона є двобічною – спеціальною та соціально-виховною, найважливішими передумовами ефективності педагогічної праці. Обидві вказані передумови потрібно розглядати у органічній єдності. Спеціальна характеристика викладацької діяльності відображає зв'язок із суспільним розподілом праці. Соціально-виховний аспект викладацької праці пов'язаний з ідеологічними принципами суспільства. Професійна діяльність має свою специфіку, яка полягає, головним чином, у наступному:

1. У сукупності певних фізичних та інтелектуальних сил і здібностей педагога, завдяки яким він успішно здійснює доцільну діяльність щодо виховання і навчання студента. Серед них найважливішими є організаторські здібності.

2. У своєрідності об'єкта педагогічної праці, який одночасно стає суб'єктом цієї діяльності. Активність студентів як суб'єктів педагогічної праці багато в чому визначається рівнем їх організаційних знань та вмінь.

3. У своєрідності засобів праці викладача, значна частина яких – духовні.

4. У специфіці взаємозв'язку між трьома підсистемами (сукупність інтелектуальних і фізичних сил педагога, сукупність певних даних об'єкта праці і сукупність засобів та структури діяльності).

Таким чином, праця викладача вищого навчального закладу – це висококваліфікована розумова праця щодо підготовки й виховання кадрів спеціалістів вищої кваліфікації з усіх галузей народного господарства, інтелектуальної еліти суспільства, української інтелігенції. В ній органічно поєднані знання та ерудиція вченого і мистецтво педагога, висока культура та інтелектуальна, моральна зрілість, усвідомлення обов'язку і почуття відповідальності.

Викладач вищого навчального закладу виконує такі функції:

- організаторську (керівник, провідник у лабіринті знань, умінь, навичок);
- інформаційну (носії найновішої інформації);
- трансформаційну (перетворення суспільно значущого змісту знань в акт індивідуального пізнання);
- орієнтовно-регулятивну (структура знань педагога визначає структуру знань студента);
- мобілізуючу (переведення об'єкта виховання у суб'єкт, самовиховання, саморуку, самоутвердження).

Кожний викладач повинен мати високу педагогічну культуру.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури встановлено, що феномен “культура” багатозначний, відрізняється складністю та варіативністю. Проте, не зважаючи на велику кількість визначень поняття “культура”, можна виділити такі основні положення: сутність культури – гуманістична, людинотворча, яка полягає в конкретизації загальнолюдських цінностей стосовно кожної людини; продуктом і одночасно творцем культури є людина; головним джерелом культури є діяльність людини; культура включає в себе способи і результати діяльності людини; культура розглядається як механізм, що регламентує і регулює поведінку та діяльність людини, оскільки людина є її носієм і ретранслятором; культура – специфічно людський спосіб буття, котрий визначає весь спектр практичної і духовної активності людини, її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою. Отже, людина культури – це гуманна особистість.

Гуманність – цариця моралі, в якій любов до людей передбачає милосердя, чуйність, доброту, симпатію, піклування, розуміння і їх захист. Людина культури – це духовно багата особистість, яка володіє творчими здібностями, віддана своїй справі, захоплена нею. Людина культури – творча особистість, яка постійно розмірковує, мислить альтернативно, незадоволена одержаними

здобутками, наділена розвинутим прагненням до творіння. Людина культури – це незалежна особистість, здатна до самовизначення у світі культури. Самостійність суджень у поєднанні з повагою до поглядів інших людей, почуття самоповаги, здатність орієнтуватися у світі духовних цінностей в оточуючому середовищі, уміння приймати рішення і нести відповідальність за свої вчинки, здійснювати самостійний вибір змісту своєї життєдіяльності, стилю поведінки, способів розвитку. Духовна культура є епіцентром особистості. Духовність і духовна культура є підґрунтям професійної культури спеціаліста, яке знаходить своє відображення у професійній діяльності.

Професійна культура розглядається як певний ступінь оволодіння професією, тобто способами і прийомами вирішення професійних завдань на основі сформованості духовної культури особистості. Отже, можна простежити такий ланцюжок: духовна → професійна → педагогічна культура. Виділення педагогічної культури, однієї з найважливіших складових суспільства, зумовлене специфікою педагогічної діяльності викладача, вчителя, спрямованої на формування особистості, здатної у майбутньому відтворювати й збагачувати культуру суспільства. Культура педагога пройшла певні етапи свого розвитку разом з розвитком культури суспільства. Вона, як феномен педагогічної практики, існувала завжди, але мала різне соціальне й професійне “зabarвлення” залежно від впливу різних чинників: політики в сфері освіти; моральних відносин, що склалися в суспільстві; пануючої релігії; певного типу виховання, котрий був необхідний державі.

Аналіз наукових праць різних дослідників (А. В. Барабанщиков, О. В. Бондаревська, М. М. Букач, О. Б. Гармаш, В. М. Гриньова, Т. В. Іванова, Н. О. Комар, С. С. Муцинов, О. П. Рудницька та інші автори) дає можливість констатувати, що "педагогічна культура" як спеціальне наукове поняття не є усталеним і потребує всебічного розгляду, оскільки являє собою педагогічну

систему і водночас елемент її, особистісне утворення, діалектичну інтегровану єдність педагогічних цінностей, між якими існують певні зв'язки і відношення, що формуються, реалізуються і вдосконалюються в різноманітних видах професійно-педагогічної діяльності й спілкування, визначаючи характер і рівень останніх. Ця система є відкритою. Ідеал її – учитель-інтелігент з досконалим рівнем сформованості педагогічної культури – є постійним наближенням до ідеального «Я», нескінченним процесом самовдосконалення неповторної творчої індивідуальності.

Педагогічна культура діалектичне пов'язана з усіма елементами особистісної культури: моральною, естетичною, розумовою, правовою, політичною, екологічною та ін., оскільки вона є інтегральним показником інших видів культур, їх складовою і в той же час включає їх у себе.

У ході дослідження В. М. Гриньової виявлено, що педагогічна культура має дві форми прояву: статичну й динамічну. Статична форма відбиває її як наявний рівень, який забезпечує її подальший розвиток. Динамічна форма педагогічної культури виявляється у розвитку вміння реагувати на зміни, що відбуваються в навколишній дійсності й оточенні, вдосконалювати себе відповідно до умов навколишнього середовища, використовуючи набуту систему педагогічних цінностей, що відповідає більш високим (конструктивному, евристичному, творчому) рівням культури. Завдяки динамічній формі у процесі педагогічної діяльності створюються умови для розвитку особистості та її педагогічної культури. У цьому процесі розвитку віддзеркалюється сутність і діалектику педагогічної культури: статична форма переходить у динамічну, яка потім, заперечуючи саму себе, переходить у статичну, але на більш високому рівні розвитку культури вчителя. Прояв як статичної, так і динамічної форм, їх діалектична взаємодія відбувається лише у процесі професійно-педагогічної

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
діяльності й спілкування, відбиваючись у кожному з компонентів педагогічної культури.

У дисертаційному дослідженні В. М. Гриньової [5] педагогічна культура майбутнього вчителя розглядається як діалектична інтегрована єдність педагогічних цінностей: цінностей-цілей й цінностей-мотивів; цінностей-знань; технологічних цінностей; цінностей-властивостей; цінностей-відношень. Вони є свого роду осями координат, на основі яких і викреслюється модель педагогічної культури, які спрямовують і коригують у соціальному, духовному, професійному, особистісному просторі діяльність учителя. Указані цінності є структурними (відносно-статичними) компонентами, які гармонійно пов'язані з функціональними (процесуальними) компонентами.

У навчально-виховному процесі вищого навчального закладу головним засобом передачі культури, духовних цінностей є неповторна індивідуальність викладача як носія культури і суб'єкта міжособистісних стосунків з унікальною особистістю студента, яка постійно змінюється і збагачується. Оскільки об'єктом педагогічної діяльності є особистість, то вона будується за законами спілкування. Антуан де Сент Екзюпері називав спілкування найбільшою розкішшю на світі, але для педагога спілкування – це професійний обов'язок. М. С. Каган стверджує, що, з одного боку, культура неможлива без спілкування, з іншого ж – гуманістичний зміст спілкування, олюдненість стосунків є найбільш повним вираженням культури. Через педагогічну культуру викладача віддзеркалюються його професійні цілі, мотиви, знання, вміння, якості, здібності, ставлення, тобто педагогічна культура є феноменом вияву викладачем власного “Я” у професійно-педагогічній діяльності. О. С. Газман вказує, що культура є гармонією культури творчих знань, культури творчої дії, культури почуттів і спілкування.

Отже, складові педагогічної культури – науковий світогляд, наукова ерудиція, духовне багатство, педагогічна



майстерність, педагогічні здібності, природно-педагогічні людські якості, педагогічна техніка (культура зовнішнього вигляду, культура мови, культура спілкування, педагогічна етика, педагогічний такт), прагнення до самовдосконалення. Зрозуміло, що цією педагогічною культурою має володіти і викладач вищого навчального закладу, бо, як писав Адольф Дістервег, “як ніхто не може дати іншому того, що немає сам, так не може розвивати, виховувати й навчати той, хто сам не розвинений, не вихований, не освічений” [6]. Важливим об’єктом–суб’єктом педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі є студент.

Сучасна науково-технічна революція зробила потребу в освіті дійсно масовою. Рівень освіти є не тільки наслідком, але й необхідною умовою науково-технічного прогресу.

Студентство – найкультурніша частина молоді в усіх країнах, яка є важливим джерелом відтворення інтелігенції. У наш час в науковій літературі ще немає повного визначення поняття «студентство», як і немає одностайності щодо тлумачення характеру і специфіки праці студентства. Проте виникає великий інтерес до цієї соціальної групи, який, передусім, пояснюється необхідністю підвищення якості підготовки спеціалістів для держави, що розбудовується.

«Студент» у перекладі з латинської означає “той, що сумлінно працює”, “той, хто бажає знання”. За визначенням А. С. Власенко, «студентство – це особлива соціальна група, що формується з різних соціальних утворень суспільства і характеризується особливими умовами життя, праці, побуту, особливою суспільною поведінкою і психологією, для якої набуття знань і підготовка себе для майбутньої роботи у суспільному виробництві, науці і культурі є головним і здебільшого єдиним заняттям”.

Т. В. Іщенко акцентує увагу на тому факті, що студентство є складовою частиною такої суспільної групи як молодь. Як соціальна група вона наділена всіма якостями, властивими молоді. Водночас студентство має свої

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
особливості. Однією з таких специфічних особливостей є соціальний престиж, оскільки більшість студентів усвідомлюють, що вищий навчальний заклад є одним із засобів соціального просування.

Отже, студентство – це мобільна група, метою існування якої є організована за певною програмою підготовка до виконання професійних і соціальних ролей у матеріальному і духовному виробництві.

Студентство як соціальна група, – пишуть Б. Г. Рубін і Ю. С. Колесніков, – функціонує в системі вищої освіти, виступає як об'єкт виробництва, предметом якої є не річ, а сама людина, особистість. Тому головною формою виробництва є навчально-освітня діяльність.

Найважливішою умовою для успішного всебічного розвитку кожного студента є розуміння ним своєї неповторності, індивідуальності. Відомий психолог Б. Г. Ананьєв відзначає, що індивідуальність – це і предмет виховання і його умова, а найбільше його продукт. Як в клінічному, так і в педагогічному досвіді одиничне в смислі індивідуальності є унікальним явищем, оскільки воно має власний внутрішній світ, самосвідомість і саморегуляцію, що постає діючим організатором поведінки - "я".

Індивідуальність – це своєрідність психіки особистості індивіда, її неповторність. Вона проявляється в рисах темпераменту і характеру, в емоційній і вольовій сферах, в інтересах, потребах і здібностях людини.

У процесі вивчення педагогіки вищої школи ми підкреслюємо, що індивідуальність виявляється в навчальній та виховній діяльності.

Призначенням виховання як соціально-особистісного феномена є забезпечення взаємодії між поколіннями, сприяння становленню індивідуума суб'єктом конкретно-історичного процесу, що передбачає безболісне входження та адаптацію підростаючих поколінь до життя в певних соціально-економічних реаліях.

Тому інтенсивні процеси державотворення в умовах соціальної трансформації суспільних відносин неможливі без теоретичного обґрунтування і реалізації в освітньо-виховних закладах нової та вдосконалення існуючих парадигм виховання.

При всій різноманітності пошуків, що ведуться в світі, нині, на нашу думку, слід зупинитися на чотирьох напрямках у дослідженнях проблем виховання.

Перший із них визначається як *раціоналістичний*. Він може мати авторитарний чи ліберальний характер, але обов'язково з наданням переваги науковій раціональності. Сутність цього напрямку в абсолютизації наукових знань («знаннєцентризм»). Сьогодні він характеризується як прогресивними, так і реакційними тенденціями. Біля витоків цього напрямку стояли К. Д. Ушинський та М. І. Пирогов, які підкреслювали важливу роль виховання у формуванні людської особистості. У педагогічній творчості цих та інших педагогів подальше обґрунтування знайшов принцип єдності навчання і виховання.

Другий напрям досліджень визначається як *культуроцентричний*, де культура розглядається як підґрунтя виховання й освіти. Це більш сучасний погляд на виховання, який розвивається в руслі процесів демократизації. Він не обмежується школою, передбачає гуманний соціум, який здатний гармонізувати відносини людини і суспільства.

Культуроцентрична парадигма забезпечує тріаду — «Істину», «Добро» і «Красу», навчає протистояти «Неправді», «Злу», «Потуранню». У наукових колах формується і третій напрям у новій парадигмі виховання, однак його сутність і зміст чітко ще не визначені. Деякі вчені, зокрема А. П. Валецька, розглядають його як «культуротворчий», висхідним принципом якого вважають «цілісність картини світу і людини в ній». На наш погляд, культуротворчий

*Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи*  
напрямок є лише аспектом більш широкого культуроцентричного.

На особливу увагу, на наш погляд, у культуро-творчому напрямі заслуговує культуротрадицієзнавчий аспект. Традиції мають національно-культурний, високоморальний характер.

М. С. Грушевський першим обґрунтував концепцію світового значення національних традицій. За його висновком, національна творчість і надбання українського народу «не має суперників серед народів Європи». У багатотомній фундаментальній «Історії України-Руси» М. С. Грушевський стверджував, що український народ у творах свого духу заклав пророчисті свідоцтва своїх визначних культурних прикмет, багатих здібностей і здобутків довгого історичного життя.

В. І. Вернадський найважливішим чинником формування нового біосоціального буття людства вважав наукову думку, що розглядається ним як упорядковане сприйняття дійсності. Видатний учений першим зрозумів завдання, що постало перед людством: це розумна організація суспільства, гармонія взаємовідносин як єдиного цілого природи і суспільства. В. І. Вернадський писав, що не можна безкарно йти проти принципу єдності всіх людей як закону природи... Людство, взяте у цілому, стає могутньою геологічною силою, і перед ним, перед його думкою і працею постає питання про перебудову біосфери в інтересах вільно мислячого людства як єдиного цілого

Базуючись на вченні В.І. Вернадського і сучасних світових тенденціях, вчені визначають ще одну – нову виховну парадигму як планетарно-особистісну, глобально-історичну за своїм значенням, в основі якої – освічена людина, озброєна науковими знаннями і найновішими культурними досягненнями людства.

Сучасна нетрадиційна особистісно-гуманістична парадигма виховання, розроблена А. М. Бойко, має антропоцентричний характер [2]. Вона об'єктивно прийшла

на зміну знаннєцентричної і культуроцентричної парадигмам, її системоутворюючим фактором виступає не культура, не освіта, а дитина як унікальна неповторність і найвища цінність. Для практичної реалізації особистісно-гуманістичної парадигми необхідне забезпечення суб'єкт-суб'єктних, морально-естетичних взаємин дітей і дорослих на рівні співробітництва і співтворчості. Нова парадигма ґрунтується на ідеях вітчизняної філософської традиції.

Визначаючи, що виховання і навчання детермінуються сучасними соціальними процесами, в особистісно-гуманістичній парадигмі доводиться необхідність перенесення акцентів із потреб і запитів суспільства на інтереси і потреби людини, бо не людина існує для суспільства, а суспільство — для неї. Усвідомлення цього потребує піднесення культурного рівня, етикоестетичної, гуманістичної спрямованості школи, орієнтованої на можливості й потреби дитини.

Особистісно-гуманістична парадигма виховання теоретично обґрунтована в науково-методичному посібнику. Вона використовується в практиці педагогічних закладів освіти всіх рівнів акредитації і загальноосвітніх шкіл, що підтверджує її перспективний характер. Інтеграцію України у світовий культурно-освітній простір може забезпечити передусім система виховання, адекватна меті держави і конкретної особистості. Тому в сфері виховання відбувається інтенсивний пошук більш досконалої моделі. Вона має базуватися на кращих національних, культурних і виховних традиціях, враховувати уроки історії українського народу, власні ресурси і можливості держави, забезпечувати духовну і професійну творчість педагогічної громадськості.

Нові завдання, поставлені державою і суспільством перед вищою школою ("Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті"), вимагають удосконалення всіх ланок навчальної роботи та наукової діяльності, а це неможливо без розробки і знання теорії освіти як єдиної

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
системи наукового пояснення шляхів підготовки майбутніх спеціалістів.

Теорія освіти необхідна як система ідей, і як: обґрунтоване керівництво до дії, прогнозування шляхів удосконалення системи вищої освіти; впорядкування понять і категорій науки; прогнозування наукового розвитку, вибору методів і засобів наукових досліджень; визначення способів розповсюдження наукових положень.

Для цього, зрозуміло, можна використовувати класичну дидактику школи, але вона не враховує специфіки вищого навчального закладу. Для вищої школи потрібна своя специфічна теорія навчання, з урахуванням мети і завдань побудови, функціонування і розвитку навчального процесу і загалом проблем дидактики вищої школи. А саме:

1) визначення змісту навчання і кваліфікаційних рівнів випускників, виходячи з передбаченого розвитку науки і техніки.

2) відображення у навчальному процесі зростаючої ролі науки у розвитку суспільства і матеріального виробництва, з урахуванням масового характеру вищої освіти і наукової підготовки спеціалістів.

3) послідовне втілення у навчальний процес більш досконалих способів і засобів навчання, що підвищують його якість і ефективність.

4) перехід навчання на більш високий щабель інтелектуального і творчого розвитку студентів, виходячи з сучасних вимог безперервного процесу навчання.

5) розробка раціональних шляхів контролю за якістю засвоєння знань.

6) індивідуалізація, диференціація професійної і наукової підготовки спеціалістів.

7) гуманізація, гуманітаризація, етнізація змісту освіти.

8) процеси інтеграції вищої освіти України і Європи.

Основними категоріями дидактики вищої школи є “освіта”, “закони та закономірності”, “принципи”, “процес

навчання”, “зміст освіти”, “форми організації та методи навчання”, “професійна підготовка”.

Освіту можна розглядати як систему, процес і результат процесу пізнання. У світі склалися наступні моделі освіти.

1. Модель освіти як державно-відомчої організації. В такому випадку система освіти розглядається структурами державної влади як самостійний напрям у ряді інших галузей народного господарства. Базується вона за відомчим принципом, з жорстким централізованим визначенням цілей, змісту освіти, номенклатури навчальних закладів і навчальних дисциплін у межах того чи іншого типу освітньої системи. При цьому навчальні заклади підпорядковуються і контролюються адміністративними або спеціальними органами.

2. Модель розвивального навчання (В. В. Давидов, В. В. Рубцов). Ця модель тлумачить організацію освіти як особливу інфраструктуру через широку кооперацію діяльності освітніх систем різного рангу, типу, рівня. Така побудова дозволяє забезпечити і задовольнити потреби різних соціальних прошарків населення. У такому випадку сфера освіти виступає як ланка соціальної практики.

3. Традиційна модель освіти (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич) – це модель систематичної академічної освіти як способу передачі молодому поколінню універсальних елементів культури минулого. Відповідно до концепції традиціоналізму освітня система має розв’язувати переважно завдання формування базових знань, умінь, навичок (у межах культурно-освітніх традицій), що дозволяють індивідуальності перейти до самостійного засвоєння знань, умінь, цінностей більш високого рангу.

4. Раціоналістична модель освіти (П. Блум, Р. Ганьє, Б. Скіннер та інші) передбачає таку її організацію, яка забезпечує набуття знань, умінь, навичок і практичного пристосування до існуючого суспільства (засвоєння тільки таких культурних цінностей, які дозволяють молодій людині



Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
адаптуватися в існуючій суспільній структурі). В ідеології сучасної раціоналістичної моделі освіти центральне місце займає біхевіористська теорія.

5. Феноменологічна модель освіти (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс та інші) передбачає персональний характер освіти з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей. Освіта розглядається як гуманістична у тому значенні, що вона більш повно й адекватно відповідає дійсній природі людини, допомагає їй виявити те, що закладено в ній природою. Педагоги цієї орієнтації створюють умови для самопізнання, саморуху індивідуальності. Саме цей напрям утверджується в Україні, але має назву особистісно-орієнтованої гуманістичної моделі.

6. Неінституціональна модель освіти (П. Гудман, І. Іллич, Ж. Гудлед, Ф. Клейн, Л. Бернар та інші) - орієнтована на організацію освіти позасоціальних інститутів, зокрема шкіл і вищих навчальних закладів.

У вищій школі педагогічний трикутник (передавання знань – засвоєння знань – побудова системи знань) доповнюється професійним трикутником, що пов'язує навчальну, виховну і науково-професійну діяльність викладачів і студентів.

Сутність навчання у вищій школі відрізняється своєю специфікою як процесу викладання, так і учіння, що зумовлене метою і завданнями вищої школи. Процес навчання визначається при цьому дидактичними законами і закономірностями.

Поняття «закон» у педагогічній літературі тлумачиться як внутрішній і необхідний, всезагальний і суттєвий зв'язок предметів і явищ об'єктивної дійсності; як загальні необхідні і суттєві зв'язки між предметами і процесами.

Розрізняють закони динамічні і статичні. Динамічним законом є такий, за якого вихідний (початковий) стан об'єкта однозначно визначає ряд наступних його станів. Знаючи перший, можна передбачити інші.

Статичним законом називається такий, при якому передбачається визначення можливості (імовірності) закладених тенденцій у зміні об'єкта або системи за певних заданих умов. У дидактиці переважають статичні закони і виявляються в більшості випадків як тенденції.

Поняття "закономірність" у педагогічній літературі одні автори тлумачать як більш широке, ніж закон, тобто як визнання всезагальної упорядкованості природи і суспільства, в межах якої необхідно виділити закони – спеціальні і загальні.

Інші розуміють закономірність як недостатньо точно пізнаний закон, як упорядкованість явищ, відносну сталість стійких впливових чинників, системність зв'язків між об'єктами.

Поняття "закон" і "закономірність" виражають відношення одного порядку, але вони не є тотожними. Законом називають конкретний необхідний зв'язок між подіями, фактами, у ньому фіксується загальне для них. Якщо ж підкреслюється об'єктивно зумовлена послідовність явищ, то йдеться про закономірність. Поняття "закономірність" вживається також і в тих випадках, коли необхідно підкреслити, що те чи інше явище виникло не випадково. І. Я. Лернер вважає, що закономірності навчання можна розподілити на дві групи:

1. Закономірності, притаманні процесу навчання за його сутністю, які неминуче виявляються, як тільки він виникає в будь-якій формі; іншими словами – це закони, які притаманні навчанню завжди.

2. Закономірності, що виявляються залежно від характеру діяльності того, хто навчає, і тих, хто навчається, засобів навчання, а, отже, залежить від виду змісту освіти і методів,

Прикладом закономірностей першої групи можуть бути :

- виховуючий характер навчання ;
- цілеспрямований характер взаємодії педагога і студента;

- єдність педагогічного керівництва і самодіяльності студентів;
- включення студентів у діяльність;
- залежність між метою навчання, змістом освіти і методами навчання;
- мета визначає зміст і методи, методи і зміст зумовлюють ступінь досягнення мети.

Прикладами закономірностей другої групи можуть бути:

- "поняття будуть засвоєні, якщо пізнавальна діяльність студентів цілеспрямовано організована";
- "міцність засвоєння усвідомленого змісту освіти є тим більшою, чим регулярніше організовано пряме і відкладене повторення і введення його в систему вже засвоєного раніше";
- "навички можуть бути сформовані, якщо викладач організує відтворення усвідомлених операцій і дій, що лежать в основі навичок".

Із закономірностей впливає цілий ряд *принципів навчання*: науковості; систематичності і системності; зв'язку з життям, практикою; свідомості і активності навчання; єдності конкретного й абстрактного; доступності; міцності знань; позитивної мотивації і самостійності; гуманізації; народності; культуровідповідності; наочності; індивідуалізації та диференціації; оптимальності навчального процесу. Ці принципи досить ґрунтовно розкриті у сучасній психолого-педагогічній літературі.

Означені закономірності та принципи реалізуються через зміст вищої педагогічної освіти.

Під *змістом освіти* ми розуміємо певний обсяг і характер систематичних наукових знань, практичних умінь і навичок, а також світоглядних і морально-етичних ідей, якими має оволодіти людина, у цьому випадку – студент у процесі навчання. В.І. Луговий зазначає, що під змістом освіти "розуміємо впорядковану, цілісну сукупність елементів і процесів, котрі утворюють освітню систему".

У доборі змісту педагогічної освіти у світі існують різні підходи: політехнізм (в Україні); прагматизм (у США);

енциклопедизм (у Франції); екзистенціоналізм (в Англії). Сучасна освіта розвивається в різних напрямках: гуманітаризації, диверсифікації, фундаменталізації, інформатизації, індивідуалізації.

Державна національна програма "Освіта. Україна ХХІ століття" (1992), Закон України "Про вищу освіту" (2002), визначають основні напрями оновлення змісту освіти у вищій школі:

1) деідеологізація змісту освіти (утвердження загальнолюдських цінностей, професіональна спрямованість змісту освіти).

2) етнізація змісту освіти (вивчення на основі вчень національних досягнень, використання народної педагогіки, розширення курсів дисциплін, пов'язаних з історією українського народу).

3) світоглядний аспект (посилення міжпредметних зв'язків).

4) індивідуалізація та диференціація змісту освіти (багатоваріантність програм).

5) практична спрямованість змісту освіти.

6) спрямованість змісту освіти на розвиток самостійності, саморуку, самовдосконалення студента.

Суттєвими категоріями педагогіки вищої школи є поняття «освітні, педагогічні, інформаційні технології», з якими студенти магістратури знайомляться як на лекційних, так і на практичних заняттях з педагогіки вищої школи.

Етимологія слова "технологія" означає "знання обробки матеріалу" (*techné*-мистецтво, ремесло, наука+*logos* - поняття, вчення). Технологія включає також і мистецтво володіння процесом, завдяки чому персоналізується. Технологічний процес завжди передбачає певну послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) і умов. У процесуальному розумінні технологія відповідає на питання: "Як зробити (з чого і якими способами)?"(8)

Поняття *педагогічна технологія* відоме з 20-х років XX ст., зустрічається у працях В. М. Бехтєрєва, І. П. Павлова, А. А. Ухтомського, С. Т. Шацького. Вже тоді воно трактувалося по-різному. В одному разі як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять, що нагадує виробничу технологію; в іншому – як уміння оперувати навчальним і лабораторним обладнанням, використовувати наочні посібники. У подальші роки сутність поняття досліджували В. П. Беспалько, В. О. Бухвалов, Б. В. Горячов, В. В. Гузеєв, В. І. Євдокимов, Т. А. Ільїна, М. В. Кларін, О. М. Кушнір, І. Я. Лернер, В. М. Монахов, Т. С. Назарова, В. І. Паламарчук, О. М. Пехота, Л. П. Прессман, І. Ф. Прокопенко, Г. К. Селевко, С. О. Сисоєва, О. К. Філатов, Д. В. Чернілевський, М. А. Чошанов, С. Г. Шаповаленко та ін. У зарубіжній педагогічній теорії та практиці проблеми педагогічних технологій представлено в дослідженнях таких вчених як С. Ведемейер, Г. Веллінгтон, М. Вульман, М. Кларк, П. Мітчел, Ф. Персиваль, С. Сполдінг, Р. Томас та ін.

Теоретичні й практичні аспекти інноваційних педагогічних технологій організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах розглядалися в дослідженнях О. Г. Євдокимова, І. М. Козловської, А. А. Слободенюка, інноваційній технології професійної підготовки майбутніх учителів розкриті в роботах І. М. Богданової.

З розвитком навчальної техніки і комп'ютеризації навчання "технологія навчання" і "педагогічна технологія" стали усвідомлюватись системою засобів, методів організації і управління навчально-виховним процесом. На кінець 70-х - початок 80-х років відокремились два складники педагогічної технології: використання системного знання для вирішення практичних задач і використання в навчальному процесі технологічних засобів (М. Кларк, Т. Сікамото, Д. Фінн).

На відміну від поняття "технології в освіті", що відповідало поняттю "технічні засоби навчання" під

педагогічною технологією почали розуміти сукупність засобів і методів педагогічного процесу.

У документах Асоціації з педагогічних технологій США підкреслювалось; "педагогічна технологія є комплексним інтегральним процесом (люди, ідеї, засоби і способи організації діяльності) для аналізу проблем планування всіх аспектів засвоєння знань". З цього часу відбувається осмислення педагогічного процесу з різними деталізаціями поняття "педагогічні технології"

Тому є сенс говорити про те, що воно отримало еволюційний розвиток у науці. Щоправда, сьогодні розуміється не так однозначно, як на початку ХХ століття.

Найбільш цілісним є підхід до визначення поняття «педагогічні технології» у Т. С. Назарової. Як стверджує автор, воно розвивалося адекватно до розвитку педагогічної науки. У зв'язку з цим трансформувалось у нові поняття: освітні технології, педагогічні технології, технології навчання. Що це – те саме поняття, але під іншою назвою? Т. С. Назарова зробила опис кожного, з'ясувала відмінності між ними, довела, що на кожному з них діє відповідна ієрархія цілей, завдань, змісту.

Освітні технології відображають загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору, їх призначення – прогнозування розвитку освіти, його конкретне проектування і планування, передбачення результатів, а також визначення відповідних освітнім цілям стандартів.

Прикладами освітніх технологій можуть бути концепції освіти, освітні системи. На сучасному етапі – це гуманістична концепція освіти; система освіти в Україні та ін.

Якщо освітні технології відображають стратегію освіти, то педагогічні технології втілюють тактику її реалізації (за Т. С. Назаровою) у навчально-виховному процесі шляхом упровадження моделей останнього і тотожних йому моделей управління цим процесом. Наприклад, модель особистісно

*Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи*  
орієнтованого розвивального навчання, модульно-розвивального навчання, проблемного навчання та ін.

Отже, можна зробити висновок, що педагогічна технологія відображає модель навчально-виховного і управлінського процесів освітнього закладу і об'єднує в собі зміст, форми і засоби кожного з них.

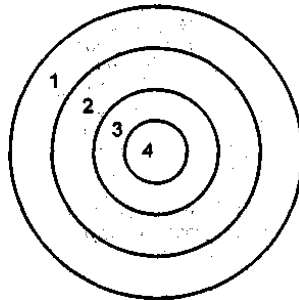
Навчальна технологія — поняття близьке, але не тотожне поняттю педагогічна технологія. Воно відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах відповідного навчального предмета, теми, питання. Потребує спеціальної організації навчального змісту, адекватних йому форм і методів навчання. Але можливі й такі варіанти: до форм навчання добираються зміст і методи навчання або до методів — форми і структурується зміст навчання. Наприклад, це можуть бути предметне навчання, ігрова технологія, технологія проблемного навчання (на рівні методу), інформаційні технології, технологія використання опорних схем, конспектів, класичне лекційне навчання, навчання за допомогою аудіовізуальних технічних засобів чи книжки, система «консультант», система «репетитор» (індивідуальне), дистанційне навчання, комп'ютерне навчання та ін.

Слід зазначити, що технології навчання, виховання, управління пов'язані з педагогічними технологіями, освітніми технологіями загальною ідеєю відповідної освітньої концепції, педагогічними парадигмами, змістовим наповненням функцій. Педагогічна техніка відбиває рівень майстерності педагога. Від того, як і якими прийомами навчання й виховання він володіє, залежить ступінь розвитку суб'єктів навчання (виховання).

Це означає, що поняття *педагогічна техніка*, безумовно, пов'язане з поняттями *навчальна (виховна) технологія*, *педагогічна технологія*, *освітня технологія*.



Змістовий взаємозв'язок розглянутих понять можна показати схематично (рис. 1).



1 – освітні технології; 3 – технології навчання (виховання, управління);  
2 – педагогічні технології; 4 – педагогічна техніка

Рис. 1. Змістовий взаємозв'язок понять педагогічної технології

Наукові пошуки в напрямку оптимізації та вдосконалення організації навчально-виховного процесу на різних рівнях освіти, в тому числі й вищої освіти, свідчать про суттєву трансформацію терміну " педагогічна технологія " – від " технології в освіті " до " технологічної освіти ", а потім до " педагогічної технології ".

Грунтовний аналіз літературних джерел дозволив нарахувати деяким авторам понад 300 визначень " педагогічна технологія ".

Близькими до нашого розуміння є визначення:

*Педагогічна технологія* – це продумана у всіх деталях модель педагогічної діяльності з проектування, організації та проведенню навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів та вчителя (В. М. Монахов).

*Педагогічна технологія* – це системний метод створення, застосування і визначення усього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів в їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм навчання (ЮНЕСКО).

*Педагогічна технологія* означає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічної мети

*Педагогічна технологія* – це створена адекватно до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтована навчально-виховна система соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка, внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога [8].

На нашу думку, поняття педагогічна технологія є змістовим узагальненням, що включає в себе всі ці визначення і може бути представлено трьома аспектами:

а) *науковим* (педагогічна технологія – складова педагогічної науки, що проектує педагогічні процеси у педагогічних системах);

б) *процесуально-описовим* (опис, алгоритм процесу, сукупність цілей, змісту методів і засобів, для досягнення гарантованих результатів, запланованої мети);

в) *процесуально-дійовим* (здійснення технологічного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів).

Таким чином, педагогічна технологія функціонує в якості науки, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і в якості системи принципів, прийомів і способів, що застосовуються у навчанні і в якості реального процесу навчання.

Теоретичний аналіз проблеми свідчить, що під педагогічною технологією, насамперед, розуміється система найбільш раціональних способів досягнення педагогічної мети, наукова організація навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні й ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей.

З нашого погляду, педагогічна технологія повинна задовольняти деяким основним методологічним вимогам, критеріям технологічності:

- концептуальність (опора на певну концепцію, що містить філософські, психологічні, дидактичні і соціально-педагогічні обґрунтування освітніх цілей);

- системність (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи);

- логічність процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність;

- керованість (можливість цілепланування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів);

- ефективність (оптимальність витрат, гарантованість досягнення запланованого результату – певного стандарту навчання);

- відтворюваність (можливість застосування в інших однотипних умовах, іншими суб'єктами);

- єдність змістової і процесуальної частини, їх взаємообумовленість [4, с. 180].

Будь-яка сучасна педагогічна технологія являє собою синтез досягнень педагогічної науки і практики, поєднання традиційних елементів минулого досвіду і того, що породжено суспільним і технічним прогресом, і перш за все, гуманізацією, демократизацією суспільства і технологічною революцією.

Джерелами і складовими частинами нових педагогічних технологій є:

- соціальні перетворення і нове педагогічне мислення;
- суспільні, педагогічні, психологічні науки;
- сучасний передовий педагогічний досвід;
- історичний вітчизняний і зарубіжний досвід (надбання попередніх поколінь);
- народна педагогіка.

Ознайомлення, поглиблення й усвідомлення педагогічної термінології, педагогічних знань студентів магістратури здійснюються у процесі різних форм лекційних і семінарських занять (захист проектів, презентацій, рефератів, тестового контролю, понятійних диктантів, есе тощо), а також у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність – різноманітні й індивідуальні та колективні форми діяльності студентів, яка здійснюється на навчальних заняттях, або у позанавчальний час за поставленими завданнями викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі.

Самостійна робота студентів магістратури сприяє: засвоєнню термінологічної системи педагогіки вищої школи, формуванню самостійності й ініціативності, дисциплінованості, почуття відповідальності, необхідних майбутнім магістрам освіти у професійній педагогічній діяльності.

Знання термінологічного апарату педагогіки вищої школи забезпечують цілісність, системність, структурованість педагогічних знань, усвідомлене їх використання у процесі навчання і практичній діяльності, сприяють формуванню готовності магістрів освіти до ефективної і продуктивної інноваційної діяльності.

### *Література*

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / ред. В. Л. Иноземцев; пер. с англ. – 2-е изд. испр. доп. – М. : Academia, 2004. – 788 с.
2. Бойко А. М. Парадигмальні напрями виховання: варіанти вибору / А. М. Бойко // Рідна школа. – 2001. – № 3. – С. 8–12.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К.-Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
4. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи / С. С. Вітвицька. – К. : Центр учбової літератури, 2006. – 384 с.
5. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичні та методичні аспекти) :

автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук / В. М. Гриньова. – К., 2001. – 45 с.

6. Дистервег А. Избранные педагогические произведения / А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 256 с.

7. Методологія наукової діяльності : навч. посіб. / Д. В. Чернілевський, М. І. Тимчук, О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова та інші ; за ред. Д. В. Чернілевського. – Вінниця : Нілен-ЛТД, 2012. – 364 с.

8. Педагогічні технології в неперервній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Олексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька та ін. ; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : Віпол, 2001. – 502 с.

#### 1.4. СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Розпочатий різними вченими пошук найбільш ефективних форм систематизації педагогічних знань майбутніх учителів (С. І. Архангельський – закономірні основи навчального процесу у вищій школі; В. Б. Бондаревський – проблеми формування у студентів самостійного мислення; О. О. Вербицький – контекстне навчання, що представляє собою реалізацію динамічної моделі розвитку діяльності студентів, а саме: від навчальної діяльності через навчально-професійну до власне професійної діяльності), а також теоретичні основи особистісно орієнтованого навчання у середній школі (І. С. Якиманська, В. В. Серіков та ін.) можуть бути використані як наукова база для структурування процесу навчання студентів педагогічного ВНЗ. На нашу думку, воно повинне носити комплексний характер, з метою:

- 1) гармонізувати різні дидактичні компоненти процесу навчання;
- 2) виділити найбільш важливі з них для досягнення поставленої дидактичної мети;
- 3) розглянути ці компоненти у взаємозв'язку з якомога більшою кількістю факторів навчального процесу, що значно відрізняються за своєю якісною природою й істотно впливають на його результати;
- 4) виявити взаємозв'язки характеристик структури процесу навчання з оцінками його ефективності, які можуть визначати сутність дидактичних закономірностей, тощо.

Процес навчання в педагогічному ВНЗ визначається його специфікою, обумовленою цілями професійної підготовки студентів. Молодий фахівець, випускник педагогічного ВНЗ повинен:

- вирішувати завдання, що відповідають його кваліфікації;

- уміти здійснювати процес навчання учнів середньої школи з орієнтацією на завдання навчання, виховання й розвиток особистості школяра та з урахуванням специфіки дисципліни, що викладається;
- уміти стимулювати розвиток позаурочної діяльності учнів з урахуванням психолого-педагогічних вимог до освіти й навчання;
- уміти аналізувати власну діяльність, з метою її вдосконалювання й підвищення своєї кваліфікації.

Досягнення цих цілей студентами є складним процесом, що повинен бути адекватний ідеям сучасних дидактичних концепцій. З огляду на специфіку навчання у ВНЗ можна умовно виділити три етапи становлення фахівця.

*Перший етап* – адаптація студентів до умов навчального процесу у ВНЗ. На цьому етапі здійснюється заповнення пробілів у знаннях недавніх випускників шкіл, пристосування до способів організації навчальної роботи, характерних для ВНЗ.

*Другий етап* – активне освоєння таких способів й оволодіння методологічними вміннями й навичками.

*Третій етап* – професійна орієнтація студентів, що вимагає включення додаткових компонентів у процес навчання (наприклад, виробничої практики) і додання професійної спрямованості іншим формам та методам навчання.

Окрім того, специфіка навчання у ВНЗ виявляється й у формах організації навчального процесу: лекціях, семінарських й індивідуальних заняттях та ін. Чимало часу перепадає і на самостійну роботу студентів.

Сучасні тенденції навчання у ВНЗ пов'язані зі скороченням аудиторних занять і збільшенням часу на самостійну роботу студентів. У таких умовах предметом особливої турботи стає якість їхньої спеціально-предметної підготовки, оскільки, з одного боку, дефіцит аудиторних занять змушує підвищувати темп вивчення матеріалу з



одночасною його концентрацією, а з іншого боку, - самостійне опрацювання викликає серйозні труднощі у студентів. У зв'язку з цим виникає проблема пошуку раціональних методів викладання навчальних дисциплін, спрямованих на досягнення гармонійної єдності аудиторних і позааудиторних форм занять. Останні можуть бути ефективно використані для додаткового осмислення студентами у всіх деталях предметних структур, розглянутих на лекціях, і тренінгах методів розв'язання завдань, досліджуваних на практичних заняттях.

Професійна підготовка майбутнього вчителя вимагає також цілеспрямованого розвитку його особистості, формування здібностей, що допомагають оволодіти педагогічною майстерністю. Тому освітні цілі необхідно розглядати в єдності з розвивальними. Досягнення останніх припускає певну специфіку реалізації дидактичних структур (стимульовально-мотиваційних, контрольо-регулювальних, операційно-діяльнісних, рефлексивних).

Стимульовально-мотиваційний компонент повинен відображати взаємозв'язок досліджуваної дисципліни з конкретними сферами майбутньої професійної діяльності. Суб'єктивний досвід корисно поєднувати з реальною педагогічною практикою. Особливу роль відіграє педагогічна підтримка, форма якої повинна відповідати віковим особливостям студентів, а за змістом – це повинна бути методологічна допомога, що стимулює їх до пізнавальної активності.

Можна розглядати окремо психологічні, дидактичні аспекти активізації, що визначають умови організації навчального процесу. Під психолого-педагогічними умовами активізації пізнавальної діяльності студентів розуміємо таке оточення (середовище), в якому у тісній взаємодії представлена найкраща сукупність психологічних і педагогічних факторів (відносин, засобів, тощо.), що забезпечує можливість викладачеві організувати активну навчальну діяльність студентів. Таке середовище створюється

з урахуванням фізіології, психології особистості, вимог педагогіки до організації процесу навчання й виховання. Ця сукупність факторів позначає взаємозалежність у навчальному процесі фізіологічних, психологічних, педагогічних та інших явищ.

Психолого-педагогічні умови, необхідні для ефективної роботи з активізації навчальної діяльності студентів:

- забезпечення єдності освітнього, розвивального й виховуючого завдань процесу навчання;

- педагогічно правильне використання принципів дидактики: науковості, зв'язку теорії із практикою, активності й свідомості, індивідуального підходу, проблемності, професійної спрямованості навчання, зв'язку навчальної роботи з науковою діяльністю студентів;

- забезпечення емоційності навчання й створення сприятливої атмосфери;

- динамічність, розмаїтість методів, прийомів, засобів навчання (викладання й навчання) їхня спрямованість на розвиток активної дослідницької діяльності студентів;

- орієнтування студентів на систематичну самостійну роботу над матеріалом у позааудиторний час і правильна організація самостійної роботи, забезпечення регулярності, підвищення ефективності контролю й оцінки знань, умінь і навичок (особливо поточного контролю);

- комплексне, педагогічно спрямоване використання сучасних технічних засобів;

- використання системи психологічних і педагогічних стимуляторів активної навчальної, наукової діяльності студентів.

Велике значення для активізації пізнавальної діяльності має й створення сприятливої навчальної атмосфери. Позитивно діють на студентів натхнення викладача, глибина його наукової думки, захопленість наукою, своїм предметом.

Емоції й почуття людини тісно пов'язані зі словом, мовою. За їх допомогою викладач впливає на студентів. У процесі

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
навчання особливу роль виграють, «інтелектуальні» почуття, що виникають у процесі пізнавальної діяльності студентів, які пов'язані із задоволенням допитливості, пізнавальних інтересів, з пошуками істини, з розв'язанням розумового завдання.

Сприятливий психологічний клімат: доброзичливі ділові відносини, творче налаштування – підвищують працездатність студентів, задоволеність роботою, середовищем, усувають негативні й породжують позитивні емоції [4].

Стимулювання покликане інтенсифікувати процес засвоєння знань, пошуку нових знань самостійно. Стимул визначається З. І. Равкіним як засоби, що спонукають людей до посиленої діяльності, своєрідний зовнішній поштовх, чинність якого зростає залежно від суспільної значущості. Стимули, впливаючи на систему мотивів, виконують роль прискорювачів динаміки потреб, вони як би є їх природними невід'ємними супутниками. Потреби, у свою чергу, можуть навмисно, цілеспрямовано створюватися під впливом певних стимулів відповідно до матеріальних і духовних потреб суспільства в конкретно історичних соціальних умовах [7].

Стимули, що використовуються в педагогічному процесі, можуть бути соціальними, психолого-педагогічними тощо. Психолого-педагогічні стимули можуть бути зовнішні й внутрішні, у педагогічному процесі вони взаємозалежні.

Стимулювання в навчальному процесі спрямоване на будь-яке спонукання інтелектуальних, творчих чинників і можливостей, обов'язковою умовою якого є врахування психічних можливостей, рівня підготовленості, вікових особливостей студентів.

Дієвість стимулів залежить і від урахування викладачем наступних факторів: а) відношення студента до обраної спеціальності, до певної галузі наукових знань; б) відношення студента до викладача; в) відношення його до своїх навчальних обов'язків; г) відношення до групи, студентів тощо.

Зовнішні стимули в педагогічному процесі діють через внутрішні. До зовнішніх стимулів можна віднести адміністративні впливи деканату, вимоги викладача, товариша, заохочення, покарання та ін. Якщо студентами керують тільки, або в основному, зовнішні стимули, то навчання буде носити вимушений, примусовий характер. У цьому випадку студент часто звертається до зовнішніх факторів усунення конфлікту: спроба вивчити матеріал шляхом механічного запам'ятовування, використати шпаргалки, переписування у товариша готових висновків лабораторних і практичних робіт або готових способів розв'язання завдань.

До внутрішніх стимулів відносяться такі, які мобілізують волю, розумові процеси особистості. Наприклад, інтерес до знань, внутрішнє прагнення до розширення, поглиблення знань, допитливість тощо. Внутрішні стимули не приведуть до зовнішнього конфлікту і є найбільш оптимальними і з психологічної й педагогічної точок зору. Виділяють наступні групи зовнішніх і внутрішніх стимулів, що використовуються у навчанні:

- а) матеріальне й моральне заохочення й покарання;
- б) позитивний приклад викладача як спонукальний чинник;
- в) віра в пізнавальні можливості студента;
- г) яскрава перспектива – можливість переходу на індивідуальний план, отримання диплома з відзнакою, при випуску призначення на бажаний вид роботи, рекомендації вченої ради щодо аспірантури тощо;
- д) суспільна думка колективу.

Операційно-діяльнісний компонент пов'язаний з виконанням студентами різних видів дій. Класифікація пізнавальної діяльності студентів містить вісім її типів: 1) за зразком; 2) за інструкцією; 3) реконструктивні дії (пропускають пункти інструкції, непотрібні для розв'язання конкретного завдання); 4) варіативні (частково-пошукові) дії;

5) конструктивні дії (ширше зона дії); актуалізуються для пошуку узагальненого плану розв'язання класу завдань; 6) евристичні дії; 7) інтуїтивні дії (використовуються при розв'язанні творчих, складних завдань, у яких є елемент несподіванки, незвичайності); 8) узагальнені дії, що мають всі характеристики перерахованих вище дій, а також здатність до саморозвитку в процесі навчання. Дії студентів важливо орієнтувати на оволодіння методологією пізнавальної діяльності не тільки для того, щоб підвищити її успішність, але й для того, щоб студенти надалі могли навчити цьому своїх майбутніх учнів. Досягненню цієї мети сприяє виконання наступних вимог:

➤ навчати на найвищому рівні пізнавальних можливостей студентів; насамперед, навчати методам знань, а не набору тих або інших фактів, їхньому простому запам'ятовуванню, переказу й застосуванню в найпростіших, стереотипних випадках;

➤ формувати уявлення про знання як про здатність насамперед до оволодіння методами дослідження, властиві досліджуваній дисципліні, загальнонавчальними вміннями, методами набуття нових знань, засвоєння алгоритмів, уявлення про їхні взаємозв'язки, наявність алгоритмічної й евристичної культури [7].

Контрольно-регулятивний компонент припускає використання різних характеристик ефективності пізнавальної діяльності студентів. Серед них виділяються якісні й кількісні. До якісних характеристик відносяться:

а) змістово-відтворювальний рівень: повнота в пізнанні об'єкта; узагальненість – у пізнанні його сутності; системність – у пізнанні зв'язків і відносин;

б) рівень, що діяльнісно-перетворює: міцність; мобільність; дієвість знань;

в) діяльнісно-особистісний рівень – глибина знань.

*Повнота* знань описує результат відтворення студентом відомих характеристик об'єкта вивчення, по яких визначається його сутність. У результаті студент уміє

розпізнавати об'єкт серед інших, несхожих з ним. *Узагальненість* – описує результат відтворення й пояснення сутності об'єкта зі зв'язку його ознак. *Системність* знань характеризує результат відтворення сутності зв'язків і відносин двох або декількох пізнавальних об'єктів і на цій основі – цілісності їхньої організації й функціонування. Виражається вона через зв'язок всіх частин – генетичну основу, закон, загальний механізм тощо.

*Міцність* знань характеризує результат запам'ятовування, утримання й збереження в пам'яті повного, узагальненого або систематизованого знання.

*Мобільність* (готовність) знань визначається результатом їхнього перетворення в процесі застосування за відомих для студентів обставин.

*Дієвість* знань свідчить про застосування знань у новій ситуації.

*Глибина* знань характеризує результат застосування знань, отриманих при вивченні предмета, у життєвій ситуації, практичній діяльності, особистій поведінці на основі усвідомленого відношення до значущості отриманого знання. Про глибину знань свідчать внутрішні спонукальні мотиви й переконання студентів.

З позиції особистісно орієнтованого навчання варто розглядати характеристики, що відображають реалізацію особистістю своїх можливостей, ступінь прояву творчості. До творчих рис у самотійній роботі студентів щодо оволодіння знаннями відносять:

- самотійне перенесення знань й умінь у нову ситуацію;
- бачення нових проблем у знайомих умовах;
- бачення нової функції знайомого об'єкта;
- бачення структури досліджуваного об'єкта;
- бачення альтернативного розв'язання;
- уміння комбінувати раніше відомі прийоми для нового способу розв'язання проблеми;

➤ уміння створювати оригінальний спосіб розв'язання за умови обізнаності щодо наявних [6].

Засвоєння знань відбувається на різних рівнях:

- усвідомленого сприйняття;
- актуального усвідомлення способів застосування знання;
- творчого застосування засвоєної інформації в новій ситуації, тобто на рівні кумуляції знань.

*Найважливіші умови, що забезпечують якісне засвоєння знань на цих рівнях, – це повнота видів знання й систематичне їхнє застосування на зазначених рівнях засвоєння, які забезпечують глибину, конкретність, узагальненість, системність, оперативність, розгорнутість, згорнутість, міцність і гнучкість знань.*

Відповідно до цих положень як узагальнені критерії, визначення оптимального засвоєння студентами знань, можна обрати наступні: обсяг, системність, свідомість, міцність і дієвість знань. Деякі з перерахованих критеріїв можуть бути виражені кількісно.

Так, у поняття *обсягу знань* входить кількісна характеристика отриманих студентами знань, що поєднують у собі факти, поняття, закони, правила тощо, а також методологічні знання. Під *системністю* знань маємо розуміння студентами внутрішньої логіки досліджуваного об'єкта або явища, складу сукупності знань, їхньої ієрархії й послідовності (І. Я. Лернер [5]). Системність знань припускає здатність в учнів розташовувати досліджуваний матеріал у певній послідовності на основі усвідомлення одних знань як базових по відношенню до інших, їхнього місця в структурі наукової теорії.

Під *осмисленістю* знань розуміємо зв'язки і шляхи набуття цих знань, правильність і поміркованість суджень, уміння студентів відповідати на запитання, застосовувати теоретичні знання для пояснення й розв'язання нових завдань. І. Я. Лернер характеризує усвідомленість знань особистістю, наступними ознаками:



- розуміння характеру зв'язків між знаннями;
- розходження істотних і несуттєвих зв'язків;
- розуміння механізму становлення й прояви цих зв'язків;
- розуміння способів набуття знань;
- розуміння доступних принципів, що є підґрунтям застосування цих способів.

Поняття *міцності* знань включає добре запам'ятовування вивченого матеріалу й способів його застосування, готовність вивести необхідні знання, ґрунтуючись на інших опорних знаннях. Під дієвістю знань розуміємо вміння учнів користуватися знаннями в різній пізнавальній і практичній діяльності, вміння поєднувати теорію із практикою. Дієвість знань виявляється в оперативності застосування засвоєних знань в різних ситуаціях різними способами, у готовності учнів самостійно застосовувати знання при зміні ситуації [5].

Відповідно до зазначених підходів у структуруванні процесу навчання у педагогічному ВНЗ, виділимо найбільш значущі, на наш погляд, його структури:

- фундаментальні, що відображають сутність процесу пізнання – моделювання структур предмета вивчення в психіці учнів. У цьому зв'язку на перший план виступають структури, обумовлені способами функціонування психіки учнів, і методами організації їхньої пізнавальної діяльності;
- структури, що забезпечують особистісну спрямованість процесу навчання;
- структури, що сприяють формуванню професійно важливих умінь й якостей майбутніх фахівців.

П. І. Підкасистий [6] висуває завдання дослідження ефективності методів навчання й самостійної роботи студентів. У це завдання входить визначення принципів відбору навчального матеріалу і його структурування для усного викладу, пояснення й розробка дидактичних матеріалів для самостійної роботи студентів. Запропоновано досліджувати наступні учбові ситуації:

1. Викладач представляє весь навчальний матеріал, передбачений навчальною програмою, а студенти його осмислюють і закріплюють у ході семінарських і практичних занять, а також під час виконання позааудиторних завдань. Мета вивчення цього виду навчальної ситуації полягає в тому, щоб з'ясувати:

- при вивченні якого навчального матеріалу викладачеві доцільно розглядати все коло питань у конкретній лекції;

- якою повинна бути методика викладу матеріалу викладачем, якщо мати на меті наступну самостійну роботу студентів над цими питаннями у позааудиторний час, а також і на семінарських, практичних або лабораторних заняттях;

- якою має бути самостійна робота з осмислення й первинного закріплення викладеного викладачем матеріалу.

2. Викладач розглядає лише основні питання, а студенти самостійно опрацьовують увесь матеріал. У процесі викладу й пояснення матеріалу викладач розкриває тільки істотне й основне, що повинне бути засвоєне студентами на рівні теорії й методології, і окреслює ті питання, які студенти можуть вивчити самостійно. Мета такого дослідження – з'ясувати:

- при вивченні якого навчального матеріалу, на яких ступенях навчання доцільно застосовувати такий вид поєднання викладу нових знань викладачем із самостійною роботою студентів;

- яким має бути характер викладу й пояснення знань викладачем, що має входити в зміст викладу знань й у якому співвідношенні воно повинне перебувати зі змістом попередньої й наступної самостійної роботи студентів;

- якою має бути самостійна робота студентів, якщо в одних випадках вона проводиться в системі аудиторних занять, в інших – у системі позааудиторних занять, або у системі аудиторних та позааудиторних занять.

3. Викладач здійснює вступ у зміст і методику роботи на аудиторних заняттях, користуючись відповідними методами навчання, а студенти під його керівництвом самостійно

вивчають всі передбачені навчальним планом питання. Мета дослідження – з'ясувати:

- при вивченні якого матеріалу, на яких курсах доцільно застосовувати таку навчальну ситуацію;
- як планується самостійна робота студентів, і яке місце в ній займають фронтальні й індивідуальні форми роботи;
- як обговорюється й оцінюється виконана студентами робота.

4. Вивчення нового теоретичного матеріалу починається з повідомлення студентів щодо явищ і процесів, які їм уже відомі. В одних випадках застосовуються різні методи викладу й пояснення матеріалу у поєднанні із самостійною роботою, в інших – або весь матеріал представляє викладач, або організується самостійне вивчення його студентами. Мета дослідження – з'ясувати:

- при вивченні якого навчального матеріалу доцільно застосовувати таку навчальну ситуацію;
- як готуються студенти до проведення таких занять;
- як викладач узагальнює повідомлення студентів і викладає нові питання;
- якими завданнями підвищується інтерес й активність студентів у навчанні.

5. Викладач організує самостійну роботу студентів, ставить перед ними питання, формулює проблеми, частково або повністю намічає шляхи їхнього розв'язання. У дослідженні намагається з'ясувати, при вивченні якого навчального матеріалу й на яких курсах, ступенях розвитку навчання можливо проводити таку самостійну роботу й у яких зв'язках вона повинна перебувати з іншими типами навчальних занять у ВНЗ.

Основним критерієм оцінки ефективності застосування відповідних ситуацій навчання є результати підготовки фахівців, що показують, наскільки успішно студенти опановують знаннями, загальноінтелектуальними й

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
професійними вміннями й навичками та розвивають пізнавальні й творчі здібності.

*Рефлексивний компонент* виконує роль з'єднуючого елемента в постійному співвіднесенні особистістю свого рівня розвитку, своїх можливостей в навчально-пізнавальному, професійному й ін. видах діяльності з вимогами зовнішнього світу.

Відповідно до поглядів А. О. Реана, Г. С. Сухобської і багатьох інших авторів [7] рефлексія займає досить велике значення у професійній діяльності вчителя, оскільки забезпечує її корекцію в навчально-виховному процесі. Учені вважають, що чим більше рефлексія суб'єкта діяльності, тобто здатність до усвідомлення, тим вище педагогічна майстерність. Рефлексивні процеси виявляються: у взаємодії вчителя з учнями, у проектуванні діяльності учнів, у самоаналізі й самооцінці вчителем результатів власної діяльності й навчання учнів способом самоаналізу й самоконтролю, у формуванні потреби вчителя до професійної самоосвіти [7]. Високому рівню розвитку рефлексії відповідає володіння вчителем різноманітними формами, прийомами організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, наявність у нього комунікативних навичок, уміння відійти від стандартів і шаблонів у моделюванні уроку, вибір ним адекватних ситуації, методів навчання й виховання, відображення передового педагогічного досвіду в практиці власної роботи з урахуванням умов реальної педагогічної діяльності, висока потреба в осмисленні власних дій, самовихованні й самоосвіті.

В. В. Давидов вважав, що високий рівень рефлексії необхідний для повноцінного становлення теоретичного мислення учнів, у тому числі математичного через те, що наявність уміння здійснювати рефлексію припускає виділення людиною істотних зв'язків в об'єкті, вміння використовувати істотне для побудови системи дій для розв'язання завдань. Сформованість рефлексії дозволяє

людині цілісно оцінити відповідність виконуваних дій внутрішнім, істотним умовам досліджуваного об'єкта [4].

І. Стеценко, досліджуючи готовність студентів педагогічного ВНЗ до рефлексії, відзначає, що потреба в самопізнанні засвідчили майже 60% з них, а вміння аналізувати свої труднощі, індивідуальні особливості й намічати конкретні шляхи усунення неузгодженості й суперечностей, спостерігалось лише у декількох студентів. Про слабкий розвиток рефлексивних процесів свідчить виявлений факт переваги неадекватної самооцінки студентів, певні труднощі в методиці пізнання ними своїх позитивних і негативних якостей. Можна зазначити позитивну динаміку в розвитку вмінь студентів аналізувати власну діяльність, під час проходження ними педагогічної практики, після попередньо проведеного цілеспрямованого навчання. Схема аналізу певного виду діяльності вчителя (індивідуальна бесіда з учнем) припускала оцінку наступних параметрів:

- уміння мотивувати діяльність, створювати позитивний фон;
- переконливість – вибір фактів, формулювання питань, їхня цілеспрямованість;
- комунікативні вміння (культура мови);
- уміння активізувати слухача, стиль і тон бесіди [9].

Відсутність рефлексивних умінь студентів сприяє:

- розвитку авторитарного стилю їхнього спілкування, а в згодом, перенесенню цього стилю в майбутню професійну діяльність;
- недостатньому розвитку теоретичного мислення в них, що означає неякісну професійну (предметну) підготовку в період навчання у ВНЗ;
- низькому рівню готовності до аналізу власної діяльності, а саме саморозвитку та рівню професіоналізму.

Формування рефлексії студентів доцільно здійснювати у процесі набуття ними власного досвіду, використовуючи

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
різноманітні форми й прийоми навчання. До них можна віднести:

- аналіз студентами власної навчальної діяльності;
- надання викладачем студентам можливості вибору завдань різного ступеня складності, відповідно до їхніх власних уявлень про свої пізнавальні здібності;
- систематичне самооцінювання учнями результатів власної пізнавальної діяльності тощо.

Зазначена специфіка навчання у ВНЗ враховувалася нами при розробці різних варіантів його структурування й вибору адекватних способів забезпечення особистісної спрямованості.

У розробці цих варіантів необхідно здійснити структурування, з огляду на характер навчання як процесу пізнання, його особистісну спрямованість і мету професійної підготовки студентів, у цьому випадку – педагогічну.

Отже, складність взаємозв'язків компонентів навчального процесу у ВНЗ, їх ієрархічність й якісна розмаїтість вимагають реалізації системного підходу до структурування навчання у ВНЗ.

### *Література*

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособие / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
2. Бондаревский В. Б. Процесс вузовского обучения и проблемы формирования у студентов самостоятельного мышления и научных интересов // Преподавание педагогических дисциплин в высшей школе / В. Б. Бондаревский. – М., 1972. – Т. 2. – С. 57–85.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1997. – 608 с
4. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 424 с.
5. Лернер И. Я. Дидактические основы современного процесса обучения и его эффективности // Инспектирование

общеобразовательной школы / И. Я. Лернер. – М. : НИИШ, 1985. – С. 59–69.

6. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.

7. Реан А. А. Психолого-педагогический анализ проблемы выбора методов обучения в высшей школе : дис. ... канд. пед. наук. / А. А. Реан. – Л., 1983. – 199 с.

8. Стандарти вищої освіти вищих навчальних закладів [http://uk.wikipedia.org/wiki/Стандарти\\_вищої\\_освіти\\_вищих\\_навчальних\\_закладів](http://uk.wikipedia.org/wiki/Стандарти_вищої_освіти_вищих_навчальних_закладів)

9. Стеценко И. А. Обучение студентов способам рефлексии в процессе профессиональной подготовки // Наука и школа / И. А. Стеценко. – 1999. – № 6. – С. 20–25.



## 1.5. ПЕРЕТВОРЮВАЛЬНА ФУНКЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ

Сучасний розвиток вітчизняної економіки вимагає швидкого входження молодого спеціаліста у професію. За таких умов віддають перевагу не тільки високому рівню професійної кваліфікації фахівця, але й певним *професійно значущим якостям особистості*, що підвищують рівень його соціальної успішності, конкурентоспроможності на європейському ринку праці, відповідальності за результати професійної діяльності, особистісного самовираження, саморозвитку, самореалізації, а дослідники, відповідно, все частіше віддають перевагу поєднанню мотиваційно-когнітивних та поведінкових компонентів структури особистості у ході обґрунтування моделі майбутнього фахівця.

Вища освіта набуває у зазначеному контексті принципово нового звучання, а перед сучасною професійною освітою постає завдання не тільки озброїти майбутнього фахівця професійною кваліфікацією, але й, у більш широкому розумінні, створити умови для оволодіння ним цілим комплексом компетенцій [6, с. 37]. За таких умов важливим підґрунтям підготовки фахівців з вищою освітою на сучасному етапі розвитку суспільства постають принципи демократизації, інтернаціоналізації, диверсифікації, гуманізації, впровадження яких у практику діяльності вищих навчальних закладів здійснюється шляхом інтеграції професійної та соціально-гуманітарної підготовки студентів, а одним із засобів розв'язання поставленого завдання у вищій освіті є синтез педагогічних та психологічних концепцій, глибоке психологічне осмислення закономірностей навчальної діяльності, принципів та методів навчання й управління навчальним процесом.

Як відомо, *педагогіка* як наука та навчальний предмет виконує загальну функцію трансляції культури. Вона включена у навчальні програми вищих закладів освіти для студентів усіх напрямів підготовки та є складовою

гуманітарної, соціально-гуманітарної (у класичних університетах, технічних закладах освіти), професійно-педагогічної (у педагогічних навчальних закладах) підготовки майбутніх фахівців як компонент їх цілісної фахової підготовки. Зазначену сферу досліджували О. А. Абдулліна, І. А. Зязюн, В. А. Кан-Калік, Н. В. Кузьміна, Н. Г. Ничкало, О. М. Пехота, В. А. Семиченко, В. О. Сластьонін, Г. В. Троцько та ін.

У широкому розумінні педагогіку (грец. *παιδαγωγική* – майстерність виховання) розглядають як науку про спеціально організовану цілеспрямовану і систематичну діяльність з формування людини (в тому числі в різні історичні епохи), шляхи і форми організації зазначеного процесу. У визначеному контексті розглянемо становлення філософсько-педагогічних поглядів на освічену людину, роль і місце освіти у процесі набуття людиною своєї культурної суті, що склалися історично, а також окреслимо перспективи розвитку системи професійно-педагогічної підготовки студентів вищих навчальних закладів.

Як відомо, онтогенез, що забезпечує становлення людини як істоти соціальної, називається соціалізацією. Процес соціалізації, що управляється та контролюється суспільством, на відміну від стихійних форм, прийнято називати освітою – феномен, вивченням механізмів реалізації якого й займається педагогіка. Освіта, як частина засобу виробництва матеріального життя, за допомогою двох взаємопов'язаних процесів – навчання та виховання – здійснює цілеспрямоване формування необхідного для суспільства типу особистості. Відповідно вивчення освіти як такої, її становлення, розвитку, особливостей у різні історичні епохи забезпечує можливість проаналізувати у розвитку перетворювальну функцію загальнопедагогічних концепцій.

Над проблемою освіти мислителі працюють з часів Античності. Ними введено поняття "*παιδεία*" (*пайдейя*) як перетворення людини засобами виховання та освіти.

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
Ґрунтуючись на зазначеному понятті й розглянемо педагогіку як засіб трансляції культурних надбань людства.

Уже давньогрецькі філософи демонструють оригінальні системи виховання й освіти, а їх перетворювальний ефект окреслювався залученням людини до культури, до універсального знання, до доброчесної поведінки, які й складали сутність людського життя. Акцентуючи увагу на тому, що скарби душі – це найвище багатство, що не зникає, давньогрецькі філософи розглядали освіту як абсолютну цінність справжнього людського життя. Звернемо увагу на тому, що благородство душі, уявлення про доброчесність, про мистецтво, релігію, мову, культуру у цілому не даються людині з моменту появи її на світ, вони показували, якою магічною силою для становлення людського початку є знання [13, с. 12].

Необхідно відзначити, що античні філософи по-різному наповнювали змістом поняття "*найдейя*". Разом з тим, незмінним у їх тлумаченнях залишався аспект виховання людини для життя у державі. Усі конструкції "*найдейї*" спрямовані на обґрунтування нового типу суспільного виховання, що дозволяє більш органічно пов'язувати індивідуальне життя громадян з буттям держави. За В. Йегером, "*найдейя*" для античних мислителів – це генетична морфологія ідеальних стосунків людини і цілісної спільноти [7, с. 106].

Наприклад, у Платона "*найдейя*" – це шлях, який має пройти громадянин, що прагне до досягнення ідеалу духовної та фізичної досконалості ("*калокагатії*"). Досягнення зазначеного ідеалу Платон пов'язував із засвоєнням культури суспільного життя, з набуттям мудрості, мужності, розважливості, почуття справедливості, військових, громадянських, моральних та інтелектуальних чеснот, тобто чеснот справжніх – "*арете*" [14, с. 329].

Ще одне тлумачення давньогрецького розуміння "*найдейя*" вніс Аристотель. Він пов'язав його не тільки з засвоєнням людиною необхідних для доброчесного життя

знань, але й з розвитком її здібностей до винесення правильних суджень. На думку Аристотеля, тільки належним чином освічена людина може визначити правильність висновків іншого. Тільки освічена людина, вважав він, має можливість сама робити висновки практично про все. Це є своєрідним мистецтвом і ним необхідно оволодівати шляхом освіти (*paideia*), орієнтованої на формування добродісної лінії поведінки людини, тобто відповідних навичок, звичок, практик, стверджував мислитель. Досягнення зазначеної мети, на думку Аристотеля, має реалізовуватися у процесі виховання та занять, встановлених за законом [2, с. 288].

До ідеї призначення освіти зверталися й давньоримські мислителі (Сенека, Цицерон, Тацит та ін.). Ними введено у обіг близьке до "найдеї" за змістом поняття *humanitas* (людяність). На основі його використання філософи обґрунтовували специфічний шлях набуття базової для людини якості – гуманності. Ставлячи у центр своїх філософських умовиводів поняття *humanitas*, вони підкреслювали, що сутність освіти не може бути зведена до тривіального засвоєння знань та до методів їх трансляції, вона визначає цілісне формування людини [13, с. 13].

Таким чином, висновки античних філософів про освіту торкаються питань, пов'язаних з її роллю у житті людини та ідеалу освіченої людини, властивостей та якостей, яких вона набуває шляхом освіти, як то: здатність до добродісного образу життя в умовах соціального цілого тощо.

Проблемам освіти людини відводилося значне місце й у працях середньовічних теологів та філософів (Ориген, Августин Аврелій, Боецій, Абеляр, Дунс Скот, Фома Аквінський та ін.). Педагогіка виховання вірою практично протягом семи століть була шляхом залучення людей до релігійного розуміння істин добра і зла, пороку та добродісності. Орієнтація на любов до Бога, на безгрішність перед Його образом складала ядро навчально-виховного процесу у зазначений історичний період. Педагогіка

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
виховання на засадах віри була звернена до душі людини, яка, працюючи, мала дозволити тлумачити, усвідомлювати і, головне, прийняти серцем представлену та відкриту людям Божественну істину.

Релігійна педагогіка Середніх віків заперечувала античні ідеали освіти, акцентуючи увагу на формуванні у людини таких якостей, як шанування Бога, смиренність перед його волею, а також на розвиток у неї здібностей пізнання світу, себе, іншого крізь призму релігійного бачення. З цього приводу, наприклад, відомий мислитель Середньовіччя, християнський неоплатонік Августин Аврелій, що розглядав людську душу як незалежну від тіла духовну субстанцію, міркував так: "До вивчення наук веде нас подвійний шлях – авторитет та розум. Відносно часу передує авторитет, відносно суті справи – розум". Августин констатує, що "всяка людина перетворюється на освічену із неосвіченої, а всяка неосвічена не може знати того, якою вона має з'явитися перед людьми, що навчаються, і шляхом якого життя можна стати здібним до навчання". Як наслідок, на його думку, авторитет є найбільш надійним провідником у істинне знання, однак вищим авторитетом має стати авторитет не людський, а божественний.

У текстах Августина найголовніше завдання вихователя представлене як опозиційне виховним ідеям Античності. Істинне виховання, на його думку, має вилучати з вихованців дух язичницької громадянськості та наповнювати його духом християнського благочестя. Виховання таким чином, наполягав він, зводиться до научіння тому, як необхідно вести правильне життя, що відповідатиме євангельським канонам [1, с. 129-130].

Роздуми про роль освіти у житті людини Фоми Аквінського, іншого видатного теолога Середньовіччя, ґрунтуються на ідеях Аристотеля про душу як певну форму тіла. Заперечуючи Августина, який вважав, що душа має здатність безпосередньо споглядати Божественну істину, Фома Аквінський стверджував, що людській душі

притаманний розум. І хоча розум людини обмежений (для неї недосяжний ряд істин Божественного порядку, що є предметом віри), вона все ж має пріоритет перед почуттями у сфері пізнання. І тому успішне виховання, на думку Фоми Аквінського, має доносити до вихованців релігійні істини, що спасають їх життя, у доступному та зрозумілому вигляді. Тренування *інтелекту, а не волі*, як у Августина, має, с погляду Фоми Аквінського, складати ядро педагогіки – виховання вірою [1, с. 135-141].

Таким чином, для Середньовіччя характерне розуміння освіти як єдино вірного шляху до пізнання Бога та божественної сутності душі, а розуміння "людини, що навчається", як істоти, що засвоює за допомогою освіти непорушні норми буття, осяяного релігійними істинами.

Епоха Відродження продовжила пошук орієнтирів освіти, шляхів та способів формування "людини освіченої". Було відновлено та оновлено цілий ряд античних ідеалів. Наприклад, набув нового сенсу термін "*humanitas*", що використовувався давньоримськими мислителями й означав якості освіченої людини, необхідні їй для активної участі у житті суспільства. Поняття "гуманізм" стало наріжною характеристикою епохи Ренесансу, що здійснила спробу деперсоналізації Бога ("природа є Бог у речах" – Дж. Бруно, "світ занурений у Бога" – М. Кузанський). Гуманізм епохи втілювався у спробу зрозуміти людину у її різноманітних взаємозв'язках і взаємостосунках із світом (Н. Макіавеллі, М. Монтень та ін.). Упевненість у величчю людини, віра у її необмежені можливості пройшли наскрізною лінією через праці мислителів цього періоду. Ідейний настрій епохи Відродження отримав блискуче літературне відображення у творі "Речи о достоинстве человека" італійського гуманіста Піко делла Мірандоли.

У ньому автор зазначає, що Бог, створивши людину, спеціально наділив її "невизначеним образом" і, поставивши її у центр світу, сказав: "Я не зробив тебе ні небесною, ні

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи

земною, ні смертною, ні безсмертною, щоб ти сама, вільний і славний майстер, сформувала себе в образі, якому ти віддаєш перевагу. Ти можеш переродитися у нижчі, нерозумні істоти, але й можеш переродитися за велінням своєї душі у вищі, божественні... О, вище і чарівне щастя людини, якій притаманне володіння тим, чим захоче, і бути тим, ким хоче!" [15, с. 249]. Таке бачення людини запрочаткувало в епоху Відродження шлях "відкриття нею самої себе" як шлях до відкриття істин у ході отримання освіти, яку, відповідно, вважали універсальним ключем, що вивільняє в людині божественний потенціал.

*Освічена людина в епоху Відродження сприймалася як істота, що у ході навчання оволодівала вміннями будувати своє життя, втілюючи у нього вимоги божественної суті душі та розкриваючи у ній свої розумні та природні можливості.*

До проблеми освіти зверталися й у Новий час, коли у цілому освіта трактувалася як оволодіння інтелектуальними знаннями у поєднанні зі знаннями, що носили практичний характер. Це визначало перспективу раціональної організації й побудови лінії свого життя конкретною людиною. Освічена людина у Новий час ототожнювалася зі звільненням від природних недоліків суб'єктом, що загартовував себе інтелектуально і значною мірою обмежував свої ірраціональні потяги [13, с. 17]. У роботах видатних філософів цієї епохи (Ф. Бекон, Р. Декарт, Б. Спіноза, Г. В. Лейбніц та ін.) обґрунтовується розуміння значення освіти для формування інтелектуальних здібностей людини та загартування її тілесних сил.

Такий підхід до проблеми освіченості людини притаманний ідеї Я. А. Коменського, що визначив педагогічні погляди епохи. Хоч вихідним положенням роздумів Я. А. Коменського була не людина у її природності, а людина у її ставленні до Бога, чеський мислитель був абсолютно впевнений у тому, що тільки "спрямовуючи учнів до істинних знань, добрих звичок та глибокого благочестя" можна допомогти їм "навчитися всьому, що необхідно для



нинішнього та майбутнього життя" [11, с. 11-12]. З цією метою він прагнув зібрати всі знання людства в єдину систему ("пансофія") та розробити універсальний педагогічний метод передачі їх тим, хто навчається.

Педагогічна думка Нового часу внесла корективи в уявлення про "освічену людину", що сформувалося в епоху Відродження. Для Нового часу стало характерним її розуміння як істоти, що пізнає у контексті освіти відкриті інтелектом людини закони світотворення, соціального і практичного життя, що засвоює знання, які дозволяють їй, приборкуючи бажання, раціонально вибудовувати лінію свого життя.

Питання, пов'язані з освітою та вихованням людини, активно обговорювалися і теоретично осмислювалися й в епоху Просвітництва, що проголосила всевладдя розуму і непохитність суспільного прогресу. Філософські погляди визнаних діячів зазначеного часу Вольтера, Д. Дідро, Ж. Ламетрі, К. Гельвеція, Ж.-Ж. Руссо, Б. Мандевіля та ін., що стосувалися осмислення феномена освіти, суттєво відрізнялися один від одного. Разом з тим, зазначені позиції поєднує спільність проблем та підходів до їх розв'язання. Упевненість представників епохи Просвітництва в силі знання, що очищує душу, у розумності світоустрою, спонукала їх розглядати освіту як дієвий засіб включення людини у раціональний порядок універсуму. Розуміння всезагальності розумного та раціонального спонукало просвітників вважати, що світло розуму може змусити невігластво замовчати, що розум може дозволити конкретному індивіду звільнитися від сили, позбавившись його випадкових та егоїстичних інтересів, пристрастей, помилок та відкрити в ньому можливості для ведення іншого, розумного способу життя [13, с. 18].

На підтвердження такого оптимістичного бачення ролі розуму й освіти можна навести міркування Ж.-Ж. Руссо, який поділяв розуміння людини як природної істоти, почуттєві нахили якої спонукають її прагнути до самозбереження,

*Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи*

задоволень та уникати страждань. Він доводив, що тільки за допомогою освіти можна зробити людину хазяїном особистого та громадського життя. Усунення нерозумності мислитель пов'язує з переходом від "природного стану до громадянського", в якому інстинкт у поведінці людини буде замінений справедливістю, що надає її діям морального характеру [17, с. 198].

Філософсько-педагогічна думка епохи Просвітництва внесла у розуміння "освіти людини", що висунув Новий час, ряд додаткових аспектів. "Освічену людину" розглядають як таку, що за допомогою освіти приборкує своє егоїстичне начало та стає складовою "Розумного світового порядку", стаючи провідником та реалізатором ідеї неперервного прогресивного суспільного розвитку.

Німецька класична філософія (друга половина XVIII – початок XIX ст.) запропонувала свої ракурси розв'язання проблеми освіти. І. Кант став першим, хто окреслив шляхи побудови педагогіки й освіти на антропологічному підґрунті. Саме антропологія, відповідно його поглядам, має визначити те, що людина "як істота, яка діє вільно, робить або може та повинна робити себе сама" [8, с. 351]. Своє антропологічне кредо І. Кант втілює і в працях, присвячених педагогіці. У них він доводив, що "людина – єдине створіння, що підлягає вихованню" [9, с. 445].

Ще один цікавий підхід до розгляду проблеми освіти у німецькій класичній філософії був запропонований Г. Гегелем. З його погляду, освіту необхідно розглядати як сходження індивіда до всезагального досвіду та знання. Гегелівське розуміння освіти як відчуження від природного буття та сходження до всезагальності акцентує увагу на проблематиці становлення "Я"-індивіда, його самосвідомості. За Гегелем, освіта – це те, що відлучує індивіда від своєї природної сутності, тобто дозволяє дистанціюватися від власних особистих потягів, потреб, інтересів і тим самим піднятися до всезагального у сферу духа [5, с. 325].

Німецькій класичній філософії вдалося збагатити існуючі погляди на освічену людину. Розуміння того, що освіта – засіб

творення людиною себе та світу, в якому вона живе, що освіта завжди є віддзеркаленням часу, що освіта забезпечує індивіду набуття самосвідомості, стало значимим додатком до напрацьованого попередньо розуміння значення освіти. Запропонований німецькою класичною філософією погляд на освіту визначив зміни й в уявленнях про *освічену людину*. До найважливіших характеристик стали відносити здібності до отримання загальнозначимих знань, до розуміння історичної ситуації і усвідомлення себе.

Період з середини ХІХ до початку ХХ ст., що визначив завершення епохи класичної філософії та перехід до її посткласичної форми, вніс кардинальні зміни у дискусію про освіту. Завершення формування так званого "індустріального суспільства" призвело до радикальної перебудови соціальних структур попередньої епохи. Зміни, що відбулися, визначили необхідність перегляду сутності історії, яка вже розглядається як специфічно людський спосіб буття, як "єдина справжня наука про людину" (К. Маркс). Занурення у таке розуміння історичності стало приводом усвідомлення людиною власної обмеженості, скінченності. Таку міру почали проектувати на весь людський досвід, культуру. Істина перестала розглядатися як щось довершене та незмінне. Гегелівський панлогізм був усунений, увійшов в обіг ірраціоналізм у тлумаченні дійсності людського буття (С. К'єркегор, А. Шопенгауер). Час став надавати пріоритет індивідуальному перед всезагальним, абстрактні конструкції втратили довіру, "земна" проблематика, а не Абсолютний Дух уже цікавить філософів (Ф. Ніцше – "воля", К. Маркс – "праця" та ін.). Запити часу звернули увагу філософів на феномен мови – незмінного посередника між людиною і світом, людиною і людиною. Герменевтика набула самостійного значення (В. Дильтей) [13, с. 22-25].

Роздуми цілого ряду мислителів набувають прагматичного характеру. Відповідно до змін ідейних поглядів змінюється й характер дискусії про освіту, у якій

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи

активну участь беруть Г. Спенсер, Ф. Ніцше, В. Дільтей та низка російських філософів, серед яких П. Д. Юркевич, П. О. Флоренський, Б. П. Вишеславський, І. О. Ільїн, С. Л. Франк та ін. У цілому, їх філософсько-педагогічні погляди відбивають спрямованість пошуку освітою середини XIX – початку XX ст. своєї автентичності. Уявлення щодо освіченої людини у цей період повною мірою відобразило своєрідність такого пошуку. *"Освічена людина" – така, що може у процесі освіти усвідомити свою включеність в історію, у соціальне життя, усвідомити своє життєве призначення, глибинні устремління своєї душі, навчатися розкривати у контексті буття свої внутрішні духовні та тілесні можливості, розв'язувати питання практики, пов'язані з її особистим та суспільним життєустроєм.*

Як результат інтенсивного розвитку людства у XX столітті з'являється цілий ряд несхожих, іноді протилежних за своїм ідейним змістом підходів до розв'язання проблеми освіти та її ролі у житті людини і суспільства. Безпосереднім приводом, що стимулював множинність розуміння феномена освіти, стала необхідність осмислення кризової ситуації буття людини у світі з розширенням індустріалізації, низки воєн, соціальних та екологічних потрясінь. В умовах прогресування негативних явищ, постійно збільшується розрив у рівнях забезпечення різних суспільств, нарощування демографічного неблагополуччя та виникнення реальної загрози деградації людського генофонда, розсіювання ілюзії щодо можливого процвітання людства на основі всезагальної грамотності, вичерпаності просвітницької картини світу, і, головне – відсутності збалансованих уявлень про способи зміни ситуації, що склалася, дискусія вийшла на новий рівень. Освіту у межах цієї дискусії стали розглядати під кутом зору відповідальності за ситуацію, що склалася у світі.

Розв'язання визначеної проблеми учасники дискусії стали пов'язувати з пошуком нових підходів до навчання підростаючого покоління, підходів, що дозволили б в умовах

загострення глобальної кризи виховувати культурну, освічену та відповідальну за свою поведінку людину.

Теоретичною основою такого діалогу постали феноменологія (Е. Гуссерль, М. Хайдеггер та ін.), герменевтика (Х.-Г. Гадамер, П. Рікер та ін.), філософська та педагогічна антропологія (М. Шелер, Х. Плеснер та ін.), персоналізм (Е. Муньє, Ж. Лакруа та ін.), екзистенціалізм (К. Ясперс, А. Камю та ін.), філософія мови (Б. Рассел, Д. Мур та ін.), структуралізм (Р. Барт, К. Леві-Строс та ін.), психоаналіз (З. Фрейд, К.Г. Юнг, Е. Фромм та ін.), біхевіоризм (Дж. Уотсон, Б.Ф. Скіннер та ін.), когнітивна психологія (Ж. Піаже, Дж. Брунер) та цілий ряд інших наукових галузей.

У поле зору дослідників освіти потрапили найрізноманітніші питання, що стосувалися зазначеної сфери. Позитивістські орієнтовані науковці вивчати проблеми статусу педагогічної науки, структури педагогічного знання, дескриптивних, нормативних та ціннісних висловлювань у педагогіці (А. Фішер, Р. Лохнер, Р. Пітерс).

Дослідники, орієнтовані на гуманітарне знання, предметом вивчення обрали теми, пов'язані зі специфікою людського буття: "діалог двох свідомостей" у контексті їх зустрічі в освітньому просторі, комунікативна природа освітнього процесу (М. Бубер, К. Шиффер). Тематичне поле досліджень, орієнтованих на гуманітарне знання, включило у себе також проблематику, зорієнтовану на виявлення сенсу освіти та на інтерпретацію реалій формування нового образу людини у контексті її навчання та виховання (Г. Рот, К. Динельт та ін.). Досліджувалися й проблеми, що торкалися історико-культурного, герменевтичного (Г. Ноль, Е. Венигер), особистісного (М. Шелер, Е. Муньє), прагматичного (У. Джеймс, Д. Дьюї) аспектів становлення людини в освітньому просторі [13, с. 26-32].

Загалом, філософсько-педагогічна проблематика, пов'язана з осмисленням ролі освіти у період загострення

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи

кризи людського буття, що прийшлася на початок-середину ХХ ст. (дві світові війни, революції та громадянські війни, жахи ГУЛАГу та ін.), актуалізувала перегляд уявлень про "освічену людину". У новій інтерпретації "освічена людина" не тільки носій тих чи інших наукових та утилітарних знань, але й у першу чергу істота, що набуває у контексті освіти можливість стати особистістю, сформуванню своє неповторне та унікальне "Я", набутти здатність розуміти себе, іншого та нести відповідальність за те, що відбувається у світі.

Розуміння феномена освіти та розвитку людини у її контексті у період останньої третини ХХ – початку ХХІ ст. втратило однозначність та набуло поліфонічного характеру. Поряд з уявленнями про освіту як про механізм трансляції тим, хто навчається, значимого соціокультурного досвіду, як про місце виховуючої діалогічної зустрічі "Я" та "Ти" отримало розповсюдження й тлумачення освіти як засобу формування мовленнєвої компетентності того, хто навчається, включення його у простір "мовленнєвих ігор", залучення до символічного, ігрового за своєю суттю універсуму. Людина, що навчається, за таких умов розглядалася як істота, яка здатна у ході освітнього процесу до використання мов культури, інтеграції текстів культури, до оволодіння навичками й уміннями вступати у комунікативну взаємодію, порозумітися із собою та іншими.

Останнім часом прогресивна світова спільнота все частіше звертається до думки про те, що вища освіта в усіх країнах світу переживає нелегкі часи. Цей факт зумовлений виникненням своєрідного розриву між освітою з усіма її провідними елементами (цілі, структура, зміст, методи навчання) та умовами життя суспільства, що різко змінилися за останні десятиріччя.

На питання, які якості повинен мати молодий спеціаліст, роботодавець, як правило, відповідають таким переліком: високий рівень загальноосвітньої підготовки, здатність приймати самостійні рішення, готовність до перенавчання, до опанування нових тенденцій та набуття нових знань, уміння



працювати в групі, комунікабельність. Цей перелік – не що інше, як нове уявлення про освічену людину, своєрідна модель її провідних життєвих функцій. Така модель найбільш адекватна вимогам сучасного суспільства. Ключові характеристики нової моделі – освіченість, безперервність навчання, самостійність – знаходяться в явному протиріччі з існуючою педагогічною системою, зорієнтованою головним чином на запам'ятовування, відтворення та пасивне виконання запропонованих завдань.

Вимоги часу призвели до того, що у розвитку світової вищої школи вже визначились загальні глобальні тенденції. Провідними серед них є гуманізація та гуманітаризація вищої освіти, які визначають потребу гуманізації професійної підготовки за рахунок *педагогічної складової*. Особливого значення в цьому контексті набуває модернізація вищої освіти в Україні адекватно до завдань, визначених Болонською угодою, основні положення якої спрямовані на поширення знань та інформації з метою здійснення глибинних соціально-економічних перетворень [12].

Теоретичний аналіз сучасного стану вивчення "Педагогіки" у вищих навчальних закладах різних типів засвідчив, що протягом останніх десятиліть під впливом розвитку педагогічної науки її функції і зміст суттєво змінилися. Традиційно у галузевих вищих навчальних закладах введення предметів педагогічного циклу забезпечувало можливість майбутнім фахівцям отримання другої спеціальності – викладача певного галузевого напрямку (А. В. Глузман, В. В. Сагарда, В. А. Семиченко).

У сучасних умовах педагогіка як навчальна дисципліна виконує не тільки професійну, але й загальнокультурну та теоретико-методологічну функції, які реалізує через зміст, що спрямований на озброєння студентів науково-педагогічними знаннями, збагачення їх досвіду розв'язання навчальних завдань, стимулює інтерес до майбутньої професійної діяльності тощо. Тобто, в умовах розвитку



*Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи*

системи освіти в загальному контексті європейської інтеграції, як відзначає В. А. Козаков, педагогічна підготовка у вищому навчальному закладі повинна розглядатися не тільки і не стільки як підготовка вчителів, викладачів, скільки як *шлях гуманізації професійної підготовки і суспільства у цілому в контексті побудови єдиного європейського освітнього простору* [10, с. 7].

Особливої значущості визначена проблема набуває на етапі отримання вищими навчальними закладами статусу класичних університетів, оскільки у сучасному суспільстві професійна підготовка фахівців усіх галузей господарства включає педагогічну складову (галузеві педагогіки: авіаційна, військова інженерна, культурно-освітня, лікувальна тощо).

Університетська освіта – найголовніша складова сучасної вищої освіти. Університет – класичний, найстаріший та найпоширеніший тип вищого навчального закладу. Тому саме на прикладі університетської освіти вважається доцільним проаналізувати зміст педагогічної складової професійної підготовки майбутніх фахівців.

У процесі еволюції університетської освіти сформувалися її історично змінні парадигми, кожна з яких утворилася залежно від домінування в певну історичну епоху ідеального уявлення людини про універсальне знання. Термін "парадигма" був запозичений педагогікою з філософії, де це поняття має декілька дефініцій. В античній і середньовічній філософії воно характеризувало галузь вічних ідей як прототип, зразок, відповідно до якого Бог – Деміург створює світ. Відомо, що термін "парадигма" вперше запропонував позитивіст Г. Бергман. Проте пріоритет у вживанні й поширенні цього терміну належить Т. Куну, який в книзі "Структура наукових революцій" (1962) обґрунтував сутність парадигми як сукупності фундаментальних знань, цінностей, переконань і технічних прийомів, що сприймаються за зразок наукової діяльності [20, с. 634].

У сучасній науці термін "парадигма" визначають як систему теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, що приймаються за зразок вирішення проблеми всіма членами наукового співтовариства. У 90-х рр. ХХ століття цей термін став постійно використовуватися в педагогіці, набув педагогічного значення. Є. В. Бондаревська, С. В. Кульневич, В. О. Сластьонін стверджують, що педагогічна парадигма – сталий погляд, який став звичним, певний стандарт, зразок рішення освітніх і дослідницьких задач [3; 19, с. 36-44.].

Н.В. Бордовська, А. О. Реан пропонують наступну класифікацію парадигм університетської освіти: культурно-ціннісна; академічна; професійна; технократична; гуманістична [4, с. 151-152].

Культурно-ціннісна парадигма спирається на засвоєння студентами універсальних елементів культури і фундаментальних цінностей минулих поколінь засобами систематичного і поглибленого вивчення надбань великих мислителів. Навчання найчастіше відбувалося латинською чи грецькою мовами, що характерно для перших університетів. Культурно-ціннісна парадигма орієнтувала молодь на різнобічне пізнання оточуючого світу. Випускники університетів отримували лише звання освіченої людини – філософа чи богослова. Така стратегія освіти з давніх часів до нашого сьогодення традиційно належить до феномену класичної освіти.

Академічна парадигма університетської освіти характеризується пріоритетом теоретичних знань і розвитком фундаментальних наук, орієнтацією на підготовку випускників університету до пошуку нових знань, розуміння і пояснення оточуючого світу з теоретичних позицій. У межах цієї парадигми головною цінністю вважаються наукові знання про природу, людину в суспільстві, космос, життя. За типом та якістю засвоєння наукових знань, фундаментальних і прикладних досліджень розпочали виокремлювати такі

*Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи*

види університетської освіти як біологічна, математична, філологічна, фізична, хімічна тощо. Головною академічною традицією університету визначається систематичне вивчення фундаментальних основ науки, яке передбачає безпосередню участь студентів у процесі наукових досліджень.

Професійна парадигма знайшла прояв у збагаченні і розширенні змісту університетської освіти. У межах цієї парадигми наука перестає бути самостійною у якості засобу пізнання і пояснення світу. Вона почала виконувати функцію виробничої сили, яка сприяє розвитку техніки і виробництва. У результаті подібного підходу університет почав концентрувати і розширювати не тільки спектр наукових знань, але й кращі зразки соціокультурної і професійної діяльності людини. З того часу в університетах почали отримувати вищу медичну, юридичну, економічну, педагогічну, інженерно-технічну та іншу вищу професійну освіту як відповідь на соціальний запит суспільства.

Технократична парадигма виступає на перший план у XIX-XX століттях як своєрідний світогляд, суттєвими рисами якого є: примат техніки і технології над науковими і культурними цінностями, вузькопрагматична спрямованість вищої освіти і розвитку наукового знання. При визначенні мети і змісту університетської освіти згідно цієї парадигми домінують інтереси виробництва, економіки і бізнесу, розвитку техніки і засобів комунікації. У зв'язку з цим у XX ст. з гуманітарною та природничо-науковою компонентами університетської освіти відбулися суттєві, далеко не кращі зміни. З цього приводу напевно слід звернутися до роздумів видатного українського мислителя Г. С. Сковороди (1722-1794): "Що може бути гірше за людину, яка володіє знаннями найскладніших наук, але не має доброго серця? Вона усі свої знання застосовує для зла" [18].

Наразі альтернативою технократичній і професійно-прагматичній парадигмі університетської освіти виступає

гуманістична (від лат. *Humanus* – людський, людяний) орієнтація університетської освіти. Згідно гуманістичної парадигми головною цінністю університетської освіти постає особистість людини з її здібностями та інтересами. В умовах університету молода людина повинна отримати універсальну освіту і вибрати сферу професійної діяльності не тільки за ознакою соціальної значущості, але й за власними мотивами та інтересами, що забезпечує самореалізацію особистості. Саме тому до теперішнього часу пріоритетним у галузі модернізації національної системи освіти визнається особистісно орієнтоване навчання.

Сутність цього підходу відповідно до Національної доктрини розвитку освіти (2002 р.), полягає у необхідності забезпечення вищою школою таких умов, за яких стає можливим перетворення особистісно-суспільних цілей на дієвий внутрішній стимул професійного становлення майбутніх спеціалістів, розвитку і закріплення в них активної професійної позиції, творчого стилю діяльності, гуманістичних цінностей [16]. Цей процес повинен здійснюватися поступово, ґрунтуючись на врахуванні індивідуальних психологічних особливостей, ціннісних орієнтацій, професійних сподівань студентів, їхнього ставлення до отриманої професії, має сприяти розв'язанню суперечностей навчального процесу, досягненню гармонії між учінням і викладанням.

Згідно гуманістичної парадигми університетської освіти вища школа має забезпечити перетворення кожного студента з об'єкта на суб'єкт навчальної роботи, демократизацію і гуманізацію відносин у системі "викладач-студент", конкретизацію програми і змісту навчання, метою якого повинно стати формування професійних рис та гармонійного розвитку студента. Такий підхід до розв'язання проблеми забезпечує потребу в людях, готових до життя у постійно змінювальному соціумі, налаштованих і здатних

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи

творити нове у своїй діяльності, стимулювати, каталізувати (прискорювати) інноваційні освітні процеси, вихід яких на новий рівень забезпечує стабільність і розвиток соціуму.

За таких умов навчальний процес передбачає особистісну орієнтацію, спрямовану на те, щоб майбутній фахівець став повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, вільною і самодіяльною особистістю. Центром і метою такої побудови навчального процесу є особистість. Ступінь гуманізації зазначеного процесу залежить від того, наскільки він створює передумови для самореалізації особистості, розкриття її природних задатків, прагнення до свободи, відповідальності, творчості.

Особливе значення для вищої освіти має ще один аспект цієї проблеми: гуманізація означає не тільки набуття додаткових знань, органічно вбудованих у систему професійної освіти, але й удосконалення культури пізнання, формування ключових умінь предметного характеру.

У контексті гуманістичної освітньої парадигми принципово іншою бачиться і позиція педагога, якому належить бути не засобом, а визначальним чинником навчального процесу, соратником і супутником студентів-майбутніх фахівців на шляху пізнання. Він виступає провідною фігурою успішної педагогічної взаємодії, від нього залежить оперативність урахування їх особистісних якостей, які постійно змінюються під впливом зовнішніх обставин та індивідуального зростання.

Гуманізація професійної підготовки за рахунок педагогічної складової є інновацією у вищій освіті. Але, як справедливо стверджують вітчизняні науковці, інноваційною вона є тільки для нашої вищої школи, оскільки зарубіжні здобутки вже давно еволюціонують у гуманістичному напрямі, поступово трансформуючись у систему нових відносин.

Дослідження зазначеного феномену для студентів непедагогічних спеціальностей дозволило встановити деякі причини неоднозначного ставлення до педагогічної

підготовки. Першою є очікування, що базується на підсвідомому формуванні оцінного судження про навчальний предмет. На їх думку дисципліни "виходили" за коло необхідних (з точки зору студентів) предметів, спрацьовував усталений прагматичний технократизм, а також термін "педагогіка" викликав негативне ставлення до дисциплін у цілому (спрацьовував шкільний "досвід").

Усвідомлення зазначеного явища дає підстави для внесення коректив у навчальні плани університетів за рахунок введення педагогічних дисципліни галузевого спрямування: наприклад, для медичних спеціальностей – "Лікувальної педагогіки" замість "Загальної педагогіки", для економічних – предмету "Основи педагогіки" доповнювати дисципліною "Навчальний менеджмент", у закладах культури пропонується вводити курс "Мистецької педагогіки", в юридичних – "Педагогіки для правників", військових – "Військова педагогіка" тощо.

Відповідного оновлення потребує змістове наповнення дисциплін педагогічного циклу для непедагогічних спеціальностей, основною ознакою якого має стати врахування галузевого досвіду.

Педагогіка за своєю суттю ніколи не обмежувалася передачею існуючих зразків досвіду. Основним її призначенням завжди було творення людини, здатної змінювати світ, наповнювати його відповідно до запитів цивілізаційного розвитку новим змістом. Це положення має скласти підґрунтя для розробки сучасної системи професійно-педагогічної підготовки студентів вищих навчальних закладів.

### *Література*

1. Антология педагогической мысли христианского Средневековья : [в 2-х т.]. – М. : Аспект Пресс, 1994. – Т. 1. – 437 с.
2. Аристотель. Никомахова этика : [в 4-х т.] / Аристотель. – М., 1983. – Т. 4. – 347 с.

3. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Бондаревская Е.В., Кульневич С. В. – Ростов-на-Дону : ТЦ "Учитель", 1999. – 560 с.

4. Бордовская Н.В. Педагогика : учебник для вузов / Бордовская Н. В., Реан А. А. – СПб : Питер, 2000. – 304 с. – (Серия "Учебник нового века").

5. Гегель Г. Энциклопедия философских наук. Философия духа / Г. Гегель. – М. : Наука, 1977. – 475 с.

6. Делор Ж. Образование – сокровище. UNESCO, 1996 / Ж. Делор // Университетская книга. – 1997. – № 4 – С. 37.

7. Йегер В. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) / В. Йегер. – М. : "Греко-латинский кабинет" Ю.А. Шичалина, 1997. – 246 с.

8. Кант И. Сочинения : в 6 т. / И. Кант. – М. : Мысль, 1966. – Т. 6. – 431 с.

9. Кант И. О педагогике // Трактаты и письма. / И. Кант. – М. : Наука, 1980. – 537 с.

10. Козаков В. А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: [підручник] : у 2-х ч. / В.А. Козаков. – Ч. І. Психологія суб'єкта діяльності. – К. : КНЕУ, 2000. – 243 с. : іл.

11. Коменский Я. А. Великая дидактика / Педагогическое наследие / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1989.– 243 с.

12. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти та її інтеграції в європейський освітній простір / Затверджено наказом МОН № 998 від 31.12.2004 р. – Харків, 2004.

13. Лукацкий М.А. Педагогическая наука: история и современность : [учебн. пособие] / М.А. Лукацкий. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2012. – 448 с. – ил.

14. Платон / под общ. ред. А.Ф. Loseva и В.Ф. Asmusa; пер. с древнегреч. : [в 3 т.] / Т. 1. – М., 1968. – 625 с.

15. Пико делла Мирандола Дж. Речь о достоинстве человека / Эстетика Ренессанса / Дж. Пико делла Мирандола. – М., 1981. – 386 с.

16. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України // Законодавчі акти України з питань освіти : зб. – К. : Парламент. вид-во, 2004.



17. Руссо Ж.-Ж. Об Общественном договоре : трактаты / Ж.-Ж. Руссо. – М. : ТЕРРА-Книжный клуб; КАНОН-пресс-Ц, 2000. – 321 с.

18. Сковорода Г. С. Повне зібр. творів : у 2-х т. / [редколегія: Шинкарук В. І. (голова), Євдокименко В.Ю., Махновець Л.Є., Іваньо І.В., Нічик В.М., Табачников І.А.]. – К. : Наук. думка, 1973. – Т. 2 – 574 с.

19. Сластенин В.А. Гуманистическая парадигма педагогического образования // Магистр. – 1994. – № 6. – С. 36-44.

20. Философский энциклопедический словарь / [гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В.Г. Панов] – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

## 1.6. ОРГАНІЗАЦІЯ ЗНАНЬ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Інформаційний бум, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає кризу класичної наукової парадигми, яка виявляється у поширенні двох протилежних тенденції сучасної науки – універсалізації та інтеграції знань з одного боку, та їх науково-технічної спеціалізації – з іншого.

Подібним же чином маємо протиріччя, з одного боку, між тенденцією щодо посилення розподілу праці, наукової спеціалізації (у педагогіці – це розвиток профільної освіти), а з іншого – тенденцію до розвитку міждисциплінарного наукового синтезу, який впливає з феномену, що отримав назву "інформаційний бум", який став характерною прикметою ХХ століття. Так, номер "*Нью-Йорк Тайм*" містить інформації стільки ж, скільки в XVII столітті за все життя перероблялось людиною. Нині за 40 хвилин у світі генерується стільки ж інформації, скільки її є в Британській енциклопедії. Якщо у 70-ті роки ХХ ст. обсяг наукової інформації подвоюється кожні п'ять років, то у 80-ті цей процес триває кожні два роки, а в 90-ті подвоєння відбувалось кожен рік. Відомо, що у 1980 році в світі видавалося понад 100 тис. наукових журналів, де публікувалися більше 2 млн. статей; у рік видавалося понад 10 тис. наукових книг; спеціальні публікації, такі як бюлетені, звіти про конференції, симпозіуми, реферати видавалися до 2 млн. за рік, при цьому темп цих видань зростає на 10 % за рік.

Відтак, "поглиблення процесу спеціалізації наук призвело до того, – пише І. Г. Грабар, – що в деяких галузях знань обсяг публікацій практично неозорий. У процесі дослідження вчений, як правило, витрачає левову частку часу на вивчення новітньої літератури за своїм фахом" [1, с. 3-4]. Цю проблему В. Чалідзе коментує таким чином: "Продовження інформаційного буму раніше або пізніше має привести цивілізацію до відмовлення від звичаю цитувати

всіх попередників. Доведеться розділити пізнання й історію пізнання” [2, с. 6].

При цьому важливо, що інформаційний бум зумовлений, перш за все, багатократною репродукцією та повторенням вже відомої інформації, а не зростанням кількості нових знань[2, с. 248]. Уперше в історії людства ідеї і технології трансформуються у часі швидше, ніж покоління людей, коли актуальним постає явище *"напіврозпаду компетентності"*, пов'язане із тим, що у деяких галузях науково-технологічна база суттєво змінюється за декілька років.

Загалом, людство ще ніколи не володіло таким незліченним обсягом інформації, але воно ще ніколи не знаходилося настільки далеко від розуміння своєї сутності, пізнання якої виявилось роздробленим, розпорошеним у сфері множини наукових дисциплін, потоплених у океані інформаційного буму.

Все це вимагає побудови такої педагогічної системи, яка б забезпечила впровадження в освітню галузь синтетичного знання, що формується на основі міждисциплінарних зв'язків. Синергетика – один із новітніх наукових напрямів – може вважатися провідною галуззю міждисциплінарних досліджень, що поширюються на всі сфери суспільного буття. Сучасні наукові дослідження засвідчують, що синергетична парадигма сприяє глибокому пізнанню таких складних нелінійних відкритих систем, як суспільство та різних його підсистем, зокрема й освіти

Актуальною є кардинальна трансформація освітньої галузі України, яка потребує врахування синергетичних принципів її самоорганізації як відкритої соціальної системи. Тому на сучасному етапі розвитку педагогічної науки концепція синергізму в навчанні та вихованні набуває інтенсивного розвитку, а ідеї синергетики знаходять широке застосування в освітньому просторі, коли педагогічні системи починають аналізуватися в термінах синергетичної теорії самоорганізації.

Одним із наслідків поширення синергетичної парадигми пізнання світу є організація знань у системі освіти відповідно до принципів міждисциплінарного синтезу.

Тому проблема застосування принципів синергетики в освітній галузі стає предметом дослідження багатьох науковців, коли актуальним постає розробка системи інтегративних, синтетичних, фундаментальних знань в освітній сфері, зокрема й у сфері професійно-педагогічної підготовки.

Слід сказати, що проблема організації й відбору змісту освіти вивчалася Ю. К. Бабанським, І. Я. Лернером, В. В. Краєвським, П. І. Підкатовським та ін. Нині стає зрозумілим, що у вищій школі поряд з традиційними текстами, наочним матеріалом необхідно вводити нові форми подання знань, які в свою чергу зумовлюють пошук засобів їх подання в дидактичному процесі та методів щодо переробки інформації – навчально-пізнавальних операцій, методів навчання і викладання [3, с. 188], оскільки навіть однакова за змістом інформація може бути представлена в різноманітній формі [4, с. 23-27].

Загалом, можна говорити про певні традиційні форми організації навчальної інформації, такі як *структурування, розгортання, стиснення, спрощення, ущільнення, візуалізація*.

Згідно із *структуралізмом* як філософським напрямом, структура – це сукупність прихованих відношень, які виявляються “силою абстракції” в ході руху від явища до сутності. Тут має місце абстрагування від субстратної специфіки елементів тієї чи іншої системи. У них враховуються лише так звані “реляційні” властивості, тобто властивості, які залежать від їх положення в системі, від відношень, що пов’язують їх з іншими елементами. Абстрактна структура, яка була вичленована таким чином, підлягає дослідженню методами формальної логіки та математики. Вона відкриває можливості дедуктивної побудови теорії, широких типологічних узагальнень.

Суттєво, що поняття "структура" (лат. *structura* – будова, порядок зв'язку) не тотожне поняттю "склад" або "будова".

Воно також не зводиться до простого встановлення складових або ознак системи, а включає вивчення взаємозв'язків і взаємодій аспектів, що функціонують як між собою, так і з системою в цілому. Відтак, термін "структура" є більш глибоким, ніж термін "склад" [5, с. 69]. Як зазначає Т. А. Ільїна, виявлення структури системи є важливим не само по собі, а лише для формування повної і більш глибокої уяви про всю систему в цілому, про характер і взаємодію її функціонування як цілісної єдності [6]. Таким чином, "за рахунок структури відбувається фіксування і пояснення властивостей системи. Склад системи вбирає комплекс її елементів, а структура – її внутрішній устрій, що забезпечується зв'язками між елементами. Саме структура системи здатна відображати перебіг процесів її розвитку, рух від минулого через сучасне і до майбутнього" [5, с. 69].

Відтак, структура, як філософська категорія є формою існування змісту. Відповідно, структурування навчальної інформації постає процесом, що полягає у спеціальній побудові навчального матеріалу, у спрямуванні на обробку, цільову орієнтацію наукової інформації та її адаптацію до навчальних умов" [7, с. 54-56]. При цьому можна виділити певні *принципи структурування навчальної інформації у вищій школі*:

1. *Системність* спрямовується на системну репрезентацію навчальних знань, на їх чітку логічну структуру, на доступний систематизований характер організації знань.

2. *Інтерактивність* забезпечує ефективний зворотний зв'язок між учасниками навчального процесу, між студентом і навчальною інформацією.

3. *Модульність* структурування навчальної інформації передбачає її організацію на модульній основі, коли матеріал розбивається на декілька автономних модулів, кожен з яких поділяється на менші окремі одиниці, до яких відносяться теми, блоки та ін. При цьому обсяг модулів має бути

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
оптимальним за розміром і мати завершений, логічний, цілісний характер.

4. *Адаптивність* структурування навчального матеріалу включає такі характеристики як варіативність, персоналізацію, гнучкість, дозування навчальної інформації, нелінійність інформаційних структур. При цьому зазначений принцип передбачає адаптацію навчальної інформації до інтелектуального рівня і потреб студентів. Ефективна реалізація принципу адаптивного структурування інформації досягається шляхом створення нелінійних структур розгалуженого алгоритму змісту навчальної інформації, а також урахуванням психолого-педагогічних і навчальних характеристик студентів, їх мотиваційні психологічні настанови.

Можна також говорити про окремі традиційні способи побудови навчальної інформації – *розгортання, згортання, спрощення, візуалізація*.

На думку В. С. Блохіна, ефективна передача навчальної інформації може відбуватися тільки на рівні її оптимального згортання, оскільки максимально розгорнута інформація може бути незрозумілою через її складність, в той час як при надмірному згортанні ступінь сприйняття повідомлення також знижується [8]. Відтак, згортання і розгортання є два протилежних діалектичних процеси, нерозривно пов'язаних один з одним, що і забезпечує інформативність повідомлення.

Одним із основних способів розгортання інформації є текст, який традиційно розкриває зміст підручника та забезпечує послідовне і максимально повне викладання і аргументацію навчального матеріалу. При цьому текстовий компонент диференціюється на основні, доповнюючі і пояснювальні тексти, які можуть бути представлені у різних формах – знаковій (письмовій), аудіо, відео та ін. Водночас, незалежно від форми, інформацію можна розглядати у вигляді лінійної, концентричної, спіральної та змішаної структур [9].

Дослідження у галузі лінгвістики Дж. Ципфа засвідчили, що принцип згортання інформації в мові існує у вигляді різноманітних мовленнєвих штампів, аббревіатур, термінологічності (лексичне згортання), а також формул, схем, графіків, малюнків (знакове згортання). Таким чином, якщо розгортання навчальної інформації намагається внести уточнення, аргументацію для того, щоб забезпечити надійність каналу комунікації, то згортання спрямоване на економію мовленнєвих засобів.

Можна також говорити про феномен "спрощення знання", який вивчає А. І. Уємов. Під цим поняттям він розуміє міру компенсації постійно зростаючої складності знання [10]. Спрощення як засіб зниження надмірності інформації, передбачає не тільки пошук більш простої знакової форми адаптації навчального матеріалу (перефразувати, сказати іншими словами), але й мінімізацію існуючої системи під час навчання (відкидання непотрібної, надмірної інформації).

Процес спрощення знань [11] передбачає їх організацію за *кумулятивним принципом*, коли має місце зменшення обсягу інформації шляхом більш короткого узагальненого її викладення. Відтак, розвиток науки приводить до того, що деякі елементи активного фонду науки (суми знань) через їх активне якісне перетворення (появи положень більш глибокого узагальнюючого характеру) переходять у пасивний фонд (масу знань) [12]. О. І. Михайлов зазначає, що "часто те, на виклад чого 100 років тому назад потрібно було цілий курс лекцій, тепер можна пояснити за декілька хвилин за допомогою двох-трьох написаних на дошці формул" [13, с. 89].

Ще одним видом репрезентації навчальної інформації є її візуалізація, застосування мультимедіа з метою викладення змісту освіти. Феномен візуалізації в освіті з'явився в кінці ХХ століття разом із розповсюдженням комп'ютерних технологій і застосуванням мережі Інтернет. Він означає, що "у навчанні



Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
будуть все більше використовувати зображення, образи, моделі, знаки, відсуваючи тексти на задній план" [3, с. 188]. Важливо, що інтерес педагогів до проблеми візуалізації знань зростає саме у зв'язку із технічними можливостями поєднання різних форм подання інформації, які швидко зростають і стають більш доступними [14].

Розглянемо три головні інноваційні напрями щодо вирішення актуальної проблеми *організації знань у системі професійно-педагогічної підготовки*.

#### *1. Проблема наукової й предметної інтеграції знань*

Один із інноваційних напрямів такої розробки реалізується у *науковій інтеграції*, яку можна назвати процесом взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знань, що об'єктивно детермінується взаємопроникненням різних видів і компонентів матеріально-виробничої й суспільно-політичної діяльності людей та базується на філософському принципі єдності світу, всезагального зв'язку предметів та явищ.

Загалом, інтеграція знань, яка постає основою цілісного сприйняття й пізнання світу, методичним засобом навчально-виховного процесу, знаходилась у центрі наукової уваги таких педагогів, як Я. А. Коменський, І. Песталоцці, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський. Я. А. Коменський вважав, що світ актуалізується як ціле, де все знаходиться у взаємному зв'язку, і тому знання про світ мають викладатися у тому ж самому зв'язку, при цьому для формування в учнів цілісної системи знань важливим є встановлення зв'язків між навчальними предметами. Видатний педагог писав, що "всі знання виростають з одного коріння – навколишньої дійсності, мають між собою зв'язки, а тому повинні вивчатися у зв'язках" [15, с. 26].

Ж.-Ж. Руссо, який шукав "засоби, щоб зближувати всю масу уроків, розсіяних у багатьох книгах, звести їх до однієї загальної мети, яку легко було б бачити, цікаво простежити..." [16, с. 261]. Ж.-Ж. Руссо вважав, що всебічно розвинена людина обов'язково знайде відповідну до її

природних нахилів діяльність і опанує нею; Й. Гербарт обґрунтував психологічний аспект взаємозв'язку знань, на основі якого від дійшов висновку, що за умови зв'язаного викладання матеріалу учні отримують навички швидше і повноцінніше, ніж за ізольованого вивчення предметів. При цьому велике значення Й. Гербарт надавав узгодженості, систематичності знань. На необхідність взаємозв'язку знань також вказував А. Дістерверг, який вважав, що кожен предмет вимагає того, щоб його зрозуміли, розуміння всіх наук, або хоча б розумно використаних їх елементів.

Й. Г. Песталоцці, аналізуючи процес виховання людини у контексті дії фізико-механічних законів, визначав необхідність усвідомлення зв'язку всіх знаннєвих конструктів, що утворюють у мозку людини цілісну картину світу, із об'єктивними зв'язками у природі, коли систематизація всіх існуючих у світі явищ і предметів має здійснюватися за принципом подібності [17, с. 50]. Відтак, Й. Г. Песталоцці запропонував ідею трудової школи, в якій поєднав практичне й теоретичне навчання

К. Д. Ушинський наголошував на тому, що різні предмети мають викладатися у тісному взаємозв'язку, коли знання й ідеї, які репрезентуються різними науками, мають становити органічний зв'язок [18, с. 195]. К. Д. Ушинський, досліджуючи структуру науки, дав глибоке психолого-педагогічне обґрунтування світоглядної ролі міжпредметних зв'язків. Це дозволило йому показати, що крім спеціальних понять, які належать кожній науці, є поняття, спільні для багатьох, а деякі й для всіх наук. Рівень інтеграції знань у науці стає ознакою її зрілості, результатом внутрішніх закономірностей її розвитку.

Проведений А. Я. Данилюком аналіз засвідчив, що історія інтеграції в освіті ХХ століття виявляє *три етапи* [19]:

Перший етап – кінець ХІХ – початок ХХ ст. – (П. П. Блонський, Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнер, А. С. Макаренко, С. Л. Рубінштейн, С. П. Шацький та ін.) –

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
пов'язується з розвитком ідеї "трудової школи" та характеризується концептуальним оформленням двох протилежних організаційних принципів предметності (навчання структурується за видами культурної діяльності) і комплексності (комплексний характер подачі матеріалу).

Другий етап – 50-70-ті рр. ХХ ст. – обґрунтування принципу міжпредметних зв'язків (П. Р. Атутов, С. Я. Батищев, М. М. Лєвіна, Н. Л. Лошкарьова, П. М. Новіков та ін.), які дозволяють включити в освітній процес не лише внутрішньопредметні, але і міжпредметні знання, що змінює традиційний характер освіти та створює відповідні умови для якісно нової системи організації освіти. У 70-80-х роках ХХ ст. у педагогіці йшлося про інтегративний підхід переважно до формування наук, світогляду учнів.

Третій етап – 80-90-ті рр. ХХ ст. – розвиток *педагогічної інтеграції* (Г. І. Герасимов, К. Ю. Колесіна, В. Т. Фоменко та ін.), коли поняття "міжпредметні зв'язки" поступово замінюється на поняття "інтеграція", "педагогічна інтеграція" [20]. Відтак, у 90-х роках ХХ ст. інтеграцію почали розглядати як дидактичний принцип.

Термін "інтеграція" означає відновлення, заповнення, об'єднання в ціле деяких частин. У "Філософському енциклопедичному словнику" *"інтеграція"* визначається як "сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням у ціле ... різнорідних частин і елементів" [21, с. 210]. У "Великому енциклопедичному словнику" термін "інтеграція" у широкому змісті застосовується: для характеристики процесу зближення й об'єднання наук, що відбувається поряд із процесом їх диференціації; як поняття, що означає стан пов'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, а також процес, що призводить до такого стану [22].

"Енциклопедія освіти" визначає *інтегративний підхід в освіті*, як підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність, коли результатом інтегративного підходу в педагогіці можуть бути

цілісності знань різних рівнів – цілісність знань про дійсність; про природу з тієї чи іншої освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми [23, с. 356].

Відтак, *інтеграція* може розумітися як інтегративний процес, що веде до інтегративного продукту, коли досягається новий рівень системної цілісності об'єктів, що виявляють системні властивості цілого.

У результаті контент-аналізу наукових джерел, у яких представлені тлумачення поняття "інтеграція" в різних галузях знань, М. Ю. Прокоф'єва виокремлює наступні сутнісні характеристики інтеграції: як явище, яке має двоєдину природу і виступає, з одного боку, як процес, а з іншого – як результат; як стан цілісності, що має такі якісні характеристики, як взаємозв'язок, взаємодія і взаємопроникнення, взаємозалежність; як процес злиття в єдине ціле раніше диференційованих елементів, що призводить до нових якісних і потенційних можливостей цієї цілісності, а також змін властивостей самих елементів; як якості функціональної умови існування і рівноваги системи, а також механізму її розвитку [24].

Окремо можна говорити про інтеграційні форми навчання (інтеграційний урок, інтеграційний семінар, інтеграційна лекція, інтеграційний іспит, інтеграційний день), інтеграційні форми освіти (культурно-освітній центр, гуманітарно-педагогічний центр, цілісна школа), інтеграційні технології (проблемне навчання, вітагенне навчання, контекстне навчання), інтеграцію навчання і виховання, теорії і практики, класної і позакласної роботи тощо [25, 26, 27].

Відтак, термін "*інтеграція*" практично не вживався до ХІХ століття. На межі ХІХ-ХХ століть відбувається процес "цементациї наук", утворення зв'язків між раніш розпорошеними науковими галузями, з'являються нові міждисциплінарні напрями дослідження. У ХХ столітті філософи намагаються створити єдину уніфіковану науку,

використовуючи апарат математичної логіки як засіб аналізу, де значний вплив на ідею інтеграції мав принцип редукціонізму. Це дозволило дійти висновку, що ціле має розглядатися як надсумативна, нададдитивна єдність, а завданням інтегральної логіки є синтез цілого на основі уявлень про властивості частин. Тут можна говорити також про органіцизм як шлях інтеграції знань, що характеризується об'єднанням різних частин для збільшення цілісного кожного шляхом установлення взаємозв'язків з іншими частинами чи знанням у цілому.

Як пише В. Р. Ільченко, *інтегративний підхід в освіті* – це підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність. При цьому, результатом зазначеного інтегративного підходу можуть бути цілісні системи знань різних рівнів – цілісність знань про соціальну (у тому числі педагогічну), природну, космопланетарну дійсність; предмета, курсу, розділу, теми. Важливо, що у практичній площині інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень студентів та учнів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань. Це відбувається на основі міждисциплінарних підходів до їх організації.

Слід зазначити, що у вітчизняній педагогіці на основі інтегративного підходу розроблено концепцію цілісної природничо-наукової освіти, теоретичні та методичні засади формування змісту освітньої галузі "Природознавство", систему навчально-методичних комплектів до неї (програми, підручники, посібники до учнів, учителів); опрацьовано теоретичні та методологічні основи інтеграції, втілення їх у змісті та навчальному процесі професійної освіти. Можна виділити напрями, за якими поєднуються предметні галузі:

- 1) близькі природничі й гуманітарні науки: математику, мову

й історію; 2) різні природничі науки; 3) теоретичні (фундаментальні) й прикладні науки; 4) природничі науки з гуманітарними; 5) природничі й суспільні науки; 6) іноземні мови і їхнє культурне середовище.

Відтак, інтеграція в освіті виконує такі функції: освітню, виховну, розвивальну, психологічну, методологічну, організаційну. При цьому інтеграція може мати різні форми: предметно-образну, понятійну, світоглядну, діяльнісну, концептуальну тощо.

У педагогіці, філософії освіти розглядаються різні види інтеграції і відповідно інтегративного підходу: сутнісна, холістська, поліцентрична, філософська, технологічна, особистісно-орієнтована інтеграція; застосовуються різні субмеханізми інтеграції: закон, метафізація, мережа теорій, картина світу тощо.

В Україні проблеми інтегративного підходу в освіті вирішуються науковцями Києва, Львова, Полтави, Луцька, Тернополя, Дніпропетровська.

В НАПН України працює науково-методичний центр інтеграції змісту освіти (м. Полтава, 1999), в Інституті педагогіки АПН України – лабораторія інтеграції змісту освіти (м. Полтава, 1999 р.; керівник – В. Р. Ільченко). У цих закладах розробляються філософські, психологічні, дидактичні основи інтеграції змісту освіти в дошкільній освіті, початковій, основній, старшій школі, визначається вплив цілісної освіти на стан здоров'я учнів, розвиток вербального і невербального інтелекту, на мотивацію навчання, формування соціальної зрілості учнів.

У Росії інтегративний підхід в освіті розробляють учені Санкт-Петербурга (І. Ю. Алексашина), Москви (Ю. А. Пен-тін). У США інтегративний підхід розробляється в Каліфорнійському університеті інтегральних досліджень. Університетом штату Мері ленд (округ Балтімор) субсидується проект ESIP (Elementary Science Integration Project), призначений для дослідження інтеграції науки. В

Огайо діє Асоціація інтегративних досліджень (The Association for Integrative Studies – AIS), заснована з метою обміну ідеями серед науковців та адміністраторів в усіх галузях науки і мистецтва щодо проблем, пов'язаних з інтегративними дослідженнями. У Парижі діє Міжнародний Центр Трансдисциплінарних досліджень, мета якого – встановлення природи й характеристик потоків інформації, що циркулює між різними галузями знання. Відтак, як вважає В. Р. Ільченко, прагнення до інтеграції в освіті є загальнокультурною тенденцією [23].

Як пише Г. К. Селевко, термін "*інтеграція*", що означає "об'єднання, з'єднання, підсумовування", в педагогічних технологіях застосовується в декількох значеннях.

З філософсько-педагогічної точки зору інтеграція може бути розглянута як механізм, що забезпечує приведення у відповідність індивідуального рівня мислення і рівня розвитку сукупної свідомості людства, що визначається поняттям "ноосфера". Це також поняття, що відображає фундаментальні умови будови будь-якої системи.

Суть принципу педагогічної інтеграції (який є провідним у розвитку сучасних освітніх систем) полягає в розумінні умовності суворої диференціації природничого і гуманітарного знання на окремі освітні галузі, прагнення до створення синтетичних, інтегрованих систем знань, що дають школярам уявлення про цілісну картину світу.

При цьому можна говорити про *концепцію інтеграції в освіті*, яка базується на таких теоретико-методологічних основах:

- *Принцип взаємодоповнюваності* природничонаукової методичної традиції й гуманітарних способів пізнання
- *Синергетичний підхід*: спільність закономірностей і принципів самоорганізації різних макросистем – фізичних, хімічних, біологічних, технічних, економічних, соціальних.
- *Системний підхід*: інтеграція – система систем, результат систематизації вищого порядку.



- *Гносеологічний підхід*: інтеграція – це спосіб і процес формування багатовимірної поліфонічної картини світу, заснованої на поєднанні різних способів і форм осягнення дійсності; це також процес і результат становлення цілісності (холізму) – єдиної якості на основі багатьох інших якостей; принцип здійснення освітнього процесу, заснований на взаємній доповненні, комплементарності різних форм пізнання та засвоєння дійсності.

- *Герменевтичний підхід*: інтеграція – це принцип, який виявляється в перетворенні всіх компонентів освітньої системи у напрямку об'єднання, узагальнення, розробки інтеграційних освітніх програм, навчальних курсів, уроків, заходів, отримання інтеграційних результатів освіти та ін.

- *Діяльнісний підхід*: інтеграція – це засіб, що забезпечує цілісне пізнання світу і здатність людини системно мислити при розв'язанні практичних задач; створення умов для становлення в учнів особистісно-багатовимірної картини світу і пізнання себе в цьому світі.

- *Інформаційний підхід*: інтеграція – провідна тенденція оновлення змісту освіти – велика науковознавча проблема. Головним завданням тут є інтеграція каналів інформаційної взаємодії учнів і студентів зі світом в його цілісності і розмаїтті, актуалізація природних можливостей багатовимірного сприйняття дійсності. Об'єктами інтеграції в навчальному пізнанні можуть виступати: види знань, система наукових понять; закони, теорії, ідеї; моделі об'єктивних процесів.

- *Розвивальне навчання*: з позицій розвитку особистості інтеграція створює умови для: виходу на вищий рівень осмислення буття; вдосконалення індивідуально-особистісного апарату пізнання; розвитку свободи мислення; сформованості креативності учнів [28].

Інтеграція знань засвідчує їх доцільність, а такі аспекти організації наукового знання, як закономірність, необхідність і випадковість у контексті використання інтегрованих знань,

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи

виражаються більш логічно та повно (І. М. Козловська). Відтак, інтеграція знань сприяє їх повноті: однакова кількість інтегрованих знань є дидактично повноціннішою, ніж предметних. За таким підходом знання набувають оперативності й мобільності як готовності їх застосовувати у схожих і варіативних ситуаціях, що сприяє більш ефективному володінню способами їх застосування. Інтегративні знання набагато легше та творчо реалізовувати вихованцями у нових ситуаціях, оскільки сам інтегративний підхід уже з самого початку готує всіх учасників навчального процесу до необхідності виходити за рамки звичайних ситуацій (Г. Я. Дутка). Тому інтегративний підхід покладено в основі творчої діяльності, оскільки він передбачає вміння комплексного застосування знань, їх синтезу, перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу (Б. Т. Камінський).

При цьому *інтеграцією* можна розуміти як процес і результат взаємодії елементів (із заданими властивостями), що супроводжується відновленням, установленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами на достатніх підставах, в результаті чого формується зінтегрований об'єкт (система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів [29, с. 376].

Сукупність теоретичних положень, що пояснюють сутність феномена інтеграції у сучасній педагогіці об'єднані загальним поняттям "інтегративний підхід": у результаті інтеграції раніше самостійні елементи поєднуються та певним чином синтезуються у цілісну систему на основі встановлення функціональних взаємозв'язків, взаємного переходу та доповнення, керування, зближення теорій навчання і виховання, об'єднання в системах організації освіти та його змісту.

Загалом, *проблеми інтегрованого підходу в освіті досліджуються у сучасній педагогічній теорії та практиці за напрямками:*

- методологічні проблеми інтеграції (С. У. Гончаренко, І. М. Козловська, Ю. І. Мальований та ін.);
- використання інтегративно-диференційованого підходу до структурування змісту знань та освіти, зменшення багатопредметності, укрупнення освітніх галузей (Л. В. Дольнікова, В. В. Сєріков);
- генералізація змісту навчальних предметів (концепція внутрішньо предметної інтеграції – В. І. Загвязинський);
- формування системи знань інтегративними методами (О. І. Джулик);
- поєднання в одних просторово-часових координатах різних технологій, методів, прийомів (концепція синтезу дидактичних систем – Л. А. Артемева, В. В. Гаврилюк, М. І. Махмутов);
- укрупнення династичних одиниць (П. М. Ерднієв);
- інтеграція змісту професійної освіти (Р. С. Гуревич, Я. М. Собко);
- особливості інтегративних процесів у професійно-технічній школі (Д. І. Коломієць);
- взаємозв'язки інтеграції та диференціації (В. Ф. Моргун);
- структурування інтегрованих знань та цілісність змісту природничо-наукової освіти (В. Р. Ільченко, А. В. Степанюк, Б. Є. Будний);
- проблеми розробки інтегрованих курсів (К. Ж. Гуз, В. Р. Ільченко, В. К. Сидоренко, Н. О. Талалуєва, Л. Б. Лук'янова);
- технології інтегрування навчальних предметів (наприклад, фізика та хімія – А. І. Гуревич);
- інтеграція у ступеневій освіті (Ю. Ц. Жидецький);
- імовірно-статистичні аспекти інтеграції (В. Й. Якиляшек);
- інтеграція елементів контролю у навчанні (Л. І. Джулай);

- інтеграція у теоретичному та виробничому навчанні (Т. Д. Якимович);
- інтегративне навчання з використанням комп'ютерної техніки у професійній підготовці (Р. М. Собко);
- формування дидактичних комплексів у професійно-технічній освіті інтегративними засобами (Б. Т. Камінський);
- інтеграція загальнотехнічних та гуманітарних знань (Л. В. Сліпчишин);
- екологічна освіта;
- глобальна, холістична, цілісна освіта;
- громадянська освіта;
- поєднання в єдине ціле виховання та навчання, навчання та праці, співпраці школи та громадськості.

Слід зауважити, що інтеграція може розглядатися як: важливий важіль оптимізації кінцевого результату професійного навчання, умова, засіб підвищення ефективності і скорочення термінів оволодіння основами професійної майстерності майбутніми фахівцями (А. П. Біляєва); процес чи стан відбудови, відновлення, поповнення, поєднання раніше ізольованих частин (І. М. Козловська), як створення великих педагогічних одиниць на основі взаємозв'язку різних компонентів навчально-виховного процесу (В. С. Безрукова).

До головних способів інтеграції відносяться: уніфікація, універсалізація, категоріальний синтез, екстраполяція, узагальнення, моделювання, систематизація; інтеграція пов'язана з якісними і кількісними перетвореннями взаємодіючих елементів.

Таким чином, теоретичні положення педагогічної інтеграції постають функцією і методом педагогічного пізнання, інструментом перетворення психолого-педагогічної практики. Як методологічне знання педагогічна інтеграція спроможна забезпечувати наступність традиційного и нового, теоретичного знання і практичного досвіду. Як інструмент перетворення практики, педагогічна інтеграція здатна виключати дублювання, тобто

оптимізувати педагогічний процес, приводити до створення нових теоретичних й практичних об'єктів, таких як концепцій, теорій, педагогічних систем, нових навчальних курсів, видів діяльності, зміна середовища, створення нових моделей, технологій, дидактичних засобів.

У цілому інтеграція є необхідною умовою модернізації змісту освіти, сприяє формуванню цілісної системи знань, умінь та навичок вихованців, розвитку їх мислення, творчих можливостей. Відтак, інтегративний підхід в освіті та, взагалі, розвитку людини покликаний на основі інтеграції окремих розвивальних аспектів отримати надрезультат – нові системні властивості цілого – цілісну особистість.

*Інтеграція, що як загальнонауковий принцип дедалі більше застосовується у побудові педагогічної дійсності, передбачає врахування багатоманітності ознак елементів, які інтегруються, причому в процесі накопичення кількісних ознак і виникнення нової якості зберігаються індивідуальні риси інтегрованих елементів (принцип єдності, якості та кількості).*

Можна говорити також і про основні філософські *концепції інтеграції знань* – концепція єдності світу та всезагального зв'язку явищ; концепція інтеграції знань як вияву творчості у діяльності людини (Я. М. Собко). Таким чином, можна говорити про *метапредметну інтеграцію* як шлях формування змісту освіти (І. М. Козловська, А. В. Хуторський), що актуалізує нове дидактичне поняття – "метапредмет" (А. В. Хуторський), зміст якого базується на системі фундаментальних освітніх об'єктів [30, 31].

Слід сказати, що еволюція інтегративних знань постає діалектичним процесом, на початковому етапі якого у дитини виявляється саме інтегративне, тобто цілісне сприйняття дійсності. Зі вступом до дитячого садка ця цілісність починає руйнуватись системами соціалізації через "суворі кордони" між окремими розділами програми або предметним викладанням "вузькими" спеціалістами. Тому

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
знання, які одержують діти, мало пов'язані між собою (так, наприклад, на занятті з малювання дошкільнята малюють "Дівчинку в зимовому пальті", а на аплікації – викладають "Качечку"). На цьому етапі ми спостерігаємо поширення принципу спеціалізації в освітньому просторі. І лише коли людина досягає зрілого віку вона, будучи обтяженою життєвим досвідом, природним чином немов би повертається до дитинства з його цілісним емотивним сприйняттям дійсності.

Зазначене вище вимагає реалізацію актуального завдання щодо збереження у дитини інтегрального сприйняття дійсності через застосування інтегрованих занять та курсів, що виявляють якісно новий рівень синтезу знань дітей та об'єднують навколо певного заняття чи теми різномірні знання. Відтак, синтез цих знань дозволяє досягти різнобічного розгляду об'єкта, показати взаємозв'язок явищ, інтенсивно формувати у дитини розумові операції аналізу, порівняння, узагальнення та ін. При цьому це є особливо важливим для розвитку в дітей світоглядних, людинознавчих, екологічних, комунікативних умінь, понять.

Крім того, *інтегративні знання* набагато легше застосовувати учням у нових ситуаціях, оскільки сам *інтегративний підхід* уже з самого початку готує учнів до необхідності виходити за рамки звичайних ситуацій (Г. Я. Дутка). Таким чином, *інтегративний підхід передбачає вміння комплексного застосування знань, їх синтезу, коли перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу лежить в основі творчого підходу до наукової, інженерної, художньої діяльності людини в сучасних умовах науково-технічного прогресу* (Б. Т. Камінський) [32, с. 8].

## 2. Концептне (фреймове) структурування навчальної інформації

Важливим є також розвиток інноваційного напрямку структурування навчальної інформації, який отримав назву "концептне (фреймове) структурування". Фрейм (анг. *frame* – рамка, основа, скелет) – це "мінімальний опис певного явища,

факту чи об'єкта, що володіє властивістю, завдяки якій вилучення з цього опису будь-якої складової приводить до того, що це явище, факт або об'єкт перестають правильно упізнатися (класифікуватися)" [33, с. 462]. М. Мінський, який розробив теорію фреймів у галузі штучного інтелекту, довів, що процеси людського мислення базуються на численних фреймах, таких, наприклад, як фрейми усвідомлення зорових образів (фрейми візуального сприйняття), розуміння слова (семантичні фрейми), розмірковування, дії (фрейми-сценарії), оповіді (фрейми-оповіді). При цьому деякі фрейми є вродженими, а деякі формуються у процесі навчання [34].

Зазначена орієнтація на досягнення цілісних навчальних сенсів найбільш рельєфно виражається словами Б. М. Неменського: "...коли ми беремо вузівський характер і обсяг знань і, щоб пристосовувати його до малих годин школи, обрубуюмо до "мінімуму", фактично поступаючи ідентично обрубці живого гіллястого дерева з листям, квітами, плодами, птахами – ми змінюємо все не тільки кількісно – ми змінюємо принципово, якісно. Замість живого дерева науки (мистецтва) ми отримуємо довшу чи коротшу жердину, яку більшість не знає як і для чого використати. Нам необхідно в навчальних предметах йти принципово іншим шляхом. Не обрубувати гілки, а поставити завдання начебто "звернути" знання науки "у насіннячко", щоб у цьому маленькому предметі закладалася істинна життєздатність – можливість прорости і розвернутися в живе дерево, щоб у цьому насіннячку можна було прозріти не деталь, а цілісний образ всього квітучого дерева – з корінням, що заглиблюється у минуле, і проростаючою в майбутнє кроною" [35].

### 3. Фундаменталізація освіти та знань

Проблема оптимальної організації навчальної інформації також вирішується у контексті інноваційного напрямку – *фундаменталізація освіти та знань*, їх глобалізація, що в новому сучасному розумінні освіти виробляються самою особистістю



Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
і є результатом внутрішньої творчої активності, продуктом еволюції і самоорганізації мислення [29]. Цей напрям заснований на ідеї К. Д. Ушинського щодо стислого, компактного викладу нового матеріалу.

На сучасному етапі розвитку науки як форми суспільної свідомості знання застарівають вже протягом 10-15 років, у той час коли у системі освіти виявляється потреба у введенні нових знань у зміст навчання. При цьому застарілі знання залишаються, тому перед освітою постає важливе завдання згортання змісту навчального матеріалу, а також вчасна й обґрунтована архівація другорядних і застарілих знань, що найбільш ефективно забезпечується інтегративними методами. Це, у свою чергу, потребує розробки нових парадигмальних напрямів педагогічної науки, її орієнтацію не на чинну "підтримувальну систему освіти", а на реалізацію концепції "випереджальної освіти", яка орієнтується на майбутнє, на ту соціальну реальність, у якій студенти опиняться після отримання освіти.

Загалом, "ситуація, яка склалася у світі, актуалізує проблему пошуку нової парадигми освіти, сутність якої визначають фундаментальність, цілісність і спрямованість на задоволення інтересів особистості, учасники міжнародного симпозіуму ЮНЕСКО визнали, що фундаментальна освіта має формувати глибокі теоретичні знання, критичне мислення і бути спрямованою на розв'язання проблем глобальної етики і глобальної відповідальності як принципових норм нового гуманізму. Нова парадигма освіти спрямована на формування здатності отримувати роботу та успішно її виконувати" [29, с. 68].

При цьому можна говорити про два підходи цього напрямку – фундаменталізація освітніх об'єктів та фундаментальні знання й поняття.

Відповідно до *першого підходу*, серед освітніх об'єктів існують фундаментальні, тобто такі, які мають дві грані свого вияву для суб'єкта його пізнання – реальну й ідеальну. "Ідея об'єкта належить ідеальному світові понять, вона більш

універсальна, ніж реальний об'єкт, оскільки властива різним об'єктам з різних областей (наприклад, у двох реальних беріз є загальна ідея берези, у берези і сосни є загальна ідея дерева, у дерева і водорості є загальна ідея рослини, у природних і культурних процесів є загальна ідея руху). Водночас, фундаментальний освітній об'єкт має дві форми вияву в освітніх стандартах – реальну і знаннєву. Реальна – відбивається безпосередньо в обов'язкових для вивчення об'єктах дійсності: деревах, тваринах, художніх та інших текстах, предметах мистецтва, технічних пристроях, побутовому оточенні, явищах природи і культури, соціальних та інших практиках; знаннєва – у поняттях, категоріях, ідеях, гіпотезах, законах, теоріях, правилах, нормах, у художніх принципах, культурних традиціях тощо [29, с. 245].

При цьому, "фундаментальні об'єкти служать джерелами освіти людини протягом усього її життя, їх не можна пройти, вивчити в будь-якому предметі або класі. І людина, що формується, що пізнає, завжди буде повертатися до головних понять, до проблем, які називають вічними" [31, с. 200]. Загалом способи пошуку фундаментальних освітніх об'єктів у різних навчальних галузях А. В. Хуторський поділяє на три групи:

1) аналіз науки або початкової сфери діяльності, коли у відповідній навчальному предметові, науці або сфері діяльності виділяють реальні предмети і явища (у фізиці – фізичні явища, речовини в різних станах, фундаментальні поля і взаємодії, елементарні частки; у хімії – речовини і процеси їх перетворення; в історії – предмети і події історичного значення тощо);

2) аналіз навчального предмета, коли в навчальних курсах виділяють ключові методологічні елементи, відшукують відповідні до них об'єкти реальної дійсності, які й переводять на первинні стадії навчального пізнання;

3) рефлексивний аналіз навчальної діяльності, тобто фундаментальні освітні об'єкти можуть бути виявлені безпосередньо під час освітньої діяльності [31].

У межах *другого підходу* важливими є фундаментальні знання та поняття, які відображають фундаментальні властивості природи і водночас є універсальними засобами пізнання (симетрія, відносність, невизначеність), тобто такі, які дають інформацію про найбільш загальні, основоположні властивості матерії (поле, речовина, лептони, кварки, бозони, спин, імовірність, фундаментальні константи). Відтак, фундаментальними вважають знання, які лежать в основі наукового світогляду, на їхній базі формується уявлення про наукову картину світу; при цьому "саме наукові знання є фундаментальними, причому ті з них, які становлять ядро наукових теорій. Методологічні знання відображають загальні закономірності процесу наукового та навчального пізнання" [36, с. 63].

С. Я. Казанцев виділяє стратегічні напрями фундаменталізації навчання: створення системи освіти, націленої на розвиток інваріантних, методологічно важливих, усталених; перехід від "освіти на все життя" до "освіти протягом усього життя"; орієнтація на засвоєння глибинних, сутнісних зв'язків і підстав, складових цілісної наукової картини світу, онтологічну і гносеологічну єдність методології і пізнавальної діяльності; вихід на системне, цілісне пізнання і самопізнання, розвиток і саморозвиток; взаємозв'язок та взаємозбагачення гуманітарних, культурологічних, загальнонаукових і спеціальних дисциплін; забезпечення творчої самореалізації й інтелектуального зростання особистості студента; розвиток наукового стилю мислення, діяльності, спілкування; потреба в безперервній самоосвіті і саморозвитку; забезпечення бази для розвитку загальної і професійної культури, подолання адаптаційних бар'єрів у разі зміни професійних функцій [37, с. 30].

При цьому до фундаментальних знань нині відносять не тільки логіко-математичні і природничо-наукові знання, але і соціально-психологічні, філософські, культурно-історичні, а також суспільно-політичні тощо).

Загалом, "процес фундаменталізації передбачає:

- збільшення об'єму і ролі дисциплін загальнонаукового циклу;
- посилення зв'язків між дисциплінами навчального плану; перебудову циклу професійних дисциплін (посилення уваги до світоглядних і соціальних проблем);
- забезпечення формування в процесі освіти методологічної культури фахівця (методи пізнавальної, професійної, комунікативної і аксіологічної діяльності);
- вивчення спеціальних дисциплін, спрямованих на формування навичок володіння засобами і технологією інформаційної культури тощо" [38, с. 134] (рис. 1, табл. 1).

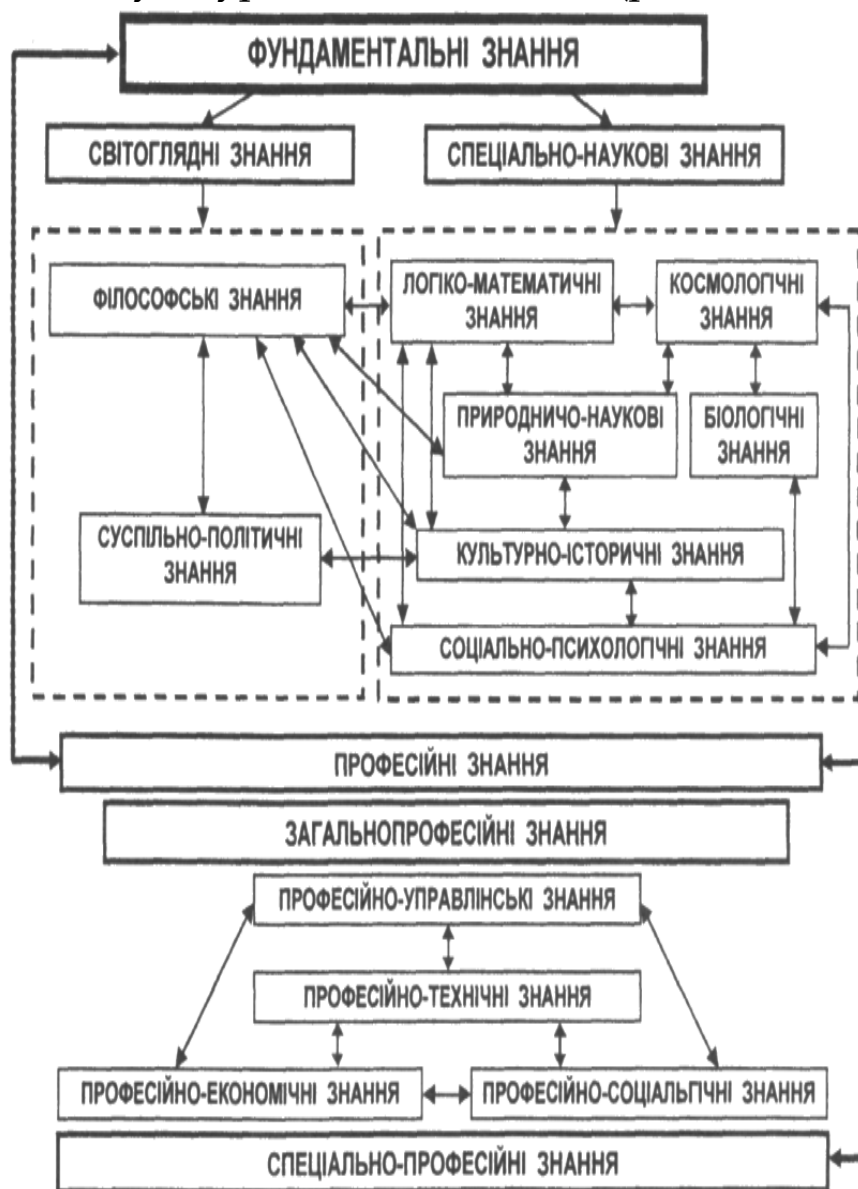


Рис. 1. Сучасна модель фундаментальності знань

Таблиця 1

**Умови фундаменталізації сучасної освіти**

УМОВА	РЕЗУЛЬТАТ
1. Збільшення обсягу і ролі дисциплін загальнонаукового циклу, посилення зв'язків між дисциплінами навчального плану	Сприяє вихованню системного мислення, усвідомленню необхідності врахування економічних, соціальних, політичних та інших чинників при розробці і впровадженні нової техніки, технології, обладнання
2. Перебудова циклу професійних дисциплін	Посилення уваги в цих курсах до методичних, світоглядних і соціальних проблем; вивчення окремих чинників, закономірностей явищ і понять, теоретичних положень на базі узагальнюючих (фундаментальних) ідей і принципів; перехід від аналізу до синтезу проектних рішень, їх оптимізації і математичного моделювання в спеціальних курсах
3. Забезпечення формування в процесі освіти методологічної культури фахівця	Освоєння методів пізнавальної, професійної, комунікативної та аксіологічної діяльності
4. Вивчення спеціальних дисциплін, спрямованих на формування стійких навичок володіння засобами і технологією інформаційної культури	Спрямування на заосвоєння студентами раціональних методів оволодіння змістом освіти

Як пише Г. Я. Дудка, співвідношення видів знань у системі освіти і розподіл навчального навантаження відповідно до цього можуть у першому наближенні виглядати таким чином, що основний навчальний час витрачається на оволодіння вже накопиченими традиційними знаннями. Вивчення прагматичних знань і навичок, тобто професійна підготовка з обраної спеціальності, як правило, займає не більше ніж 15-20 % від загального обсягу навчального навантаження

Що ж до нових знань, які мають надходити до системи освіти безпосередньо у процесі навчання, то час на їх вивчення звичайно не перевищує 5-7 %. А час, що затрачується на розвиток творчих здібностей людини та її здатності до самонавчання, – ще менший [29, с. 18].

Загалом, фундаменталізація навчання може розглядатися як система умов проектування фундаментального освітнього простору, основними компонентами якого є: ціннісно-смысловий; інформаційний; інтелектуальний; культурологічний; діяльнісний; комунікативний простір.

Сутність принципу фундаментальності знань можна відобразити низкою положень, серед яких ми виділили ті, які, на наш погляд, є найважливішими:

1. Фундаментальність окремих дисциплінарних знань не зводиться до фундаментальності наукових знань.

2. Фундаментальність наукового знання не зводиться до науково-раціонального знання, вона передбачає і наукову інтуїцію.

3. Фундаментальність знань базується на науковій і філософській рефлексії педагога, хоча вони пристосовані до "концептуальної системи" студента.

4. Фундаментальне знання – це знання, що ґрунтуються на законах, за якими функціонує і розвивається світ поза людиною і світ усередині людини.

5. Фундаментальні знання, як найважливіше "ядро", містять знання рефлексій і метазнання.

6. Фундаментальність знань означає їхню універсальність, спрямованість на сприйняття світу як цілого.

7. Холістичність системи знання є найважливішим критерієм його фундаментальності.

8. Фундаментальність знань означає інтегративність цих знань.

9. Критерієм фундаментальності знань є некласичність

10. Критерієм фундаментальності знань є їхня проблемність.

11. Формування фундаментального знання, як один із найважливіших процесів фундаменталізації освіти, містить їх системологізацію, таксономізацію, квалітативізацію, методологізацію, кібернетизацію, проблематизацію, математизацію, циклізацію в організації знань [40].

Таблиця 2

**Принципи дидактики в контексті фундаменталізації освіти**

ПРИНЦИП	ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ
<i>Зв'язок теорії з практикою, наступність змісту, науковість</i>	Формування фундаментального компонента змісту освіти
<i>Оптимізація навчального процесу</i>	Фундаменталізація освіти як один із засобів її оптимізації
<i>Формування єдності знань і вмінь</i>	Інтегративний підхід у фундаменталізації змісту освіти
<i>Розвиток ініціативи і самостійності</i>	Роль фундаментальних знань у формуванні якостей особистості
<i>Систематичність і послідовність знань і вмінь</i>	Фундаменталізація як чинник забезпечення систематичності і послідовності отримуваних знань і формування вмінь
<i>Творча активність та індивідуальність</i>	Фундаменталізація як чинник формування творчої активності
<i>Усвідомленість та ґрунтовність знань</i>	Фундаментальні знання як стрижньові для забезпечення усвідомленості і ґрунтовності професійних знань
<i>Цілеспрямованість та мотивація</i>	Фундаментальний компонент змісту освіти як чинник мотивації
<i>Гуманістична цілеспрямованість</i>	Фундаменталізація як засіб гуманізації освіти
<i>Доступність навчання</i>	Зростання доступності навчання шляхом оптимізації фундаментального змісту освіти



Загалом, принцип фундаменталізації знань можна вважати засадничим нової науково-педагогічної парадигми, яка виявляє певні умови щодо фундаменталізації сучасної освіти. При цьому, процес фундаменталізації сучасної освіти позначається на дидактичних принципах її організації [29, с. 45-60].

Відтак, фундаменталізація освіти постає вираженням певної освітньої парадигми. При цьому, "парадигма, заснована на фундаменталізації освіти, цінна тим, що дозволяє наблизитися до вирішення завдань виховання і освіти в контексті різнобічного розвитку особистості, а саме: гармонізувати відносини людини з природою через освоєння сучасної наукової картини світу; стимулювати інтелектуальний розвиток і збагачення мислення через освоєння сучасних методів наукового пізнання; домогтися успішної соціалізації людини через її занурення в культурне, зокрема техногенне і комп'ютеризоване середовище; навчити людину жити в потоці насиченого та активного інформаційного середовища, створити передумови та умови для безперервної самоосвіти; створити умови отримання широкої базової освіти, що дозволяє досить швидко переключатися на суміжні об'єкти професійної діяльності, зважаючи на інтеграційні тенденції розвитку науки і техніки" [29, с. 69].

Зазначене вище дозволяє дійти висновку про велике значення, яке набуває у наш час розробка інтегративних курсів, що мають поєднувати різні предметні галузі пізнання.

### *Література*

1. Грабар І. Г. Передмова / Світ людини: проблеми комплексного вивчення / І. Г. Грабар, Вознюк О. В., Тичина О. Р. – Житомир : Волинь, 1997.
2. Чалдини Р. Психологія впливу / Р. Чалдини. – СПб. : Питер Ком, 1999.
3. Педагогика / под ред. Пидкасистого П. И. – М. : Педагогическое общество России, 1998.

4. Орлов В. И. Содержательная учебная информация / В. И. Орлов // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 23–27.
5. Лук'янова Л. Б. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах : теоретичний і практичний аспекти : [монографія] / Л. Б. Лук'янова. – К. : Міленіум, 2006.
6. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – 124 с.
7. Медведєва А. С. Дидактичні можливості теорії стиснення інформації у процесі вивчення математики / А. С. Медведєва // Наша школа. – 2002. – № 5. – С. 54–56.
8. Блохин В. С. Знаковые модели как средство рационализации познавательной деятельности школьников при решении физических задач / В. С. Блохин // Психологические проблемы рационализации деятельности : Межвузовский тематический сборник. – Ярославль : Яросл. гос.ун-т, 1979. – Вып. 5. – С. 110–121.
9. Якунин В. А. Педагогическая психология / В. А. Якунин. – СПб : Изд-во "Полиус", 1998. – 638 с.
10. Уемов А. И. Логические основы метода моделирования / А. И. Уемов. – М. : Мысль, 1971. – 311 с.
11. Блюменау Д. И. Проблемы свертывания научной информации / Д. И. Блюменау. – М. : Наука, 1982. – 166 с.
12. Сухотин А. К. Гносеологический анализ емкости знания / А. К. Сухотин. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 1968. – 203 с.
13. Михайлов А. И. Основы информатики / А. И. Михайлов, А. И. Черный, Р. С. Гиляревский. – [2-е изд.]. – М. : Наука, 1968.
14. Мануйлов В. Г. Введение в технологию разработки педагогических мультимедийных мастер-шаблонов / В. Г. Мануйлов // Информатика и образование. – 2001. – № 2. – С. 70–77
15. Коменський Я. А. Мир чувствених вещей в картинках / Я. А. Коменський ; под ред. и со вст. проф. А. А. Красновского. – [изд. 2-е]. – М. : Учпедгиз, 1957.
16. Педагогическое наследие / [Коменский А. Я., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г.]. – М. : Педагогика, 1989.
17. Песталоцци И. Г. Развивающее школьное обучение / И. Г. Песталоцци // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / И. Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 1981.

18. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2 т. / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. шк., 1983. – Т. 1.
19. Данилюк А. Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / А. Я. Данилюк. – Ростов-на Дону, 2001. – 22 с.
20. Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования : сб. науч. трудов АПН СССР НИИ ОП. – М : Изд-во АПН СССР, 1983. – 125 с.
21. Философский энциклопедический словарь / [главн. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. Н. Ковалев, В. Г. Панов]. – М. : "Советская энциклопедия", 1983.
22. Большой энциклопедический словарь / [под ред. А. М. Прохорова]. – М. : Науч. изд-во БРЭ ; СПб. : Норинт, 1997. – 680 с.
23. Енциклопедія освіти / [гол. редактор В. Г. Кремень] / Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008.
24. Прокофьева М. Ю. Интеграция педагогической подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений и учителей начальных классов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Прокофьева М. Ю. – Ялта, 2008. – 268 с.
25. Арцишевська М. Р. Інтеграція змісту освіти : [монографія] / М. Р. Арцишевська, Р. А. Арцишевська. – Луцьк : "Вежа" Волин. нац. ун-ту ім. Л. Українки, 2007. – 316 с.
26. Браже Т. Г. Интеграция предметов в современной школе / Т. Г. Браже // Литература в школе. – 1996. – № 5. – С. 150–156.
27. Іванчук М. Г. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал (Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання) / М. Г. Іванчук. – Чернівці : Рута, 2004. – 360 с.
28. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 2006. – Т. 1. – 845 с. ; Т. 2. – 816 с. – Т. 1. – С. 451–452.
29. Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : монографія / Г. Я. Дутка ; наук. ред. д-р

Розділ І. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. – К. : УБС  
НБУ, 2008. – 478 с.

30. Козловська І. М. Метапредметна інтеграція як засіб формування змісту професійної освіти / І. М. Козловська // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : збір. наук. праць / за ред. М. М. Козяра та Н. Г. Ничкало. – Львів : ЛДУ БЖД, 2009. – Ч. 2. – С. 71–74.

31. Хуторской А. В. Современная дидактика : [учеб. для вузов] / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

32. Смірнова В. О. Інтегрований підхід до структурування змісту правових знань у професійно-технічному коледжі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: 13.00.04. – "Теорія і методика професійної освіти" / В. О. Смірнова. – К., 2009.

33. Психология. Словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – [2-е изд. испр. и доп.]. – М. : Просвещение, 1990.

34. Минский М. Фрейм для представления знаний / М. Минский. – М. : Педагогика, 1988. – 205 с.

35. Неменский Б. М. Пути очеловечивания школы / Б. М. Неменский // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – С. 130.

36. Гільбух Ю. Інноваційний експеримент у школі. На допомогу початкуючому дослідникові / Ю. З. Гільбух, М. І. Дробноход. – К., 1994. – С. 63.

37. Казанцев С. Я. Дидактические основы фундаментализации обучения в системе высшего образования / С. Я. Казанцев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2000. – С. 30.

38. Романовський О. Г. Професійна підготовка майбутнього фахівця у контексті фундаменталізації сучасної освіти / О. Г. Романовський // Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності : зб. наук. праць / за заг. ред. І. А. Зязюна ; Інститут педагогічної освіти дорослих АПН України. – К.; Харків : НТУ "ХПІ", 2009.

39. Субетто А. И. Проблемы фундаментализации и источников формирования содержания высшего образования / А. И. Субетто. – Кострома : Изд-во КГПУ, 1995. – 168 с.

## 1.7. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ СИСТЕМ У ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ ХХ СТОЛІТТЯ

Протягом останніх років відбувається переосмислення основної мети та завдань, які стоять перед навчальними закладами середньої освіти. Сучасне життя свідчить, що вже виникає необхідність переходу до нового ідеалу і, відповідно, мети – максимального розвитку здібностей людини, до саморегуляції й самоосвіти. Постійне оновлення знань, ускладнення способів одержання інформації вимагає формування інноваційного мислення, інноваційної діяльності сучасної людини. Ця вимога часу ставить завдання перед учителями рівноцінно реалізовувати як освітню, так і виховну й розвивальну функції педагогічного процесу. Тому, можна сказати, що в школі створюються одночасно дві системи – освітня і виховна. Але, зрозуміло, що педагогічний процес цілісний і логічно створити одну освітньо-виховну систему, функціонування якої забезпечить досягнення поставлених завдань.

*Зміст поняття «освітньо-виховна система»*

Загальнонаукове розуміння поняття «системи» розглядається як поєднання, устрій, утворення, сукупність якісно визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія [12, с. 214]. У той же час науковцями уточнюється, що система – це певний об'єкт вивчення, якому притаманні цілісність або який розглядається як єдине ціле. Об'єкт може бути матеріальним (реальним), може бути мислительним (абстрактний), і може бути сукупним (матеріальні й абстрактні утворення) [4, с. 69].

Інколи поняття системи ототожнюють із поняттям «множина» і визначають її сутність як множину пов'язаних між собою елементів довільної природи. Але, на нашу думку, поняття «система» дещо відрізняється за своїми характеристиками від поняття «множина». Система – це не

просто набір незалежних елементів однакової природи, поєднаних певними характеристиками. Вона передбачає взаємозв'язок і взаємодії цих елементів, також може мати такі властивості, які не притаманні її окремим частинам.

У широкому контексті систему можна розглядати як:

- 1) порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин будь-чого;
- 2) форму організації, будову будь-чого (державних, політичних, господарських одиниць, установ);
- 3) сукупність будь-яких елементів, одиниць, частин, що об'єднуються за спільною ознакою, призначенням;
- 4) сукупність принципів, які є основою певного вчення;
- 5) будову, структуру, що становить єдність закономірно розташованих та функціонуючих частин [2, с. 1126].

З огляду на зазначене вище хочемо уточнити, що є деякі об'єкти з окремими властивостями і відношеннями, які при цьому не утворюють систему, а інші властивості і відношення – можуть її утворювати. Так, наприклад, книги, що підібрані в шафі за розміром, не утворюють систему, хоча й між ними існують певні залежності, відношення, а от алфавітний або ж тематичний каталог, створений із цих книг, уже можна умовно вважати системним об'єктом. Тобто певні відношення, зв'язки мають системний характер.

Отже, система являє не просте поєднання окремих частин в єдине ціле, а цілісний комплекс взаємопов'язаних елементів, що складає особливу єдність, певний взаємозв'язок із середовищем; є елементом системи більш високого порядку, і нерідко окремі елементи самі можуть бути підсистемами по відношенню до загальної системи. Таким чином, можна зробити важливий висновок, що системність об'єкту надає не стільки кількість елементів, а характер системоутворюючих зв'язків і відношень.

Узагальнюючи визначення поняття «система», на основі діалектичного розуміння зв'язків і відношень між елементами необхідно дотримуватися чітко встановлених

ознак, що характеризують ці відношення і зв'язки. Вони можуть бути такі:

*об'єктивність*, тобто система повинна досліджуватися не як творіння розуму, а реально існуючий об'єкт оточуючої дійсності;

*суттєвість*, тобто системне представлення об'єкта є для нього суттєвим за умови існування зв'язків, відношень між його елементами;

*різноманітність* зв'язків і відношень, тобто необхідність існування різнорівневих, варіативних зв'язків і відношень, що забезпечуватимуть системний характер об'єкта;

*взаємність* зв'язків і відношень, яка забезпечить існування системи як єдиного цілого.

У загальній теорії систем (Л. фон Берталанфі, І. В. Блауберг, В. М. Садовський, Є. Г. Юдін та ін.) визначають різні системи, в тому числі і соціальні. Будь-яка соціальна система складає собою комплекс компонентів матеріального й ідеального, об'єктивного і суб'єктивного, емоціонального і раціонального характеру. Кожній соціальній системі притаманні норми, які регулюють її цілісність, функціонування, розвиток. Систему навчального закладу (школи) можна представити як різновидність соціальної системи. Відповідно до цього підходу характерні для соціальної системи ознаки будуть властиві й освітньо-виховній системі навчального закладу.

На сьогодні в кожному навчальному загальноосвітньому закладі можна виділити різні системи і підсистеми. Це може бути виховна система, методична система, система роботи з батьками, система роботи із обдарованими школярами та ін.

Поряд з поняттям системи існує поняття «комплекс». Комплекс (від лат. *complexus* – зв'язок, поєднання) у найширшому розумінні – певне поєднання окремих процесів, властивостей, частин, систем в єдине ціле. У Великому українському тлумачному словнику комплекс



Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
визначається як певний набір предметів, які становлять щось ціле або мають однакове призначення [2, с. 445].

Педагогічна система найбільш часто вживане словосполучення, яке використовується в педагогічній науці і практиці. Найчастіше це поняття персоніфікується і використовується для характеристики значної наукової та практичної діяльності великих педагогів (наприклад, педагогічна система Я. А. Коменського, К. Д. Ушинського, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, Дж. Дьюї, Р. Штайнера, М. Монтессорі і т.д.). Це ж поняття застосовується для позначення і характеристики вертикального зрізу педагогічної діяльності залежно від досліджуваного рівня освіти (педагогічна система загальноосвітньої, професійно-технічної, вищої школи, освіти дорослих тощо). Поняття "педагогічна система", перш за все, для загальної характеристики і критеріальної, теоретичної оцінки інтегративно розуміється як навчально-виховна, науково-педагогічна (дослідницька) та управлінська діяльність у відповідних соціальних умовах. Наведемо приклади визначень «педагогічна система».

Педагогічна система – це множина взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, які підпорядковані цілям виховання, освіти і навчання підростаючого покоління і дорослих людей [7, с. 10]. При цьому структурними компонентами є сукупність основних базових характеристик педагогічної системи, які відрізняють її від інших (не педагогічних систем). А функціональними компонентами є базові зв'язки основних структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності керівників, педагогів.

Педагогічна система – колективна (організована) діяльність, що має нормативні, творчі або інноваційні риси, та учасники якої є цілеспрямованими суб'єктами, тобто перебувають у цілеспрямованому стані й співпродукують досягнення спільної мети, при цьому стан окремих

цілеспрямованих суб'єктів можна визначити як прагнення до ідеалу [5, с. 94].

Педагогічна система, за визначенням С. М. Вишнякової, це організована сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів (технологія), необхідних для створення цілеспрямованої і спільної педагогічної взаємодії з метою формування особистості із заданими якостями [3].

При всьому різноманітті дефініцій зміст, що розкриває поняття "педагогічна система", цілком відповідає вимогам, що ставляться до будь-якої складної системи, оскільки вона фактично являє собою впорядковану сукупність взаємопов'язаних компонентів (цілей, змісту, методів, засобів і організаційних форм навчання, виховання та розвитку учнів), що характеризують у найбільш загальному, інваріантному (для різних підсистем освіти) вигляді всі складові власне педагогічної діяльності у конкретних соціальних умовах. Поняття «педагогічна система» і поняття «освітньо-виховна система» співвідносяться як загальне поняття та його різновид. Освітньо-виховна система є прикладом реалізації педагогічної системи в реальних умовах конкретного педагогічного закладу. Це відноситься і до поняття «виховна система».

*Основні етапи дослідження проблеми освітньо-виховних систем у XX столітті*

Дослідження проблеми освітньо-виховних систем протягом XX століття здійснювалося нерівномірно. Умовно можна виділити етапи, в яких активно здійснювалися наукові пошуки в цьому напрямку, впроваджувалися авторські ідеї. Це такі:

- 20-ті роки–середина 30-тих років – етап становлення теорії вивчення педагогічних систем (освітньо-виховна система як їх різновид) під впливом експериментальної педагогіки;

- 70–80-ті роки – етап концептуальних розробок у теорії вивчення педагогічних, виховних та освітньо-виховних систем;

- початок ХХІ століття – етап модернізації наукових знань у теорії освітньо-виховних систем.

У 20-ті роки ХХ століття проблема вивчення освітньо-виховної системи школи постала особливо гостро. Однак, саме поняття «освітньо-виховна система» не виділялося. Проводилися дослідження щодо особливостей «педагогіки середовища» (С. Т. Шацький), «суспільного середовища дитини» (П. П. Блонський), «відношення з оточуючим середовищем» (А. С. Макаренко). На основі практичних розробок видатних педагогів формувалася теорія освітньо-виховних систем. Безпосередньо в процесі організації діяльності учнів визначалася ефективність і необхідність провідних принципів роботи, зміст і методика педагогічного впливу, вимоги до організації навчально-виховного процесу. Зауважимо, що в цей час поряд із школами, як основними закладами освіти підростаючого покоління, виникають навчальні заклади різного типу. Їх поява зумовлена складною соціально-політичною ситуацією в країні.

Значним внеском у розвиток теорії і практики проблеми освітньо-виховних систем у вітчизняній педагогіці можна назвати діяльність С. Т. Шацького [13]. Він створив унікальну освітньо-виховну систему в дитячій літній колонії «Бадьоре життя». Основна ідея, яка була реалізована в процесі її створення, це – гармонійне поєднання двох напрямів різносторонньої діяльності: фізичної праці і розумового та соціального розвитку. Педагог вважав, що ті чи інші зміни якості, ефективності і результативності одного напрямку викликали відповідні зміни в іншому. Так учні залучалися до різних видів фізичної праці: приготування їжі, самообслуговування, покращення благоустрою, роботи на городі, в полі, на тваринницькому дворі, на сільхозмашинах та обов'язково брали участь у постановці спектаклів, хоровому співі, грі на музичних інструментах. Цю ідею можна представити схематично (рис. 1).

Відвідування дитячих клубів, робота в майстернях, участь у різноманітних заняттях для багатьох підлітків було

початком їх життєвого шляху, який визначав у майбутньому їх місце в суспільстві, сприяв самовизначенню.

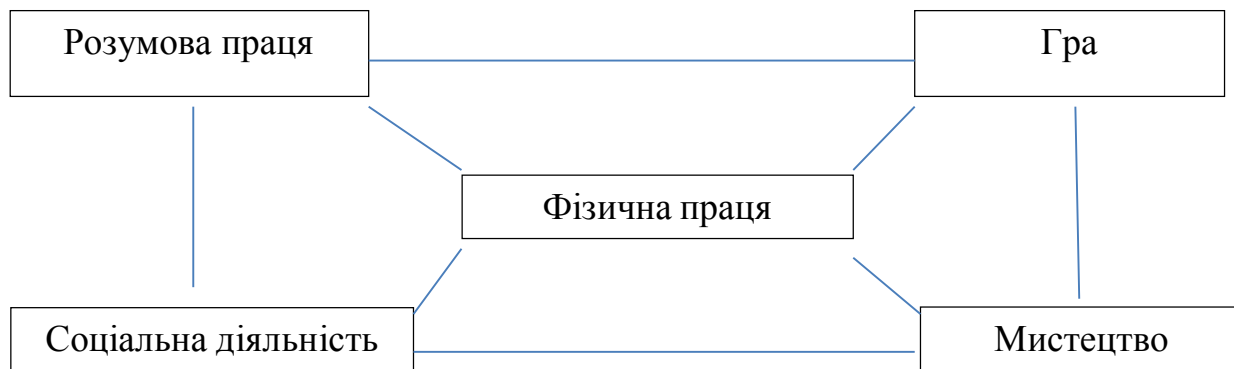


Рис. 1. Схема організації життя дитячого колективу в трудовій колонії «Бадьоре життя»

Варто відмітити, що в районі діяльності трудової колонії було створено ряд навчальних закладів – початкові і допоміжні школи, дитячі садки, майстерні, бібліотеки для дітей і дорослих, курси для дорослих, народний дім – їх діяльність спрямовувалася на створення виховуючого середовища, яке б сприяло підготовці дитини до майбутнього дорослого життя, суспільно-корисної діяльності, кар'єри. Важливими принципами роботи педагогічного колективу з дітьми були вивчення місцевих умов, самодіяльність, спільна організована діяльність дітей і дорослих, принцип активності і розвитку творчих здібностей.

Відповідно для роботи в цих умовах було організовано курси по підготовці вчителів у Народному університеті ім. А. Л. Шанявського. Основними формами і методами підготовки були різні способи вивчення дітей, аналіз власного досвіду, самостійна науково-дослідна робота, створення методичних матеріалів. Успішна робота в такому напрямі сприяла розширенню діяльності навчальних закладів, де реалізовувалися ці ідеї. Так С. Т. Шацький у своїй доповіді «Белкінська міжповітова дослідна ділянка підвищеного земського господарства із заходами та установами просвітницького характеру» наголошував на необхідності створення системи дослідних просвітницьких закладів для дітей і дорослих. С. Т. Шацький писав: «ми тісно

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи

пов'язали педагогічну практику з її аналізом, ми створили методи вивчення матеріалів, над якими працюють діти, встановили погляд на педагогічну працю, як на організацію дитячого життя і на курси, як на організацію колективу дорослих, працюючих над загальними питаннями, і зібрали цінний матеріал по новому методу підготовки педагогів у процесі практичної роботи». Для прикладу такої системи роботи наведемо структуру Калузького відділення – 15 шкіл I ступеня, 2 школи II ступеня, 1 школа-колонія «Бадьоре життя», 4 дитячих садки, 1 позашкільний заклад для дорослих і відповідні курси перепідготовки і підвищення кваліфікації вчителів. Педагог зазначав, що початки творчої сили існують майже у всіх і в малих і у дорослих – треба лише створити для виявлення її необхідні умови до створення яких і зводилася описана робота [13, с. 449].

Особливо важливого значення в організації навчально-виховного процесу, системи роботи школи надавав А. С. Макаренко. Він виділяв головним завданням педагога в процесі соціалізації підростаючого покоління — врахування системи діючих соціальних факторів і забезпечення педагогічно доцільної організації відношень у взаємодії вихованця з середовищем. Він визначав школу як важливий соціалізуючий чинник розвитку дитини, який повинен узгоджуватись з іншими, як могутній засіб виховання. Він вважав, що метою роботи педагогів повинна бути «програма людської особи, програма людського характеру ... прояву зовнішньої і внутрішньої переконаності ... знання ... вся картина людської статі» [6, с. 150]. Тобто він наголошував на необхідності створення загальної «стандартної» програми виховання й навчання учня та обов'язково індивідуальних коректив до неї.

Серед проблем пов'язаних із визначенням ефективності виховної роботи А. С. Макаренко вбачав у правильному підході до організації діяльності первинного і загальношкільного колективу. Знання про розроблені педагогом закони життя колективу, його стиль, тон, етапи

розвитку є тим методологічним підґрунтям на якому будується робота по створенню освітньо-виховного середовища школи. Аналіз педагогічного досвіду видатних педагогів засвідчує, що проблема розробки й формування освітньо-виховного середовища школи – це складний процес комплексної взаємодії педагогів, батьків, школярів, громадськості.

Ці важливі висновки, зроблені на практичному досвіді, є основою для розуміння чому педагогічні колективи сучасних шкіл обов'язковим компонентом створення орієнтирів освітньо-виховної системи визначають модель випускника, в якому органічно поєднуються і загально стандартні й індивідуальні складові.

Одним із послідовників А. С. Макаренка був О. А. Захаренко, директор Сахнівської школи Корсунь-Шевченківського району Черкаської області. Він сформував авторську школу, яка стала об'єктом вивчення і для вчених і для педагогів-практиків. Створення шкільного народного музею, планетарію, обсерваторії, оранжереї, Палацу здоров'я з басейном, облаштовані виробничі майстерні, теплиці, будівництво «Криниці Совісті», Музей миру і дружби народів – вагомі результати творчої діяльності учнів, вчителів, батьків, громади села під керівництвом невтомого директора школи Олександра Антоновича Захаренка. Крім реальних, видимих результатів у Сахнівській школі мав місце і непомітний, невидимий процес – формування дитячих душ, становлення характерів, волі, життєтворчості кожного школяра.

Яскравим прикладом створення унікальної освітньо-виховної системи загальноосвітньої школи можна вважати Павлиську середню школу, натхненником і організатором якої багато років був видатний вітчизняний педагог В. О. Сухомлинський. Він вважав, що школа повинна бути вагомим осередком культури, в якій панують чотири культу: культ Батьківщини, культ людини, культ книги і культ

рідного слова, а основним предметом повинно бути людинознавство. Василь Олександрович був переконаний, що дати знання – це лише одна сторона розумового виховання, і його не можна розглядати без формування, розвитку розумових сил дитини, без розвитку творчого мислення, моральної культури, емоційно-вольової сфери. Великий педагог на практиці застосовував оригінальні методи, прийоми та форми навчання і виховання школярів, спрямованих на розвиток творчих, розумовий і фізичних здібностей кожного школяра. Серед них – уроки мислення, створення атмосфери постійної творчості, новий підхід до домашніх завдань, розумна роль оцінки, діяльність психолого-педагогічних семінарів тощо.

Розвиток системної методології сприяв виникненню в період 70-80-тих років ХХ століття різних концепцій і теорій систем у вітчизняній педагогіці. Їх розробниками були вчені різних наукових шкіл, які сформувалися на основі роботи окремих кафедр, лабораторій, інститутів, і були результатом невтомної праці різних колективів дослідників.

Зупинимось на характеристиці тих, які узагальнено розкривають різні сторони й особливості педагогічної системи, різновидом якої є освітньо-виховна система. Наведемо приклади систем, які розроблені відомими вченими.

*Теорія педагогічних систем Н. В. Кузьміної*

Педагогічну систему Н. В. Кузьміна визначає як множину взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, навчання та освіти підростаючого покоління і дорослих людей [7, с. 10]. Вона виділила основні базові характеристики педагогічної системи, які характеризують її виникнення, функціонування, занепад, і виокремлюють її із множини непедагогічних систем. До основних характеристик науковці відносять такі, які пояснюють виникнення і створення педагогічної системи за умови, коли:



- ✓ виникає усвідомлена необхідність суспільства у вихованні, навчанні і підготовці певних категорій (дітей, підлітків, дорослих);
- ✓ накопичена необхідна інформація, яка потребує засвоєння суб'єктами навчання і виховання;
- ✓ розроблені способи досягнення поставлених цілей (засоби, форми і методи педагогічного впливу і комунікації);
- ✓ наявність необхідного контингенту людей, які потребують необхідності в підготовці, освіті, навчанні і вихованні;
- ✓ наявність спеціально підготовлених педагогів, які володіють необхідними знаннями, професійними вміннями, засобами комунікації для роботи в педагогічних системах такого виду [7, с. 11-12].

До основних структурних компонентів педагогічної системи Н. В. Кузьміна відносить: мету, педагогів, учнів, навчальну інформацію, засоби педагогічної комунікації, і функціональні: організаторський, гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний компоненти.

Розроблена концепція є цілісною і продуктивною, оскільки вона комплексно пояснює термінологічну базу, сутнісні характеристики педагогічної системи, засоби і методи наукових розробок, обґрунтовуються результати досліджень і прогнозується подальший напрям розвитку наукового пошуку із визначеної проблеми.

*Теорія виховних систем Л. І. Новікової.*

У становленні концепції виховних систем умовно виділяють два етапи. Перший (до 70-тих років XX століття) характеризується нагромадженням емпіричного досвіду на основі інтуїтивно-практичної розробки різноманітних виховних систем, виділенням основних характеристик, ознак, особливостей функціонування. Другий етап (70-90-ті роки XX століття) відзначається вдосконаленням теоретичних положень, спрямованих на розробку принципів і

*Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи*  
закономірностей виховної системи з використанням технологій моделювання.

У цій концепції школа (навчальний заклад) розглядається як цілісний живий організм, в якому все взаємопов'язане, як феномен педагогічної реальності. Виховна система є органічною складовою педагогічної системи школи. Вона включає цілі, для яких вона створюється; спільна діяльність вихователів та вихованців, спрямована на реалізацію цих цілей; самих людей як суб'єктів діяльності; виховуюче середовище; ціннісні орієнтації і моральні орієнтири, які визначають духовну єдність і характер поведінки [10, с. 171-172]. Кожній соціальній системі притаманні норми, спрямовані на її збереження, розвиток, активізацію, функціонування й удосконалення.

Науковцями була розроблена і визначена її структура, закономірності створення, функціонування і розвитку, оцінка ефективності і результативності. Важливим положенням у дослідженні виховних систем є визначення ефективного механізму особистісного розвитку дітей і дорослих – виховуючий простір. Л. І. Новікова розглядала простір як середовище, механізмом організації якого є педагогічний вплив, спільна творча діяльність дорослих і дітей. Виховна система – явище багаторівневе. Це може бути виховна система окремого навчально-виховного закладу, мікрорайону, села, міста, регіону.

У виділенні саме виховної системи навчального закладу (школи) свідомо робиться акцент на особливостях організації виховання, його специфіку, особливості. Поняття «освітньо-виховна система» є ширшим і відображає особливості цілісності і процесу навчання, і процесу виховання. На думку Л. І. Новікової, зміст поняття «виховна система» може бути різним залежно від того, що розуміється під поняттям «виховання» і в чому полягає головне завдання навчального закладу [9, с. 62]. Відповідно до того, яку функцію формування особистості учня навчальний заклад визначає

пріоритетною – таким буде визначатися характер системи (освітньої чи виховної).

Л. І. Новікова та її послідовники визначали саме поняття «виховної системи» керуючись таким підходом у визначенні функцій навчального закладу (школи). Вони визначали що в сучасних умовах (90-ті роки XX ст.) важливою функцією навчального закладу – виховання особистості, а освіта – як одна із сфер життєдіяльності учнів (головна), одна із умов реалізації цієї функції (основна). Методологічною основою такої позиції науковців є підхід Х. Й. Лійметса у розумінні процесу виховання, а саме: виховання – це цілеспрямоване управління процесом розвитку особистості. Тоді логіка, за якою створюється виховна система полягає в тому, що її об'єкт – цілісна особистість, яка включає блоки цілей, сукупного суб'єкта діяльності, сукупності відношень, виховуючого середовища, управління. Цілі визначають її образ, контури, а через блок діяльності і спілкування забезпечується досягнення цілей.

*Сучасний стан розробленості проблеми освітньо-виховних систем*

В останні десятиліття теорія виховних систем поглиблюється й розширюється дослідженнями, які здійснюються в науковому полі різних супідрядних гуманітарних наук. Виховну систему як об'єкт управління охарактеризував В. О. Караковський. Особливості становлення й функціонування виховних просторів розкриті в дослідженнях І. Д. Демакової, О. М. Сидоркіна. Процес соціалізації особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи вивчали Т. А. Алексєєнко, В. С. Болгаріна, І. Л. Зверєва, Г. М. Лактіонова. Роль і місце класного колективу у виховній системі розглядали Л. І. Новікова, Н. Л. Селіванова та ін. Проблеми взаємодії особистості та середовища досліджували В. Т. Бочарова, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, А. В. Мудрик, Н. Г. Ничкало, В. М. Оржеховська, В. Г. Постовий, К. І. Чорна та ін.

Перспективними напрямками розвитку концепції виховних систем на сучасному етапі є: обґрунтування сутності гуманістичних і авторитарних систем, виявлення специфіки виховних систем навчальних закладів різного типу і статусу; розробка технології моделювання виховних систем, визначення основних характеристик становлення і розвитку виховних систем, розробка критеріїв їх ефективності, розробка діагностики результативності функціонування виховних систем.

Розвиваючи погляди російських учених у дослідженні теорії виховних систем, ми визначаємо систему навчального закладу не тільки як виховну систему, а в більш широкому значенні, враховуючи цілісність педагогічного процесу, особливості взаємодії суб'єктів, їх діяльність, спрямовану на вирішення основних навчально-виховних завдань, досягнення основної мети – всестороннього і гармонійного розвитку особистості. Варто також зазначити, що сучасне життя свідчить, що змінюється ідеал нової людини ХХІ століття, людини трансінформаційного суспільства і, відповідно, змінюється мета виховання такої особистості – не тільки всебічний і гармонійний розвиток особистості, але й максимальний розвиток здібностей людини, спрямовування її до саморегуляції і самоосвіти.

З огляду на те, що система навчально-виховного закладу (школи) складається з наступних взаємопов'язаних компонентів: цілей навчально-виховної та розвивальної діяльності; змісту цієї діяльності (відображеної в навчальних планах, програмах, підручниках, навчальних посібниках, комп'ютерних навчальних програмах, інформаційних, телекомунікаційних засобах); методах навчання, виховання та розвитку учнів (процесуально розуміються технології освітньої діяльності); засобів, що використовуються в педагогічному процесі; організаційних форм, в яких освітня діяльність реалізується з тим чи іншим ефектом ми визначаємо освітньо-виховну систему закладу як відкриту, самоорганізовану, динамічну систему.

Отже, освітньо-виховна система школи – це цілісне утворення, яке організується в процесі інтеграції основних компонентів освіти і виховання (мета, суб'єкти, їхня діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база), що сприяє розвитку і саморозвитку особистості, створенню своєрідного, розвивального та виховуючого середовища загальноосвітнього закладу. Освітньо-виховна система зорієнтована на конкретні умови, враховує інтереси і потреби реальних дітей і дорослих, тому вона не може бути ідентичною у різних регіонах, навіть у двох сусідніх навчальних закладах.

На основі підходів (системного, структурно-функціонального і синергетичного) ми розглядаємо освітню установу як цілісний сукупний суб'єкт освіти і виховання. Освітньо-виховна система характеризує власне педагогічний аспект функціонування навчального закладу відповідного рівня і профілю.

У сучасній вітчизняній педагогічній літературі проблемі структури освітньо-виховної системи приділяється мало уваги. В основному її виділяють по аналогії через структуру виховної системи (О. С. Березюк, Г. І. Сорока, В. А. Семиченко та ін.).

Однак є дещо інше бачення структури освітньо-виховної системи. Так, деякі вітчизняні науковці виділяють такий морфологічний склад поняття освітньо-виховна система:

- суб'єкти навчання і виховання;
- навчальні заклади;
- керування освітою;
- освітня наука;
- методологія освіти;
- стандарти освіти;
- освітні технології [11, с. 106-107].

Такий підхід до визначення структури освітньо-виховної системи, на нашу думку, пояснює сутність цього явища на рівні загальнодержавного функціонування (сутність та

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
особливості освітньо-виховної системи конкретної держави) або культурологічного. Так, наприклад, національну освітньо-виховну систему О.С. Березюк розглядає як історично зумовлену й створену самим народом систему ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованої на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, виховання їх у дусі природно-історичного розвитку матеріальної та духовної культури нації [1, с. 426-433]

Отже, на нашу думку, освітньо-виховна система школи може включати такі структурні компоненти:

- індивідно-груповий компонент (педагоги, учні, батьки, дорослі, що беруть участь у діяльності навчального закладу);
- ціннісно-орієнтаційний компонент (цілі, цінності, принципи діяльності, перспективи);
- функціонально-діяльнісний компонент (форми і методи роботи, спілкування, функції, керування;
- комунікативний компонент (відносини, внутрішні і зовнішні зв'язки);
- діагностико-результативний компонент (критерії ефективності, оцінка й аналіз функціонування).

Прикладом розробки методологічного підходу до створення різних освітньо-виховних систем є концепція життєтворчості, яка була створена в результаті пошуку ефективних моделей так званої Школи життя. Автори зазначили, що ідеї педагогіки життя, життєтворчості на порозі XXI століття є предметом не тільки наукової рефлексії, а й педагогічної практики. „Гуманне педагогічне мислення запалило іскру для народження нових педагогічних систем, в епіцентрі яких – дитина, з її болями, проблемами, сумнівами” [8, с. 19].

В останнє десятиліття ця проблема знайшла відображення в основних стратегічних завданнях науковців, практиків, і державних структур із залученням громадськості та органів місцевого самоврядування. Так, зокрема,

постановою Кабінету Міністрів України від 30.08.2007 №1071 (1071-2007-п) було затверджено Концепцію державної цільової соціальної програми «Школа майбутнього» на 2007-2010 рр. Мета якої: розроблення варіативних й альтернативних моделей освітнього середовища, що враховуватимуть інноваційний характер освіти й будуть відповідати запитам особистості, потребам соціально орієнтованої ринкової економіки, потребам інтеграції національної системи освіти в європейський і світовий освітні простори; створення в той період в Автономній Республіці Крим, Донецькій, Кіровоградській, Тернопільській, Херсонській областях та в місті Києві сучасних за технологічним рівнем, навчально-методичним та інформаційним забезпеченням, кадровим потенціалом загальноосвітніх навчальних закладів як осередків інноваційних освітніх територій. Розроблення та апробація демократично спрямованих механізмів управління, оптимізації, прогнозування освітніх процесів; перехід від фінансування до економіки освіти [14, с. 11-17].

Варто зазначити, що аналіз та оцінка педагогічних моделей може здійснюватися як на теоретичному так і на практичному рівні, який передбачає виділення в педагогічному досвіді провідної (концептуальної) ідеї.

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що дослідження проблеми організації і функціонування різних освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів особливо активно відбувалося в XX столітті й являє собою синтез ідей філософської, соціологічної та психолого-педагогічних наук, які об'єднані цілями і завданнями професійної освіти. Важливим напрямом у подальшому розвитку освітньо-виховних систем є дослідження професійної підготовки педагогічних працівників до роботи в умовах їх різноманітності та варіативності.



### *Література*

1. Березюк О. С. Науково-практична спрямованість етнокультурологічної підготовки майбутнього вчителя в умовах Поліського регіону / О. С. Березюк // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи : зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 692 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : ВТФ «Перун», Ірпінь, 2001. – 1440 с.
3. Вишнякова С. М. Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999.
4. Гаазе-Рапопорт М. Г. Кибернетика и теория систем // Системные исследования. Ежегодник. 1973. – М. : Мысль, 1973. – С. 63–75.
5. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Вікторія Вікторівна Докучаєва. – Луганськ, 2007.
6. Макаренко А. С. Методика виховної роботи / А. С. Макаренко. – К. : Рад. шк., 1990. – 366 с.
7. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н. В. Кузьминой. – Л., 1980. – 180 с.
8. Мистецтво життєтворчості особистості : наук.-метод. посібник / ред. рада: В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков та ін. – К., 1997.
9. Новикова Л. И. Воспитательная система: исходные позиции / Л. И. Новикова // Советская педагогика / Воспитательная система школы: варианты развития. – 1991. – № 11. – С. 61–64.
10. Новикова Л. И. Педагогика воспитания: избранные педагогические труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика; сост. Е. И. Соколова. – М., 2009. – 349 с.
11. Педагогіка вищої школи / [В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук та ін]; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. – К. : Педагогічна думка. – 2009. – 256 с.

12. Український радянський енциклопедичний словник : в 3-х т. / А. В. Кудрицький (відп. ред.) та ін. – 2-е вид. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1987. – Т. 3. – 736 с.

13. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: в 4-х томах / под ред. И. А. Каирова, Л. Н. Скаткина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой; Сост. Г. Ф. Морозова. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – Т. 1.

14. Школа майбутнього / упор. Н. Л. Мурашко. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).

## 1.8. ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАРУБІЖНІЙ СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКІЙ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Проблема професійної діяльності педагога виникла із потреб суспільства в період накопичення значного соціального досвіду, який необхідно було осмислити, щоб виробити правила, принципи освіти та виховання молоді, знайти для професійної діяльності більш розумні та раціональні форми. Розглянемо основні педагогічні течії в контексті соціально-філософських, психолого-педагогічних напрямів сучасного людинознавчого знання. У дослідженні О. А. Дубасенюк здійснена їх характеристика [3].

**І. Філософія виховання** (І. Ф. Гербарт, Г. С. Сковорода, К. Д. Ушинський, П. Наторп, Ф. Паульсен, Ж. Фур'є, В. О. Ключевський, С. М. Соловйов, М. О. Бердяєв, С. Л. Рубінштейн, Б. Г. Ананьєв, М. І. Демков, Ж.-П. Сартр, А. Камю, І. Брамелльд, О. Больнов, К. О. Абульханова-Славська, О. Б. Старовойтенко, О. Ребуль, Я. Зубалевич) розглядає у взаємозв'язку проблему "філософія – педагогіка", "філософія – теорія виховання". За філософією залишається право першооснови. Науковці стверджують, що загальні цілі, принципи виховання й освіти повинні формуватися філософією, а функції педагогіки проявляються в пошуку найбільш ефективних методів їх реалізації [14]. У деяких англо-сакських країнах теоретичну педагогіку називають філософією виховання. Так, О. Больнов – представник екзистенціалістичної течії, вважає, що "тільки у тісному зв'язку із філософією педагогіка зможе розв'язувати свої завдання" [11, с. 238] і далі педагогіка є "...безпосереднє продовження філософської думки" [12, с. 98]. Представники цього напрямку розглядали діяльність як умову, засіб, рушійну силу й сутність соціального. Професійна педагогічна діяльність з позиції філософії спрямована на вирішення проблеми особистісного становлення молодої людини, сенс її буття в світі, цілей та головної мети

життєдіяльності. Особистість – початок сенсовірних роздумів, їх принцип і кінцевий результат. Інтереси, розвиток особистості як вільної творчої індивідуальності філософія виховання розглядає як головний критерій успішності професійної діяльності педагога. У професійній діяльності педагога, його філософському осмисленні сутності процесу освіти відображається потреба допомогти юнацтву в самозміні, самовдосконаленні, встановленні системи міжособистісних стосунків з оточуючими, набутті певних ціннісних орієнтацій, які б визначили її спосіб життя. Останнє реалізується молодого людиною через діяльність: пізнання, навчання, спілкування, виробництво.

**II. Антропологічна течія** – це концептуально-універсальне, синтезуюче педагогічне знання про людину, що охоплює такі науки як філософію, історію, психологію, анатомію, фізіологію та їх зв'язки з виховною практикою (К. Д. Ушинський, Р. Штайнер, М. Монтессорі, Д. Дьюї, С. Френе, М. І. Демков, П. Ф. Каптерев, М. Ф. Бунаков, В. І. Водовозов, О. М. Острогорський, П. Ф. Лесгафт, В. М. Бехтерев, В. Л. Стоюнін, М. М. Манасєїна, М. О. Корф, О. Ф. Лазурський, П. П. Блонський, М. М. Рубінштейн, Л. С. Виготський, Б. Г. Ананьєв, К. Херберст, О. Больнов, В. Лох, Б. М. Бім-Бад, Ф. Лозер, Ж.-П. Сартр). Аксиоматика синтетичного напрямку: єдність суб'єкта і об'єктів виховання, аксіома всезагального, особливого й окремого у кожній особистості, аксіома єдності і протилежності, нормативного і мінливого, соціального й індивідуального, аксіома пластичності всіх особистісних властивостей суб'єктів освіти, аксіома розвитку духовних сил у процесі і результаті взаємодії генетичної (вродженої) програми росту із світом природи, оточуючого середовища, соціуму, культури.

Ця наукова течія неоднорідна і має свої особливості. Так, К. Д. Ушинський вимагав, щоб професійна діяльність педагога поєднувала педагогічні теорії, що пов'язані із людинознавчими і суспільнознавчими знаннями та

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи

педагогічною практикою. М. Монтессорі в центр своєї професійної системи ставила дитину, розвиток якої відбувається під впливом соціальних і природних чинників, що повинен регулювати вихователь. Р. Штайнер – засновник вальдорфської педагогіки, – розробляє антропософію, згідно з якою людина є уособленням тричленності – тіла, душі, духу, що становлять основу професійної діяльності вчителя. Представники цього напряму розробляли ідею гармонійного всебічного розвитку людського організму (П. Ф. Лесгафт), співвідношення освіти і виховання із природою дитини (В. М. Бехтерев), педагогічні закони, що базуються на гармонії тілесних і духовних сил дитини (М. І. Демков). В. Лох вважає, що антропологічні дослідження мають методологічне значення. З цієї позиції їх головне завдання полягає у розгляді сутності людини в перспективному розвитку кожної спеціальної науки. Крім того, антропологічний спосіб дослідження повинен висвітлити два аспекти розвитку: 1) яким повинен бути розвиток; 2) як проявляється людина в новій соціальній ситуації. Б. Г. Ананьєв стверджує, що комплекс наук про людину становить базу для виявлення закономірностей виховання.

**III. Природнича течія** (М. Монтессорі, А. Біне, Т. Сімон, В. Штерн, Д. Уотсон, Е. Торндайк, Ч. Спірмен, В. А. Лай, Е. Мейман, Г. Еббінгауз, З. Фрейд, І. О. Сікорський, П. Ф. Лесгафт, В. М. Бехтерев, В. П. Кащенко, А. П. Нечаєв, Г. І. Россолімо, Г. І. Челпанов, В. П. Вахтерев, Б. Г. Ананьєв та інші). Представники цієї течії виходили з того положення, що педагоги-вихователі повинні бути проникнуті глибоким благоговійним почуттям за життя дитини. Їх основне призначення – створювати умови для розвитку задатків зростаючої особистості. Людина розглядається як біологічна особа, яка формується під впливом саморуху задатків, закладених природою. К. Хербертс, О. Больнов, Ф. Лозер, Ж.-П. Сартр, А. Камю, К. Ясперс, М. Хайдеггер, Е. Брейзах, П. Тіллх, М. Бубер виступають за природне і вільне виховання дітей і молоді, що здійснюється послідовно під

керівництвом педагогів відповідно до їх фізіологічного розвитку та природних потреб. На Заході розвиваються різноманітні течії, програми модифікації поведінки, які спираються на біхевіориську психологію, їх прихильники вказують на швидке отримання позитивних результатів в освіті та вихованні. Так, К. Прайор розробила поведінковий ланцюг, який допомагає усунути небажану поведінку й одночасно стимулювати позитивні дії учнів.

Дослідження впливу біопсихологічних факторів на формування особистості активно розробляється в межах системи психоаналізу З. Фрейда та його послідовників (А. Адлер, Г. Юнг, Е. Фромм, Г. С. Салліван, К. Хорні). З. Фрейд здійснив своєрідний переворот у науці, визначивши провідну роль підсвідомих прагнень особистості, які зумовлюють її поведінку і діяльність. Оскільки виховання, на думку сучасних психологів, головним чином адресоване підсвідомості, то нове трактування психоаналітиками моделі структури людської особи як сукупності мотиваційних структур людської поведінки, що включає біологічний (Ід), індивідуально-особистісний (Его) та соціальний (Суперего) рівні організації, має велике значення для розвитку теорії професійної діяльності. Ефективність діяльності педагога спрямована насамперед на забезпечення психологічно стабільного життя особистості в соціумі, а тому необхідно проникнути у таємниці підсвідомого, навести міцні мости між структурними підрозділами психіки, надати генетично вродженій енергії можливість реалізувати себе у вигляді й формах соціокультуротворчої діяльності.

**IV. Соціологічні течії:** основна ідея багатопланових соціологізаторських концепцій: соціальні цінності суспільства відображається у його педагогічній системі. Тому педагог як головний носій соціального досвіду в своїй діяльності реалізує різноманітні теорії, що поширилися в рамках визначеного напрямку. Власне соціологічний напрям (соціокультурологія) найбільшою мірою пов'язується із

*Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи*

концепцією соціалізації молоді (Г. Вурцбахер, О. Лемберг, Т. Парсонс, О. Жіскар, д'Естен та інші). Термін "соціалізація" на відміну від поняття "виховання" означає комплексний процес інтеграції індивіда в суспільні структури. Це й є власне процес розвитку особистості, детермінований чинниками соціального середовища, а також процес критичного сприйняття ціннісно-нормативних систем, поведінкових еталонів, що діють у суспільстві. Взаємодія процесів соціалізації і виховання розглядається прихильниками такого напрямку в плані співвіднесення власне професійної діяльності як "...свідомого і цілеспрямованого втручання у процес розвитку особистості" [10, с. 19] з функціональними виховними впливами соціального середовища.

Емпірична соціологія (Дж. Ландсберг, Р. Додж, Е. Мейо) вивчає життя і діяльність молодих людей у різноманітних сферах суспільства, їх інтереси, прагнення, потреби. У виховній діяльності педагогів широко застосовуються численні соціологічні методи дослідження, зокрема шляхом діагностики, в оцінці результатів професійної роботи з учнівською/студентською молоддю.

Структурно-функціональний аналіз (Т. Парсонс, С. Ліпсет, Г. Беккер, Р. Дарендорф, Т. Ботомор). Основний акцент у дослідженнях процесу соціалізації зводився до опису соціальних структур та їх впливу на формування особистості шляхом змін умов та чинників, що визначають її поведінку. Вивчалися адаптивні моделі соціалізації, що знайшли свою практичну реалізацію в "Програмі пристосування молоді до життя" [13, с. 208-212]. У межах цього напрямку ми проаналізували основні тенденції розвитку таких соціальних інститутів юнацтва як середня школа і молодіжні об'єднання, які мають безпосереднє відношення до проблеми нашого дослідження. Якщо в XVII-XVIII ст. переважали середні школи інтернатного типу, у яких навчальна і самотійна діяльність учнів суворо контролювалася наставниками, то, починаючи із кінця XVIII



ст., відбувається масовізація шкільної освіти "школа для всіх". Одночасно продовжують розвиватися привілейовані навчальні заклади (гімназії, класичні коледжі) і найбільш масові, – навчання в яких завершується оволодінням професії, а також ремісничі, професійні освітні установи (М. Крубельє, М. Кле, Г. Баркер, В. Гамп, Дж. Келлі).

Цей процес набув особливого поширення у 60-ті роки ХХ ст. у всіх індустріальних країнах, в тому числі, в країнах колишнього Радянського Союзу. Як наслідок – значне зростання кількості учнів середніх навчальних закладів. Незважаючи на значні відмінності між країнами, освітні заклади мають багато спільного: відбудову великих навчальних комплексів, змішане навчання, секулярність освіти і множинність цілей освіти. Крім того середня освіта в ряді навчальних закладів (ПТО, коледжі) дає можливість об'єднати загальну і професійну освіту в одному закладі, що забезпечує достатню гнучкість навчання. Середня школа є специфічним інститутом соціалізації, який не може бути замінений ні сім'єю, ні групою однолітків. Вона стала такою завдяки створенню соціальних умов, які надають підліткам та юнакам, зокрема, у сфері розвитку міжособистісних стосунків, у розвитку системи взаємозалежностей між юнаками, що породжують певне ставлення даної особистості до інших людей, праці, суспільства, самої себе. Все це вимагає нової генерації педагогів, які володіють конкретною стратегією і гнучкою тактикою професійної роботи.

Одночасно із масовізацією середньої освіти і появи вільного часу, канікул, з'являються молодіжні об'єднання. Так, на початку ХХ ст. у багатьох країнах світу виникає скаутський рух, який мав певні утруднення і недоліки у своєму становленні, зокрема, засуджувалася модель воєнізованого виховання. Проте участь у цьому русі задовольняла потреби підлітків у самовизначенні, пригодах, романтиці, самореалізації власних сил. В Україні у 20-ті роки існувало понад двадцять дитячих і молодіжних організацій, в

тому числі і скаутські організації, а вже починаючи з кінця 20-х років, вони починають зникати і фактично знищуватися за вказівками партійних органів, після чого залишилися лише піонерські і комсомольські організації. Їх доля до 90-х років складалася досить вдало. Вони досягли свого апогею у 70-80 роки, а далі зіткнулися з великими труднощами, бо примусовий вступ у ці організації, заорганізованість, масовість, політизація цілей, завдань, змісту і засобів професійної роботи, орієнтація на "усереднену" особистість, денаціоналізація, спрямованість на всезагальні ідеали, формалізм, воєнізація привели до самовідчуження підлітків та юнаків від цих організацій і врешті-решт до їх розпаду. За кордоном громадська влада, церква, філантропіські організації теж створюють численні організації і форми проведення підліткового дозвілля, проте більшість з них не пов'язані з політичним рухом, а спрямовані на розвиток природних задатків молодшої людини.

Стосовно процесу соціалізації висувається завдання виховання й розвитку особистості, яка володіє індивідуальною свободою і навичками критичного мислення, спрямованого на позитивні зміни й удосконалення існуючої дійсності. У педагогічну практику впроваджуються різноманітні форми і методи соціалізації: курси адаптації, рольові ігри, соціодрами, що покликані тренувати школярів у виконанні майбутніх соціальних ролей відповідно до моральних норм, прийнятих у суспільстві. Педагоги допомагають упроваджувати у виховну практику нові форми роботи з молоддю, які ґрунтуються на основі неформального спілкування (індивідуальна допомога, групові консультації, психотерапія, тренінги, тощо).

Слід підкреслити актуальність проблеми спілкування, роль якої все більше посилюється в теорії та практиці педагогіки. Спілкування виступає як один з найважливіших чинників і умов соціального життя, духовної діяльності зростаючої особистості. Саме у спілкуванні здійснюються взаємозв'язки особистості й суспільства, передусім, у

виробничій діяльності формуються відносини до праці, людей, власності.

З 70-х років розвивається комунікативна теорія виховання (К.-Х. Шефер, К. Шаллер, Д. Баакс, К. Мюлленхауер, Г. Херінгер, М. Хаген, Н. Гейджа, Ч. Бідуелла та ін.), котра виступає як різновид "теорії вільного виховання", мета якої полягає у звільненні індивіда від усіх форм зовнішнього тиску і примусу. У рамках цієї теорії ставиться завдання побудувати навчально-виховний процес як комунікативний, що формує різноманітні моделі поведінки і соціального досвіду індивіда. Комунікативні теорії ставлять питання про створення педагогічно доцільних умов спілкування. В. Клафка, представник цього напрямку, вважає, що педагогічне спілкування передбачає передусім зміни установок молоді, їх знань, умінь, орієнтацій, поведінки тощо. В останні роки комунікативна педагогіка впроваджується в педагогічному процесі. Згідно з її установками розробляються цілі виховання, зміст навчання, навчальні підручники, методична література для вчителів. У системі підготовки педагогічних кадрів надається велике значення процесу формування комунікативних умінь. Розробляються спеціальні програми комунікативних тренінгів, широко застосовуються методи візуальної, аудіовізуальної комунікації.

Культурологічна течія представлена багатьма напрямами. Зародження та розвиток культурологічних поглядів пов'язано з іменами таких відомих мислителів, як М. Данилевський, О. Шпенглер, П. Сорокін, А. Тойнбі. На думку культурологів, історія розвитку цивілізації може бути представлена як постійна зміна культурно-історичних типів. Кожен народ створює власний унікальний тип культури. Учитель як виразник накопиченого досвіду транслює ціннісні орієнтації тисячолітніх надбань молодому поколінню.

Звернемося до етнософічного напрямку (К. Д. Ушинський, М. І. Ільмінський. М. Ф. Бунаков. В. Я. Стоюнін. Р. Кузіне).

Виділимо його основні ідеї: головними виховуючими засобами є рідна мова, традиції, фольклор, звичаї, мистецтво, які поєднують минулі, сучасні і майбутні покоління в одну велику, історичну цілісність. Педагогічну діяльність учителя доцільно спрямувати на залучення молоді до витоків народної культури, до історії духовного життя народу. Саме такий підхід дає можливість кожній молодій людині осмислити свої корені, відчувати себе часткою великого народу і водночас суб'єктом соціуму.

Концепція гуманістичної етики (етичного гуманізму) проголошує людину як найвищу цінність: особистість є метою і результатом професійної діяльності педагога. Дослідник психологічних проблем етики Е. Фромм вважає, що утвердження свого істинно людського "Я" і є вищою цінністю гуманістичної етики. Завдання гуманізації педагогічного процесу полягає у необхідності засвоєння багатючих знань і уявлень про людину як "міри всіх речей" (Протагор), тобто всієї суми гуманістичних цінностей – філософських, художніх, релігійно-естетичних, соціально-історичних, – накопичених людською культурою, зокрема, гуманістичних ідей Г. С. Сковороди, М. О. Бердяєва, В. С. Соловйова, П. А. Флоренського, А. Швейцера, Т. де Шардена, В. І. Вернадського, М. І. Реріх, Ш. Ауробіндо, С. Л. Рубінштейна, Д. С. Ліхачова та інших.

З позицій етичних учень, виховувати інших людей можна тільки через себе, через власне самовдосконалення, моральний образ життя. Цілком зрозуміло, що брати на себе відповідальність за формування особистості може тільки вчитель, який володіє знаннями про принципові базисні закономірності людської природи. Учитель – це працівник, напевно, найбільш трудомісткого духовного виробництва, – "виробництва особистості" і тому-то багатство і цінність його особистісної сфери має вирішальне значення у професійній діяльності. Особливого значення визначені положення набувають нині на стрімких ідеологічних поворотах історії, коли сьогодні старій неправді ми починаємо протиставляти

неправду нову, впадаємо із однієї крайності в іншу: від ханжеського пуританства та соціалістичної аскези – до проповіді сексуальної свободи: від моралі соціалістичного колективізму – до апології бізнесу, холодного розрахунку, особистого збагачення, поклоніння і обожнювання речей, матеріального.

І тільки звернення до витоків національної культури в контексті загальнолюдських гуманістичних традицій допоможе педагогам розв'язувати проблеми, що накопичувалися десятиріччями у сфері виховання й освіти молоді.

На Заході розповсюджується і такий прогресивний напрям психолого-педагогічної науки, як "гуманістична школа", що протистоїть авторитарному напрямку. Представники гуманістичної орієнтації (М. Фантіні, А. Комбс, Т. Вагнер, Ж.-П. Сартр, Дж. Холт, Д. Майєрс, К. Роджерс, А. Маслоу) виступають за посилення тенденції максимальної уваги до людини, її інтелектуальної і моральної сфери. Вони висловлюють свою прихильність до руху за гуманізацію школи і дестандартизацію професійної практики, наголошують на важливості пізнання сутності внутрішнього життя окремої людини, виховання універсальної особистості, обстоюють ідею моделі "відкритої школи" – вільної від примусу і авторитаризму, технократичної орієнтації навчально-виховного процесу.

Зокрема, на думку Дж. Холта, вчителі, відштовхуючись від "природи дитини", повинні турбуватися про максимальний розвиток таких індивідуально-психологічних рис і духовно-моральних якостей, як самосвідомість, допитливість, мужність, упевненість в собі, щедрість, спілкувальність. Роль учителя оцінюється як важіль морального й інтелектуального впливу, який створює сприятливі умови для розвитку особистості.

Останні десятиріччя позначені підвищеною увагою до проблеми морального виховання. У цьому напрямі

проводяться численні конференції, виникають дослідницькі центри. Виділимо два основних напрями. Перший – уособлює інтереси клерикальних і консервативних сил, які вимагають повернення до традиційних цінностей (А. Фурутан); прихильники другого (К. Роджерс, А. Комбс, Д. Снігт, Е. Келлі) виступають проти всіх традиційних норм та методів репресивного морального виховання. На думку останніх [200], моральні цінності не можуть бути зведені до будь-яких норм. Вони є складовою частиною реального життя. Справжній зміст цих цінностей відкривається в інтеріоризації, реальному досвіду людини. Під впливом соціальних чинників, навчальних закладів, педагогів-наставників особистість створює власні цінності, що сприяють саморозкриттю її внутрішнього "Я".

Розроблено різноманітні концептуальні моделі морального виховання: ієрархія людських потреб (А. Маслоу), в тому числі і духовних (потреба в любові, визнанні, повазі, самоактуалізації); ціннісних орієнтацій (Л. Ратс, М. Хармін, Б. Саймон праці "Цінності і цілі", Методи визначення смислу"), які розглядаються як результат процесу оцінки, інтеріоризації норм та ціннісних орієнтацій через активізацію совісті людини, розвитку її критичного мислення, вільного морального вибору. Учитель стимулює вільний вибір учнів, допомагає з'ясувати можливі альтернативні рішення на основі розроблених індикаторів цінностей (позиції, прагнення, інтереси, почуття та ін.); структура морального мислення (Ж. Піаже, Л. Кольберг). Виділяються ступені розвитку моральної свідомості особистості: доконвенціальна, конвенціальна, постконвенціальна, під час якого відбувається процес засвоєння загальнолюдської моралі внаслідок інтеріоризації соціальних вимог і перетворення їх у внутрішні моральні правила дитини. Розвивається ідея відкритої системи виховання (Л. Меткаф. Т. Адорно), мета якої – формування творчої, автономної, незалежної, соціально орієнтованої особистості.



Важливого значення для осмислення сутності виховання як соціального явища для вихователів має культурно-історична теорія (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, О. Р. Лурія). Це вчення про розвиток психічних функцій у процесі опосередкованого спілкування засвоєння індивідом цінностей культури (насамперед знаків мови), що допомагає формувати власний внутрішній світ, основними одиницями якого є значення (узагальнення, когнітивні компоненти свідомості) і смисли (афективно-мотиваційні компоненти). Психічні функції, що надані природою ("натуральні"), перетворюються у функції вищого рівня розвитку ("культурні"). Тобто всі внутрішні процеси – продукт інтеріоризації. На основі цієї ідеї Л. С. Виготським був створений новий напрям у педагогічній психології, який включає положення про "зону найближчого розвитку". Останнє вплинуло на розробку експериментальних досліджень розвитку поведінки дитини.

Охарактеризуємо і теорію "громадського виховання та "трудової школи" (Г. Кершенштейнер, Д. Дьюї, В. А. Лай, Т. Брамелльд), яка базується на філософській течії прагматизму. Прихильники цієї теорії вважають трудову школу головним засобом формування духу самостійності, самоутвердження, підприємництва, ініціативи. Такий підхід спрямований на підготовку добродійних громадян, ініціативних у галузі своєї професійної діяльності працівників. Завдання педагога – стимулювати активну працю учнів, допомогти їм визначити реальну індивідуальну мету, що спирається на наявний природний фонд особистості. Важливого значення надається формуванню в учнів уміння спостерігати факти і робити узагальнення, самостійно оволодівати знаннями і тим самим поєднувати розумову працю з трудовою.

Наближається до цієї теорії експериментально-дослідницький рух у сфері професійної діяльності (М. Монтесорі, В.-А. Лай, Е. Мейман, Е. Кей, С. Френе,



Л. М. Толстой, Г. І. Россолімо, А. П. Нєчаєв, О. Ф. Лазурський, В. П. Вахтерів, С. Т. Шацький, Л. У. Зеленко, Г. Фортунатов, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський та ін.) Представники визначеної течії шляхом дослідної та експериментальної роботи створили унікальні виховні системи, зокрема, М. Монтесорі – концепцію індивідуального підходу до дітей на основі врахування біологічного чинника. С. Френе, засновник "Міжнародної федерації прихильників "нової школи", розробив оригінальну педагогічну систему, в основу якої покладені ідеї природовідповідності, стимуляції інтелектуальної та емоційної активності, суспільно корисної праці на всіх етапах навчання, шкільного самоврядування, виховання високих моральних громадських ідеалів. Блискуче вирішив проблему громадського виховання безпритульних дітей і підлітків через систему трудового і морального виховання А. С. Макаренко. Педагоги-дослідники надавали великого значення професійній діяльності вчителя, якого слід готувати до професійної роботи, побудованої за новими принципами.

Технократична течія виникла у середині ХХ століття як відповідь на потребу переосмислення життєвих реалій у зв'язку з бурхливим розвитком науки, техніки, технології виробництва. Від технологічного детермінізму Т. Веблена, Є. Берштейна, К. Каутського через соціальну філософію техніки М. О. Бердяєва, М. Хайдеггера, К. Ясперса до сучасного постіндустріалізму Д. Белла, Дж. Гелбрейта, О. Тофлера, З. Бзежинського – такий шлях долав технократизм, доки посів гідне місце серед соціально-філософських течій ХХ століття. Його основні сюжетні лінії концентруються навколо ідеї про роль техніки, технічного прогресу, технологій у суспільних змінах сучасної епохи. Сучасний технократизм відмовився від однозначного захоплення техніко-технологічним фактором. Він обстоює погляд на суспільство як систему взаємодіючих чинників – техніки й технологій, соціальної структури, цінностей культури, динаміки потреб та ін.

Сучасна "технократична" хвиля на Заході складається із розмаїття підходів, схем, концепцій. Найближчою до проблем діяльності вчителя-вихователя є течія педагогічної технології, яка зародилася у США і в 70-80 роки практично охопила всі розвинені зарубіжні країни. В центрі наукового пошуку знаходилася проблема результативності навчання, освіти. Проведений аналіз літератури виділив такі підходи до технології навчання: з позиції теорії учіння, теорії управління, концепції алгоритмізації, управління пізнавальною діяльністю учнів/студентів, оптимізації навчання (Б. Блум, Дж. Керолл, Д. Кратвол, П. Крейтсберг, Е. Круль, П. Л. Петерсон, А. Д. Ромішовські, Р. М. Ганьє, Л. Д. Бріггс, Т. Сакамото, Н. Ф. Тализіна). Сутність педагогічної технології полягає в тому, що в ній конструється такий навчально-виховний процес, який має гарантувати досягнення поставлених цілей на основі постійного зворотного зв'язку.

**V. Провіденціалістична течія** (Ф. Фребель, Р. Штейнер, Ф. Ніцше, П. А. Флоренський, М. О. Бердяєв, С. Л. Франкл, М. Лосський, П. Тейяр, де Шарден, Х. Ортегі-І-Гасета, А. Фурутан). На думку прихильників цієї течії, всі соціальні і моральні колізії, що полонили нинішню цивілізацію, є результатом відчуження людини від істинного християнства і, як наслідок, – втрати духовності, моральної деградації народу. Тому відродження духовних традицій вимагає повернення людини до любові як до "внутрішньої єдності всякої всеєдності" (В. Соловйов). Розвиток і виховання особистості повинно бути націленим на відкриття в собі вищого "Я". Цілісність людини, її самотність тлумачиться, виходячи із ідеї Бога (людина – вінець творіння). Виховання розглядається як повторення в індивідуальній душі, – мікрокосмосі, духовної сутності всього світу, – макрокосмосу. Значна увага приділяється педагогу і його діяльності, який повинен бути виразником ідей істинного християнства і спрямовувати свої зусилля на формування нової соціальності

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
– боголюдства, в якому знайде реалізацію одвічний моральний ідеал – краси і гармонії ("нетленного Космосу").

Наступний етап – розвиток системних концепцій діяльності і на їх основі – теорії професійної педагогічної діяльності як наукової системи. Оскільки діяльність є об'єктом вивчення багатьох людинознавчих наук, то цим і зумовлюються її різні інтерпретації і неоднозначне тлумачення науковцями. Становлення концепції професійної педагогічної діяльності учителя потребує врахування певних вимог до її психолого-педагогічного вивчення. До цих вимог, як раніше зазначалося, відносять: психологічну адекватність, можливу повноту, конструктивність опису діяльності.

Вихідні теоретичні положення вимагають дослідження тих концептуальних моделей діяльності, які можна віднести до системних. Вважається, що будь-яка теорія є системою, якщо, по-перше, використана системна термінологія (система, елемент, структура, зв'язок), по-друге, подана змістовна повнота відображень об'єкта, що вивчається, як системи. Виділяють наступні концепції: психолого-педагогічна – (Ж. Піаже), психо-фізіологічна – (М. О. Берштейн, П. К. Анохін), загальнопсихологічні – (С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонт'єв, Б. Г. Анан'єв, Б. Ф. Ломов, Г. В. Суходольський), психологічна – (Т. Котарбінський, Т. Томашевський, Я. Рейковський, В. Гаспарський), професіографічні – (Д. О. Ошанін, К. К. Платонов, Е. О. Клімов), психолого-педагогічні – (П. Я. Гальперін, Н. Ф. Талізін, З. О. Решетова, Н. В. Кузьміна, В. Д. Шадріков, О. І. Щербаков, В. О. Сластьонін). Проаналізуємо дані концепції.

Ж. Піаже не вивчав діяльність у нашому розумінні. Він досліджував інтелект дитини в онтогенезі і висунув концепцію стадійного розвитку психіки. Інтелект тлумачився ним як активність мислення, розумова діяльність і одночасно – як система найбільш життєздатних і скоординованих операцій, що утворюють рухомі цілісні структури. Носієм

діяльності є суб'єкт – активно діючий індивід як біосоціальна істота. Саморозвиток індивіда здійснюється в процесі взаємодії з природою і оточуючими людьми, який завершується формуванням у підлітка інтелектуальних операційних структур. До позитивного в концепції Ж. Піаже відносять: включення діяльності в оточуюче середовище, послідовне проведення принципу активності суб'єкта, уявлення про ієрархічність побудови діяльності, про знання як форму діяльності, про циклічність у саморегуляції дій. До недоліків – неповноту опису (обмеженість онтогенезу 14-15 роками, характеристика окремих елементів діяльності); відсутність чіткої схеми системного опису, її абстрактність; обмеженість системної термінології.

Психофізіологічна концепція дає можливість переконатися у кільцевому характері діяльності. Зокрема, П. К. Анохіним запропонована структурна модель поведінчастого акту (дії). Вона включає наступні стадії: 1) стадія аферентного синтезу (обробка, зіставлення, синтезування інформації, необхідної для здійснення найбільш адекватної для даних умов дії); 2) формування дії і апарату передбачення; 3) результати дії; 4) зворотна аферентація – оцінка результату дії; 5) встановлення, розбіжності між метою і одержаним результатом та пошук нових більш адекватних меті програм аферентної дії [18].

Загальнопсихологічні концепції діяльності мають свої особливості стосовно її структури, які вже містять елементи системного підходу. Так, С. Л. Рубінштейн вважав, що сукупність дій є складовою діяльності, котра тлумачиться не просто як активність, а як предметна діяльність, практика. Будь-яка дія у вигляді "клітини" – системоутворюючого чинника психічного. Зазначалося, що людські дії відрізняються усвідомленістю цілей, передбаченням результату, боротьбою мотивів, свідомим контролем. Заслугою вченого є розробка діяльнісного підходу у філософії, педагогіці і психології: людина та її психіка

формується та проявляється визначально у практичній діяльності і тому повинна вивчатися через її прояви в основних видах діяльності. До таких особливостей С. Л. Рубінштейн відносив: соціальність, змістовність, творчість, опосередкованість діяльності своїм об'єктом через внутрішні, специфічні закономірності. Останнє є частковим проявом принципу детермінізму. Визначені положення вчений розповсюджував на педагогічну діяльність. Передусім, він підкреслював, що педагог повинен уміло визначати цілі та завдання освіти і виховання, керуючись природними задатками дитини, враховуючи її соціальне середовище. Наголошувалося, що сама діяльність вихователя вимагає розвитку його професійних якостей, зокрема, почуття відповідальності за людину, її моральність.

Б. Г. Ананьєв [1] розробив теоретичні основи людинознавства, де "діяльнісний підхід" відіграв суттєву роль. При цьому діяльність тлумачилася ним досить широко: як форма існування суб'єкта; як активність людини, що ієрархічно організована (цілісна діяльність, акти, макрорух, мікрорух) і така, що визначає людину як суб'єкта праці, спілкування та пізнання; як біологічну (індивід) і соціальну (особистість) істоту. Діяльність, за Б. Г. Ананьєвим, має предмет і засоби, операції, дії, мотивацію. Зокрема, дії формуються шляхом навчання та виховання, причому формування дій є водночас і процесом розвитку психічних властивостей особистості. Ним були виділені три "основні соціальні діяльності" – праця, спілкування, пізнання.

Такий підхід значно розширив системні уявлення про діяльність. Подальший розвиток даної проблеми пов'язаний із філософсько-психологічними поглядами О. М. Леонтьєва, який широко використовував поняття "діяльність" як пояснювальний принцип у своїх працях, присвячених проблемам історичного розвитку психіки [5]. Він вважав, що "Людська діяльність не існує інакше, як у формі дії або ланцюгу дій" [6, с. 104]. Підкреслюється, що будь-яка діяльність має кільцеву структуру: "вихідна аферентація –

ефекторні процеси, що реалізують контакти з предметним середовищем, корекція і збагачення за допомогою зворотних зв'язків вихідного образу, що аферентується" [6, с. 86]. Отже, кільцевий характер діяльності загальновизнано і достатньо глибоко описано.

О. М. Леонтьєв виділяє макроструктурні блоки діяльності: "окремі (особливі) діяльності – за критерієм мотивів, що їх спонукають. Далі виділяються дії – процеси, які підпорядковуються свідомим цілям. Нарешті, це операції, котрі безпосередньо залежать від умов досягнення конкретної мети [6, с. 109]. Однак, необхідно зазначити, що система дій може мати різну побудову. В одних випадках вона являє собою послідовність, в якій кожен наступний крок підготовлюється попереднім, а в інших – людина повинна розв'язувати одночасно декілька завдань, віднесених до однієї й тієї ж мети, і відповідно здійснювати певну кількість дій. Діяльність і дії різняться між собою лише мотивами та цілями й спроможні трансформуватися одне в одне відповідно до трансформації мотивів і цілей. Тому ці процеси, власне кажучи, можна не диференціювати (В. В. Давидов, О. М. Леонтьєв, Н. Ф. Тализіна).

М. С. Каган розглядає людську діяльність з позиції системного підходу і виділяє її різновиди: перетворюючу, пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну. Крім того, з урахуванням можливості взаємодії на рівні суб'єктів ним виділено комунікативну діяльність [4, с. 53].

Свій варіант загальнопсихологічної моделі діяльності пропонує Б. Ф. Ломов [7]. Вона має таку структуру: мотив, мета, планування, переробка поточної інформації, оперативний образ, прийняття рішення, дії, перевірка результатів, корекція дій. Аналогічні компоненти можна виділити і в педагогічній та її складовій - виховній діяльності, наповнюючи кожен з них специфічним змістом.

Найбільш повно задовольняє вимоги системного підходу – психологічна концепція діяльності, розроблена

Г. В. Суходольським. Він виявив, узагальнив та систематизував поняттєвий апарат психології діяльності і на цій основі представив теоретичну схему узагальненої психологічної концепції, що відображає поняттєві структури, потребо-мотиваційну сферу, розвиток і функціонування, буття і пізнання діяльностей.

У працях польських психологів, присвячених проблемі діяльності, використовуються ті ж тлумачення, які доповнені деякими кібернетичними ідеями. Праксиологія – це наука про раціональність та ефективність дій. Діяльність розглядається представниками цієї науки як базове поняття сучасної психології і переважно інтерпретується як праця або труд і уявляється у вигляді складної ієрархічної системи дій. Виділяється реальний суб'єкт діяльності (індивідум), а також засоби й знаряддя та процес як послідовність дій. Визначальним для дії є його результат ("продукт") і мета (усвідомлений, прогнозований результат). Проте у праксиології майже відсутній розгляд мотивації і функція, динаміки та інших властивостей. Разом з тим підкреслимо корисність праксиологічних ідей, які було враховано при вивченні професійної діяльності.

Професіографічний напрям. Учені виділяють три основні напрями професіографії: професіознавчий, професіографічний та професіопедагогічний. Професіознавчий підхід базується на принципі комплексного вивчення професій з економічною, соціальною, психологічною, фізіологічною та з іншими сторонами. Цей напрям є спробою системної побудови "картини світу професій" на основі визначення предмета праці, операцій і знарядь, умов праці (Є. О. Клімов). Професіографічний напрям орієнтований на забезпечення професійної успішності робітників. Увага акцентується на психограму, що описує сукупність професійно значущих властивостей людини як суб'єкта праці, індивіда і особистості (М. О. Дмитрієва).



Професіопедагогічний напрям являє собою своєрідний синтез ідей загальної, педагогічної, соціальної психології та психології праці, котрі поєднуються цілями і завданнями професійної освіти. Серед наукових праць цього напрямку: виділяють роботи П. Я. Гальперіна і В. Д. Шадрікова. Так, П. Я. Гальперін розробив теорію поетапного формування розумових дій і понять, яка має важливе значення для розвитку професіографії [2; 3]. В. Д. Шадріков створив системо-генетичну концепцію, що базується на психологічній системі діяльності, котру розуміють як цілісну єдність професійно значущих якостей робітника, інтегрованих для досягнення конкретного результату [9]. Професіопедагогічний напрям дає можливість системно описати педагогічну діяльність і сприяти в розробці моделей спеціалістів. Особливо цінним є уявлення щодо діяльності як функціонування педагогічної системи і процесів, що відбуваються, зокрема, в її підсистемах – навчальній, виховній, науково-педагогічній.

Таким чином, проблема професійної діяльності у зарубіжній соціально-філософській та психолого-педагогічній літературі є багатовимірною і дає можливість достатньою мірою дослідити феномен професійної діяльності педагога.

### *Література*

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2-х т. / Б. Г. Ананьев – М. : Педагогика, 1980. – Т. I. – 232 с.
2. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме "Формирование умственных действий и понятий" : автореф. дисс. ... д-ра психол. наук / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1965. – 51 с.
1. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : монографія / О. А. Дубасенюк. – Житомир, Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 366 с.
3. Каган М. С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.

Розділ І. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи

4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психіки / А. Н. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Изд-во МГУ, 1972. – 584 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
6. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
7. Роджерс К. Эмпатия : пер. с англ. // Психология эмоций : тексты. – М., 1984.
8. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 185 с.
9. Sozialisation und Lebenslauf. Hrsg. von K. Hurrelman. Hamburg, 1978.
10. Bollnow O. Paddagogische Forschung und philosophsches Denken // Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Hrsg. V.H. Rohrs. – Frankfurt. A. M. 1964.
11. Bollnow O. Selbstbiograpie // Forscher und Gelehrte. Hrsg. U. W.E. Bohm. – Stuttgart. Ernst Battenberg Verlag? 1966 – S. 98.
12. Raths L. E., Harmin M., Simons B. werte und Ziele. Methoden zir Sinndeutung. Munchen, 1976.
13. Hechinger F., Hechinger G. Growing up in America.- N.Y.- 1951.
14. Reboul O. La philosophic de education. P., 1990. – 121 p.

## **1.9. ВИЯВЛЕННЯ ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ ЯК ЧИННИКА ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТИ**

Зростаючі вимоги до рівня кваліфікації і соціальної відповідальності вчителів викликають необхідність удосконалювати систему педагогічної освіти, яка є основним джерелом поповнення педагогічних кадрів. Разом з тим, виникає потреба у вивченні особливостей професійної педагогічної діяльності і передумов підвищення її ефективності, враховуючи потреби сучасної педагогічної науки і практики.

Одним з пріоритетних напрямів педагогічної освіти є накопичення педагогічних знань у сфері виховної діяльності, які нагромаджуються не тільки емпіричним шляхом, теоретичними узагальненнями, але й експериментальним шляхом.

Виховна діяльність – особливий вид суспільно-корисної діяльності дорослих людей, яка свідомо спрямована на підготовку молодого покоління до життя відповідно до нових економічних, політичних, соціокультурних умов. У той же час виховна діяльність – це самостійне суспільне явище, пов'язане з процесом виховання, хоч і має свої відмінності. Як суспільна функція, виховна діяльність виникає у надрах об'єктивного процесу виховання і здійснюється педагогами, спеціально підготовленими і навченими людьми. Виховна діяльність завжди має конкретно-історичний характер. Виховання постає як об'єктивний історичний процес. Стрижнем системи виховання в Україні є національна ідея, яка відіграє роль консолідуючого фактору у розвитку суспільства і виробленні життєвої позиції людини, становленні її як особистості, як громадянина своєї держави. До провідних чинників виховного процесу відносять спільність історико-географічного походження, мову,

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
культуру і традиції народу. Кожен з цих чинників визначає єдність сучасних, минулих і майбутніх поколінь, сприяє формуванню рис громадянина-патріота.

Ефективне функціонування безперервної професійної педагогічної освіти вимагає виявлення й обґрунтування її закономірностей, що регулюють навчальне-методичне забезпечення об'єктивного супроводу функціонування її особистісного чинника системи професійної освіти.

В. О. Сухомлинський у свій час зазначав, що у педагогічному процесі більше, ніж у будь-якій іншій справі, складних, багатогранних зв'язків між явищами. Від кожного конкретного явища, конкретної речі йдуть десятки і сотні незримих ниток до узагальнюючих висновків.

Сутність педагогічних законів і закономірностей у сучасній науковій літературі знайшла відображення у працях Ю. К. Бабанського, В. І. Бондаря, Б. С. Гершунського, С. У. Гончаренка, В. І. Загвязинського, І. А. Зязюна, В. В. Краєвського, Н. В. Кузьміної, І. Я. Лернера, О. І. Мороза, Н. Г. Ничкало, М. М. Скаткіна, С. А. Смирнова, В. В. Олійника, І. П. Підласого, М. М. Фіцули та ін. Так, І. Я. Лернер відзначав, що закономірність – це недостатньо точно пізнаний закон та “там, де немає виявлених закономірностей, важко говорити про науку” [7, с. 3]. Він пропонував сприймати цю категорію як упорядкованість явищ, відносну повторюваність, стійкість впливових чинників, систематичність зв'язків між об'єктами.

Водночас у психології професійної діяльності достатня увага приділена виявленню та вивченню психологічних закономірностей розвитку особистості професіонала, представлені у працях Б. Г. Ананьєва, Л. І. Анциферової, А. О. Деркача, Е. Ф. Зеєра, Є. О. Клімова, А. К. Маркової, Ю. П. Поваренкова, В. Д. Шадрикова та ін. [1, 6, 8, 14].

Отже, необхідно проаналізувати закономірності професійної виховної діяльності педагога загальноосвітнього закладу як передумови його особистісного та професійного вдосконалення, саморозвитку.

Визначення закономірностей в освіті пов'язано із

виявленням теоретико-методологічних та методичних засад професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Методологія педагогічного дослідження розглядається як сукупність провідних філософських ідей, що лежать в основі дослідження природних або соціальних явищ і які впливають на їх теоретичну інтерпретацію.

У науковій літературі існують різні підходи до аналізу педагогічних законів та закономірностей. Педагогічні закони розглядаються як внутрішні, необхідні, всезагальні і суттєві, стійкі, повторювані зв'язки між педагогічними явищами, спрямовані на ефективність процесів виховання, навчання та розвитку. Педагогічні закономірності відображають упорядкованість педагогічних явищ, відносну сталість стійких, впливових чинників, систематичних зв'язків між об'єктами, педагогічними явищами та фактами.

Педагогічні закономірності і принципи виступають тими реаліями гносеологічного циклу, що поєднують науку і практику [5, с. 30-31]. У такому значенні виокремлення закономірностей і принципів педагогічної освіти сприяє виявленню і дослідженню змістових та структурно-процесуальних складових детермінант такої освіти.

Поняття “закон і закономірність” відбивають особливості функціонування педагогічних явищ на різних рівнях узагальнення: закон на конкретному рівні, закономірність на більш абстрактному, який виявляє лише узагальнені тенденції розвитку або функціонування педагогічної системи. “Закономірності в педагогіці розглядаються як зв'язки між спеціально створеними й об'єктивно існуючими умовами і досягнутими результатами. Результатами виступають навченість, вихованість і розвиненість особистості” [2, с. 13]. Виявлення й обґрунтування закономірностей педагогічної освіти: а) збагачує сутність цільових орієнтирів теорії і методики професійної освіти; б) виявляє прогностичний рівень теоретичної функції професійної педагогіки, пов'язаний із розкриттям закономірностей педагогічних явищ та науковим

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
обґрунтуванням змін, що відбуваються, уможлиблює  
випередження професійно-педагогічної практики.

Категорія “закономірність”, дає можливість спостерігати ймовірну впорядкованість освітніх явищ вказує на доцільність використання цього поняття, який має достатнє наукове підґрунтя з метою його категоріального вивчення. Закономірності гуманізації освіти в контексті їх спрямованості на створення умов для розвитку і професійного становлення особистості студента проаналізовано С. Д. Смірновим. Серед них у вищій школі домінує орієнтація на розвиток особистості, суб’єкта своєї діяльності [12]. При цьому розуміння природи і рушійних сил розвитку вищої освіти в сучасному світі пов’язується з розглядом стійких закономірностей/тенденцій, диференційованих ним на суспільно-політичні, науково-технічні та закономірності морального порядку. І. П. Підласий пропонує модель, яка вміщує зміст дидактичних, гносеологічних, психологічних, організаційних закономірностей [10].

М. М. Фіцула класифікує закономірності за ознаками загальних закономірностей процесу навчання [13]. Специфічні закономірності особистісно орієнтованої освіти систематизовано В. Серикивим. У загальнометодологічному аспекті закон і закономірність розглядаються науковцями як відображення різних рівнів сутності стійких зв’язків між явищами. О. Г. Мороз визначав дидактичну закономірність як об’єктивно існуючу, необхідну, істотну залежність між компонентами процесу навчання, що характеризує їх функціонування і розвиток. Виокремлені науковцями закономірності з певними проекціями можна застосувати і до процесу професійно-педагогічної освіти. О. Г. Мороз наголошував, що “У психолого-педагогічній літературі існує багато праць, присвячених законам і закономірностям теорії навчання у середній школі, але досліджень із вузівської дидактики набагато менше”, [9 с. 19].

Загальнопедагогічні закони, закономірності й принципи навчання є достатньо вивченими питаннями, проте відкритою,

на думку Н. А. Сегеди, залишається проблема закономірностей, тенденцій і принципів педагогіки професійної освіти, оскільки в освітню практику вищої школи і післядипломну освіту перші переносяться автоматично, не диференційовано, або взагалі оминаються увагою науковців [11].

Виокремлення закономірностей професійно-педагогічної освіти та діяльності являє собою творчий процес, що ґрунтується на науковому аналізі філософської, психолого-педагогічної, спеціальної літератури, передового педагогічного досвіду, наукової рефлексії. Стратегічними у цьому плані постають наукові праці Б. Г. Ананьєва, у яких розкривається антропологічний зміст розвитку та його закономірності і який на різних етапах онтогенезу людини виявив базові закономірності розвитку: нерівномірність і гетерохронність. Особливе місце у його антропологічній теорії [1] посідає питання взаємозв'язку розвитку особистості та її життєвого шляху, адже події у житті людини, що утворюються за участю самої особистості, внаслідок її вчинків переструктуровують її реальні відношення, спонукаючи до активних дій та зумовлюючи таким чином істотні зрушення у внутрішньому суб'єктивному житті людини.

Контент-аналіз наукової літератури з проблем професійного розвитку в різноманітних освітніх та інших інститутах дозволив Н. А. Сегеді виокремити комплекси закономірностей, які мають бути враховані у процесі реалізації змісту професійної освіти [11]. Було виявлено психологічні закономірності розвитку особистості професіонала (Л. М. Корнеєва); педагогічні закономірності формування і реалізації професійно-педагогічної культури викладача вузу (І. Ф. Ісаєв) [4]; психологічні закономірності перетворення діяльності способом реалізації можливостей, рівневі закономірності формування інформаційної основи діяльності (В. Д. Шадриков) [14]; загальні психологічні закономірності професійного розвитку людини (А. К. Маркова) [8];



психологічні і фізіологічні закономірності функціонування людського організму у процесі праці (Я. В. Крушельницька); специфічні закономірності безперервної професійної освіти викладача вищої школи (В. С. Леднев); психологічні закономірності детермінації професійного становлення (Е. Ф. Зеєр); психологічні закономірності професійного самовизначення (Є. О. Клімова) [6]; психологічні закономірності процесу професійного становлення людини (Ю. П. Поваренков); психологічні закономірності особистісного становлення професіонала (О. Р. Фонарьов); психологічні закономірності професійної самореалізації (Л. О. Коростильова); закономірності розвитку акмеологічної культури (А. О. Деркач, Н. В. Кузьміна). Проаналізовані наукові джерела з проблеми професійного розвитку людини і його педагогічного забезпечення дають підстави для висновку, що питання закономірностей у сфері професійно-педагогічної освіти набувають особливої актуальності.

Ураховуючи виявлені теоретико-методологічні підходи до досліджуваної проблеми нами та особливості й труднощі виховного процесу у загальноосвітніх закладах, вивчення передового педагогічного досвіду нами було виявлено й обгрунтовано закономірності професійної виховної діяльності, що пов'язані: 1) з психолого-педагогічними передумовами успішності індивідуальної виховної діяльності (ІВД); 2) із динамікою самостійної виховної діяльності; 3) з її операційною стороною. Зупинимось на їх характеристиці [3].

1. Виявлено закономірні зв'язки між психолого-педагогічними передумовами до ІВД і досягненням у ній високих результатів. До них віднесено закономірність *відповідності*, що відображає зв'язок специфічної чутливості педагога до цілей, суб'єктів, предмету, засобів та умовами виховної діяльності, що дозволяє порівняно швидко досягати високих і стабільних у цій сфері результатів. Здатність до виховної роботи, як і спеціальні здібності, розвивається тільки на основі сформованих педагогічних здібностей.

Закономірність відповідності проявляється у прагненні

розвинути певні гуманістичні особистісні якості, які дають педагогу моральне право на духовне творення особистості молодих людей. Закономірність відповідності проявляється в тому, що процес виховання й навчання повинен будуватися і плануватися таким чином, щоб він відповідав природним особливостям вихованців у тій послідовності, в якій перед молодими людьми виникають ті чи інші проблеми. Коли учень з'ясував для себе смисл проблеми, роль учителя зводиться до створення гуманістичної сприятливої атмосфери, що стимулює учня до її вирішення.

Закономірність *готовності* проявляється в оволодінні базовим (стартовим) інформаційним фондом фахових, методичних, психолого-педагогічних знань й умінь та технологій виховання, що являють собою своєрідне відображення вимог до педагога-вихователя, які зумовлені відмінностями педагогічних систем.

Закономірність готовності проявляється і в тому, що успіх виховної діяльності залежить від наявності у педагога особливого стану бажання й потреби до сприйняття і розв'язання виховних задач та актуалізації власних знань, умінь та навичок, необхідних для їх розв'язання. Стан мобілізаційної готовності прямо пропорційно залежить від рівня оцінки значущості наступної задачі і обернено пропорційно – від самооцінки знань, умінь, якими повинен володіти вчитель. “Малопродуктивних” педагогів характеризує низький рівень значущості виховної задачі, з одного боку, і високий рівень самооцінки власних знань та умінь – з іншого боку. Вихователь-майстер володіє здатністю розв'язувати передбачені і непередбачені педагогічні задачі, ситуації та спроможний перетворити їх у виховні задачі, ситуації. Він високо оцінює рівень значущості виховних задач, знань та умінь, необхідних для їх розв'язання і водночас недооцінює власні можливості. Останнє і виступає головною спонукальною силою для вдосконалення особистості і діяльності вихователя.

2. При дослідженні динаміки самостійної професійної ІВД також виявлено ряд закономірних стійких зв'язків.

Закономірність *циклічності* (етапності, стадіальності) спостерігаємо між певними циклами у педагогічному стажі і віці з одного боку, підйомами або спадами у професійній діяльності – з іншого.

Основними циклами розвитку ІВД є: 1) оволодіння професією вихователя; 2) розробка власної виховної системи та її удосконалення; 3) утвердження і перевірка системи роботи; 4) подальше вдосконалення; 5) узагальнення досвіду; 6) розповсюдження досвіду; 7) підведення підсумків. Представлена етапність проявляється і в суто виховній діяльності, яка включає такі етапи: 1) діагностичний; 2) проектувально-цільовий; 3) організаційний; 4) стимулюючо-спонукальний; 5) контрольно-оцінний. Специфіка майстра відображається і в тому, що кожен “крок” його діяльності також має циклічний характер: від попереднього аналізу, моделювання – до реалізації будь-якої дії.

Закономірність *гетерохронності* (нерівномірності) визрівання функцій виявляє залежність між структурою особистісних якостей педагога, стажем і віком [1]. Доведено, що на педагогічному терені на початку професійного шляху опорними є вольові якості і методи, які виходять від самого педагога, а, наприкінці, за умов постійного самовдосконалення та підвищення рівня майстерності діють морально виправдані методи, засоби, співдружньої взаємодії із суб'єктами процесу виховання, гуманістичні властивості (тактовність, привітність, доброзичливість, чуйність тощо). Це ж стосується ціле-мотиваційної сфери, та сфери відносин.

Водночас зазначимо, що процес розвитку рівня продуктивності ІВД не є адитивним (В. Д. Шадріков, Б. Ф. Ломов) у тому розумінні, що спочатку формуються одні її складові, потім – інші. Діяльність ніби “закладається” уся цілковито, але у недорозвиненій формі. У подальшому її “складові” розвиваються нерівномірно, гетерохронно.

Розвиток кожної складової підкоряється розвитку системи в цілому.

Так, нами в процесі аналізу функціональних компонентів педагогічної системи було простежено, що стрижньовими на всіх етапах ІВД є гностичні вміння. Опорними на початку шляху є організаторські і комунікативні вміння, котрі значною мірою компенсують недостатні якості і забезпечують швидке накопичення досвіду. Провідними в кінці шляху стають проектувальні і конструктивні вміння, які дають можливість вихователю оптимально витратити свої зусилля, успішно працювати з меншими енерговитратами. Отож, підготовка у ВНЗ майбутніх педагогів повинна включати в себе не тільки накопичення спеціальних знань, розвиток гностичних здібностей, умінь, але й тренінг, спрямований на розвиток організаторських здібностей, умінь, що буде сприяти їх активному входженню у самостійну виховну діяльність.

Під час дослідження виразно проявилася тенденція щодо співвідношення оцінок і самооцінок результативності ІВД. “Малопродуктивні” педагоги на відміну від продуктивно працюючих, як правило, мають завищену самооцінку порівняно до оцінок компетентних суддів. Вони переоцінюють як результативність власної праці, так і рівень сформованості власних знань і умінь. І навпаки, самооцінка результатів “високопродуктивними” педагогами значно нижче оцінювання їх компетентними суддями. Завищена самооцінка “малопродуктивних” педагогів досягнутих результатів порівняно з оцінками експертів свідчить про їх неспроможність сприймати нові ідеї, прийоми роботи. Відзначимо, що “малопродуктивні” педагоги можуть відчувати значні утруднення у виховній роботі при стереотипному сприйнятті учнів, яке блокує потребу у самоаналізі і самовдосконаленні та викликає своєрідний психологічний захист, зумовлений значними суб'єктивними труднощами у власній педагогічній ситуації. Такі висновки

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
співпадають з результатами сучасних наукових психологій педагогічних досліджень (О. О. Бодальов, О. Г. Ковальов, О. А. Реан та ін.).

Невдоволеність досягнутими результатами змушує шукати активно працюючих педагогів шляхи підвищення продуктивності власної діяльності, що характеризує їх здатність до творчої духовної діяльності, до вияву своїх розумових і духовних властивостей (критичності мислення, особливості характеру, відповідальності, компетентності, гуманності тощо). Тому створювані ними моделі продуктивної виховної діяльності можуть виступати як своєрідні еталони для інших педагогічних працівників.

3. Ряд закономірностей було виявлено при дослідженні операційного аспекту ІВД та його впливу на її результативність.

Закономірність *стимулювання* (фасілітації) виявлено при аналізі залежності між високими результатами виховної діяльності і вмінням педагога створювати відповідні інтелектуальну й емоційну атмосферу в класі, атмосферу психологічної підтримки учнів.

Крім того у виховній роботі з підлітками та юнаками, особливо з тими, які мають відхилення у поведінці, важливе значення надається прояву емпатії. Сам процес співпереживання педагогом, викликає емоційний відгук в учнів і сприяє не тільки встановленню позитивних стосунків між педагогом і вихованцями, але й стимулює розвиток їх когнітивної, емоційної та поведінкової сфери.

Закономірність *взаємодії* проявляється в тому, що успіх високопродуктивної діяльності педагога ґрунтується завжди на діалогічній, творчій, особистісній та індивідуалізованій співпраці. Така гуманістична позиція забезпечує не тільки передачу певної інформації (представленої у вигляді знань, умінь, навичок, засобів, дій) від учителя до учнів, але й їх спільне особистісне зростання.

Закономірність *включення* простежується між досягненнями високих результатів і вміннями педагога

включати вихованців в адекватну виховним цілям діяльність (пізнавальну, трудову, виробничу, художню, спілкувальну, ігрову). Це можливе за таких умов: необхідно знайти привабливі для учнів і разом з тим адекватні виховним цілям види діяльності; підготувати учнів до організації діяльності, допомогти оволодіти їм відповідними способами дій і включити вихованців у різні види діяльності; регулювати цей процес; уміти узагальнити наслідки; акцентувати увагу і спрямовувати зусилля вихованців на об'єкти, що відповідають поставленим виховним цілям.

Закономірність *рівневої й компонентної співвіднесеності* діяльності керівників педагогічної системи (ПС), педагогів та вихованців відображає зв'язок, який існує між досягнутими результатами учнів і рівнем продуктивної виховної діяльності педагогів. Крім того, результативність виховної роботи педагогів зумовлена рівнем наукової обґрунтованості керівництва закладами освіти.

Закономірність *співвіднесеності* виявляє також залежність результатів ІВД від супідрядності виховних задач. Педагогів вищих рівнів діяльності відрізняє вміння вибудувати низку виховних задач таким чином, щоб учні, проходячи крізь неї, досягали б мети, тобто оволодівали навчальним предметом, певними видами і способами діяльності, наприклад, пізнавального характеру. Така закономірність простежується і при організації вихователем роботи над окремою виховною задачею: вона формулюється у загальному вигляді, співвідноситься з типологією виховних задач і варіативним алгоритмом її розв'язання; далі учні під керівництвом учителя поділяють провідну задачу на декілька часткових, вибудовують їх у такій послідовності, що дає можливість дійти узагальненого висновку стосовно поставленої у задачі проблеми, застосовуючи варіативні способи її розв'язку.

Закономірність співвіднесення виявляє і такий зв'язок: структура особистісної сфери та структура знань, умінь і навичок учнів відображає характерні особливості структури

Закономірність *цілісності і супідрядності* відображає залежність між структурою вмінь у сфері навчальної діяльності і суто виховними вміннями у сфері позанавчальної діяльності, що забезпечує успішне розв'язання поставлених виховних задач. Для ІВД майстрів притаманна цілісна структура відповідних знань та вмінь, оскільки продуктивне вирішення будь-якої виховної задачі потребує високорозвинених гностичних, проектувальних, конструктивних, комунікативних, організаторських умінь адекватних провідній виховній меті.

Закономірність *оптимальності і доцільності* характеризує залежність позитивних результатів ІВД від системи цілеспрямованих та взаємозумовлених дій педагога. Кращі вчителі досягають однакового ефекту за допомогою більш економічних технологій та засобів; меншої кількості завдань, меншої кількості інструкцій, вказівок, зауважень; шляхом доцільно організованих впливів, оптимальних способів, які враховують особливості конкретного класу, групи, конкретної ситуації.

Педагогів-майстрів відрізняє вміння зробити цілі своєї виховної діяльності особистими цілями діяльності учнів, "переорієнтувати" їх на себе і тим самим створити атмосферу співтворчості, стати помічником учня у досягненні його особистісних та професійних цілей.

Знання основних закономірностей індивідуальної професійної діяльності педагога необхідні для розробки стратегії відбору у вищі педагогічні навчальні заклади, для оцінювання і вдосконалення систем підготовки майбутніх учителів, вироблення нових систем, свідомого управління процесами підвищення кваліфікації і перекваліфікації викладачів, а також для цілеспрямованого вдосконалення, подальшого саморозвитку педагога.

### *Література*

2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания : [монографія] / Борис Герасимович Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.



3. Григорович Л. А. Педагогика и психология: [уч. пособ.] / Л. А. Григорович, Т. Д. Марцинковская – М. : Гардарики, 2003. – 480 с.
4. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : монографія / О. А. Дубасенюк. – Житомир, Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 366 с.
5. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев. – Белгород : БГПИ, 1993 – 219 с.
6. Краевский В. В. Методология педагогики: [пособ. для педагог.-исслед.] / В.В.Краевский – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.
7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Е. А. Климов. – М. : «Академия», 2004. – 304 с.
8. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : «Знание», 1980. – 96 с.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманитар. фонд "Знание", 1996. – 308 с.
10. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : [навчальний посібник] / за заг. ред. академіка О. Г. Мороза. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 337 с.
11. Подласый И. П. Педагогика : новый курс : [учеб. для высш. учеб. заведений]. : в 2 кн. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАВОС, 2002. – 574 с.
12. Сегеда Н. А. Закономірності постдипломної професійної освіти викладача музичного мистецтва. / Н.А.Сегеда // Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету (педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2011. – № 1. – С. 257-263
13. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / С. Д. Смирнов – М. : Издательский центр "Академия", 2001. – 304 с.
14. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. – К. : «Академвидав», 2006. – 352 с.
15. Шадриков В. Д. О реальной добродетельной педагогике / В.Д. Шадриков // Педагогика. – 1991.– № 7. – С. 43-48.

## 1.10. ДУХОВНО-МОРАЛЬНІ ЗНАННЯ ВЧИТЕЛЯ – ОСНОВА НАЦІОНАЛЬНОГО ВІДРОДЖЕННЯ УКРАЇНИ ЗА УМОВ СУЧАСНИХ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН

Як відомо, педагогічне знання постає, певною мірою, міждисциплінарним, оскільки педагогіка як наука має забезпечити процес навчання та виховання молодого покоління через трансляцію педагогом суспільно-історичних, науково-педагогічних, соціально-економічних, культурно-світоглядних знань. Водночас цей процес передбачає наявність не тільки певного методологічного підґрунтя такого процесу, але і його змісту, тобто певного корпусу знань, що, як зазначалося, є міждисциплінарними.

Одним із найбільш значущих педагогічних знань постають знання морально-світоглядного характеру, які, в силу їх світоглядно-особистісного характеру є наріжними і наскрізними, тобто такими, які мають організовувати решту педагогічних знань у цілісну систему.

Розглянемо деякі особливості морального, зокрема релігійного, знання сучасної педагогіки, його ролі та місця у системі навчально-виховного процесу.

Однією з помітних і негативних рис сучасного українського суспільства стала глибока духовно-моральна криза. Її прояви – бідність, алкоголізм, СНІД, наркоманія, корупція, різке скорочення населення країни [4–6]. Ці прояви і наслідки аморальності притаманні і молоді української держави. У зв'язку з цим неодмінною умовою існування і стратегічним завданням нашої держави є ефективне духовно-моральне виховання молодого покоління. З 1992 року спочатку в західних, а далі в інших регіонах нашої країни, а сьогодні по всій території України викладаються предмети духовно-морального спрямування: «Основи християнської етики» [2; 3], «Християнська етика в українській культурі» [7], «Етика: духовні засади» [1] та ін. Соціологічні дослідження виявили високу ефективність цих предметів. Так, за свідченням самих учнів, предмет «Основи християнської

етики» є одним з найулюбленіших і найцікавіших серед усіх шкільних дисциплін. Учні з нетерпінням чекають цього предмета, оскільки він допомагає знайти відповіді на важливі для дітей питання, а також поліпшити взаємини з батьками, вчителями, однокласниками та друзями.

Важливою і неодмінною передумовою успішного викладання предметів духовно-морального спрямування є програмне забезпечення. Адже без навчальної програми неможливо здійснювати навчально-виховний процес у державній школі та укладати відповідні посібники та підручники. Довгий час в Україні була відсутня єдина початкова програма з предметів духовно-морального спрямування, яка б мала гриф МОН України і була узгоджена з усіма християнськими конфесіями.

Значним здобутком у справі духовно-морального виховання шкільної молоді в Україні на християнських цінностях стало укладання і випуск навчальної програми з основ християнської етики у липні 2010 року [4, 5]. Над навчальною програмою тривалий час працював великий творчий колектив у складі 19 авторів з двох університетів: Українського католицького університету та Національного університету «Острозька академія», а також з 10 міст України. Серед авторів доктор наук, 10 кандидатів наук і 7 вчителів-практиків зі значним досвідом викладання основ християнської етики в школі: Барщевський Тарас, Васків Андрій, Влад (Аузяк) Марія, Гаврисюк Оксана, Гнатів Іван, Голянчук Роман, Добош Галина, Жуковський Василь, Євтушенко Раїса, Клишченко Тетяна, Лахман Наталія, Николин Микола, Огірко Олег, Саннікова Тетяна, Сіданіч Ірина, Сохань Галина, Федик Михайло, Филипчук Світлана, Цюпа Луїза. Програма «Основи християнської етики для учнів 1-4, 7-11 класів» була рекомендована Міністерством освіти і науки України у 2010 році (Лист 1/II-6347 від 13 липня 2010 року). Навчальна програма з основ християнської етики пройшла обговорення на громадській

радї при МОН України, необхідну експертизу і отримала гриф МОН України. Складовою частиною цієї програми стала навчальна програми «Основи християнської етики для учнів 5-6 класів», яка була рекомендована Міністерством освіти і науки України кількома роками раніше у 2006 році (Лист 8/1-2 від 29 червня 2006 року).

Зазначимо, що християнська етика постає одним із аспектів *педагогічного знання*, оскільки фокусує в собі релігієзнавчі начала загальнолюдської моралі, що знаходять відображення у процесі професійної підготовки вчителя сучасної України (зокрема, на гуманітарному факультеті Національного університету "Острозька академія").

Ці знання, за певних умов, можуть викладатися у загальноосвітніх закладах. У процесі вивчення основ християнської етики за пропонованою програмою передбачається формування у дітей та молоді високоморальних якостей, патріотичної та громадянської свідомості, ціннісних орієнтирів, які ведуть людину шляхом пізнання Істини, Добра, Краси, вбачається необхідним вивчення предметів духовно-морального спрямування, складовою яких є спеціальний курс "Основи християнської етики".

Зазначимо, що курс "Основи християнської етики" є дисципліною вищої та загальноосвітньої школи. Він виявляє християнсько-світоглядне, культурно-історичне та освітньо-виховне спрямування та вибудовується як фундамент життєвих цінностей сучасної людини. При цьому цей курс не є вченням віри, не включає релігійних обрядів, не ставить за мету залучення до певної конфесії. Викладання предмету передбачає виховання в учнів поваги до свободи совісті, релігійних та світоглядних переконань інших людей; здатності до співжиття в полікультурному та поліконфесійному українському суспільстві.

Метою курсу "Основи християнської етики" є формування в учнів/студентів християнських моральних чеснот. У процесі досягнення мети передбачається

ознайомлення учнів із основами християнської моралі як фундаменту загальнолюдських цінностей; формування свідомої та відповідальної особистості учня на основі християнських духовних, моральних та культурних цінностей; створення належних морально-етичних умов для самопізнання, самореалізації. Основою курсу "Основи християнської етики" є Біблія та інші християнські джерела, які не суперечать Святому Письму.

Програма побудована за лінійно-концентричним принципом, який включає світоглядну складову, що сприяє цілісному світосприйманню, визначенню вихованцем власної добротворчої життєвої позиції; історико-культурологічну складову, що спирається на високі зразки християнської духовної культури та традиції та науково-пізнавальну складову, яка розширює шкільний навчальний матеріал в етично-естетичному просторі. Програма курсу "Основи християнської етики", починаючи від 1 класу, має такий змістово-тематичний поділ:

- 1-й клас. Хочу пізнавати світ.
- 2-й клас. Живу й навчаюсь у родині.
- 3-й клас. Прагну робити добро.
- 4-й клас. Навчаємось мудрості.
- 5-й клас. Світ Біблії.
- 6-й клас. Притчі Ісуса Христа.
- 7-й клас. Ісус Христос – ідеал для наслідування.
- 8-й клас. Божі заповіді – моральний дороговказ для людини.
- 9-й клас. Морально-етичні цінності молоді.
- 10-й клас. Етика подружнього життя.
- 11-й клас. Основи християнського світогляду і моралі.

Методологічною основою процесу навчання основ християнської етики є система наукових підходів, принципів, форм і методів, які допомагають належно реалізувати мету та завдання навчання. Ці наукові підходи, принципи, форми і методи перебувають у діалектичному зв'язку. Так, підходи

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
конкретизуються у принципах, принципи реалізуються у певних формах через відповідні методи.

*Аксіологічний підхід* до навчання основ християнської етики передбачає джерелом християнських моральних цінностей десять Заповідей, дві Заповіді любові, Нагірну проповідь Ісуса Христа, "золоте правило християнської етики", моральне вчення книг Старого і Нового Заповіту, послання святих апостолів, пояснення моральних цінностей у працях Отців Церкви, а також живий досвід Церкви. За аксіологічного підходу людина розглядається як найвище творіння Боже, а такі моральні цінності, як любов, радість, мир, довготерпіння, доброта, милосердя, лагідність, стриманість, гідність, обов'язок, совість, честь є важливими цінностями, зміст яких розкривається учням.

*Культурологічний та соціокультурний підходи*, у свою чергу, мають на меті, з одного боку, сприймати учня як спадкоємця і носія вітчизняної та світової культури, яка має глибоке християнське коріння, а з іншого, – готувати школяра до життя у сім'ї, громаді, а також у сучасному суспільстві, якому притаманне як посилення національної самоідентифікації українців, так і розширення глобалізаційних процесів.

*Особистісний підхід* передбачає сприйняття кожного школяра як унікальну особистість, творіння Боже, яка має реалізувати задум Творця, а також передбачає усвідомлення, сприйняття і взаємодію учителя з учнем як суб'єктів навчання.

*Діяльнісний підхід* має на меті таку побудову процесу навчання основ християнської етики, яка б активізувала навчальні зусилля школяра через ігрову, навчальну та комунікативну діяльність, шляхом виконання практичних завдань-проектів тощо.

*Комунікативний підхід* у процесі навчання передбачає організацію комунікативної взаємодії між учителем та учнями на уроці, в позаурочний та позанавчальний час на основі християнських моральних цінностей.

*Системний підхід* орієнтує на організацію навчально-виховного процесу з основ християнської етики як цілеспрямованої творчої діяльності його суб'єктів: учнів, сім'ї та школи в рамках класної, позакласної та позашкільної роботи. Він вимагає розгляду системотвірних зв'язків: мети, завдань, змісту, форм, методів та засобів навчання не ізольовано, а у взаємодії компонентів педагогічного процесу, що дозволяє виявляти загальні системні властивості та якісні характеристики.

*Компетентнісний підхід* передбачає аксіологічну, мотиваційну, рефлексивну, когнітивну, операційно-технологічну та інші складові результатів навчання основ християнської етики, що відображають набуття не лише знань, навичок і вмінь, а й досвіду емоційно-ціннісного ставлення до себе, батьків, інших людей, оточуючого світу відповідно положень Біблії. Компетентність у сфері пізнавальної, комунікативної, ігрової, практичної діяльності школярів, засвоєння християнських моральних цінностей, способів набуття знань, користування різними джерелами інформації є основою компетентності в інших сферах: у сімейній, громадянській, соціально-трудовій, культурно-естетичній, сфері дозвілля та ін. Ключова компетентність учня по суті є інтегративною, тому що її джерелом є різні сфери культури: духовна, етична, соціальна, інформаційна, екологічна тощо.

*Синергетичний підхід* має провідним принципом самоорганізацію, саморозвиток особистості на основі взаємодії людини із зовнішнім середовищем, що призводить до змін, виникнення нових якостей тощо. Синергетика божественного й людського визначає специфіку навчання основ християнської етики, оскільки не є плодом людського розуму, а присутня у Святому Письмі, працях Отців Церкви та інших працях релігійно-філософського змісту.

Програма ґрунтується на загальнодидактичних принципах, які у процесі викладання основ християнської



Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
етики наповнюються відповідним змістом. *Принцип доступності та зрозумілості навчання* виявляється у дозуванні навчального матеріалу на уроці та при виконанні домашніх завдань, у компенсуванні складнощів змісту викладацькою майстерністю вчителя, відповідною подачею у підручнику, залежить від дотримання послідовності: від простого матеріалу – до складного.

*Принцип свідомості й активності учнів* виходить із того, що позитивний результат навчальної діяльності з християнської етики визначається активністю школяра. Передбачає широке використання методів, які сприяють успішному засвоєнню християнських моральних цінностей. Активне й свідоме засвоєння етичних знань, формування навичок і розвиток умінь неможливе без використання різноманітних розумових операцій (порівняння і зіставлення, аналізу і синтезу, індукції і дедукції, аналогії тощо), без з'ясування взаємозв'язків і взаємообумовленості у вивченому матеріалі, правильного формулювання думки при усному мовленні.

*Принцип наочності навчання* передбачає навчання основ християнської етики на основі сприймання конкретних предметів і явищ дійсності або їхніх зображень. Використовуються різні види наочності: натуральна (рослини, тварини, зоряне небо, явища природи), образна (образи, ікони, картини, репродукції, таблиці, моделі, муляжі), символічна (географічні карти, схеми), аудіо- (музичні твори, аудіофрагменти Біблії, пісні духовно-морального змісту) та відеопродукція (екранізація біблійних сюжетів, документально-публіцистичні фільми). Наочність допомагає виявити зв'язок між теоретичними знаннями і практикою, полегшує процес засвоєння знань, розвиває мотиваційну сферу учнів, подає об'єкт у розмаїтті його виявів і зв'язків. Учителеві основ християнської етики слід уникати використання наочності, що висвітлює Творця, людину та процес взаємозв'язків людини з Богом.

*Принцип науковості* має за мету використовувати наукові знання з галузей фізики, хімії, астрономії, біології, історії,

археології тощо для підтвердження біблійних істин та базується на досягненнях психолого-педагогічної, історико-культурологічної та теолого-філософської наук.

*Принцип систематичності та послідовності* досягається послідовним викладом навчального матеріалу, виокремленням основного, логічним переходом від попереднього до нового матеріалу, внаслідок чого учні усвідомлюють структуру етичних знань, з'ясовують логічні зв'язки між структурними частинами навчального предмету. Дотримання цього принципу у процесі викладання основ християнської етики забезпечує системність набуття знань, мислення, поведінкових проявів.

*Принцип міцності знань, умінь і навичок* передбачає формування відповідної поведінки у щоденному житті на основі набутих етичних знань, умінь і навичок. З цією метою використовується повторення навчального матеріалу за структурними смисловими частинами; запам'ятовування нового матеріалу в поєднанні з пройденим раніше; активізація мислення учнів під час повторення (запитання, порівняння, аналіз, синтез, класифікація, узагальнення); групування матеріалу з метою його систематизації; акцентування на основних ідеях; використання різноманітних вправ і методик, форм і підходів, самостійної роботи як творчого застосування знань; нове трактування раніше засвоєних знань.

*Принцип зв'язку навчання з життям* полягає в тому, що виховна діяльність з основ християнської етики орієнтує учнів на те, що вони покликані жити й діяти за християнськими духовно-моральними принципами.

*Принцип індивідуального підходу до учнів* означає врахування рівня розумового розвитку, релігійного та духовно-морального досвіду, вольового розвитку, ставлення до навчання, набуття знань та вмінь, працездатності, пізнавальної та практичної самостійності учнів, особливостей їхніх пізнавальних інтересів.

*Принцип емоційності навчання* реалізується в образному викладі матеріалу з основ християнської етики, в мові вчителя, його ставленні до учнів, зовнішньому вигляді, в цікавих прикладах, застосуванні наочності й технічних засобів навчання, у створенні в учнів почуття спокою й радості від пізнання Бога та Його моральних настанов.

Поряд із дидактичними принципами навчання використовуються педагогічні принципи виховання.

*Принцип цілеспрямованості виховання* передбачає спрямування виховної роботи з основ християнської етики на досягнення основної мети виховання – формування високодуховної й моральної особистості, підготовки її до свідомої й активної трудової діяльності. Цей принцип реалізується за умови підпорядкованості виховної роботи з основ християнської етики загальній меті, усвідомлення цієї мети вихователями й вихованцями, недопущення стихійності у вихованні, наявності перспективи, проектування рівня вихованості особистості відповідно до запланованої мети.

*Принцип зв'язку виховання з життям* полягає у створенні в учнів глибокої переконаності жити за християнськими духовно-моральними принципами в сім'ї, громаді, суспільстві. Реалізація цього принципу передбачає систематичне ознайомлення учнів із громадсько-політичною ситуацією в суспільстві та залучення їх до посильної участі у громадській роботі. Прилучаючись до активного життя, школярі засвоюють досвід старших поколінь, можуть здійснювати добродійну діяльність. Завдяки цьому в них формується психологічна, моральна та практична готовність до самостійного суспільного життя й діяльності.

*Принцип єдності свідомості та поведінки у вихованні* у процесі навчання основ християнської етики базується на твердженні, що поведінка людини – це її свідомість у дії. Таке виховання – складний і суперечливий процес, тому необхідне оптимальне співвідношення методів формування свідомості та суспільної поведінки, запобігання відхиленням у них,

вироблення в учнів готовності протистояти будь-яким негативним впливам.

*Принцип виховання у праці* базується на ідеї, що формування духовно-моральної особистості на християнських цінностях безпосередньо залежить від її особистої діяльності. Реалізація принципу виховання у праці можлива за умови усвідомлення учнями, що праця – важливе джерело задоволення матеріальних і духовних потреб, чинник усебічного розвитку особистості. Передбачається залучення учнів до взаємодопомоги, доброчинної діяльності, практичної участі у житті класу, школи, громади, допомоги літнім людям.

*Принцип комплексності у вихованні* на християнських моральних цінностях ґрунтується на діалектичній взаємозалежності педагогічних явищ і процесів. Втілення його в життя передбачає: єдність мети, завдань і змісту духовно-морального виховання; єдність форм, методів і прийомів виховання; єдність виховних впливів школи, сім'ї, громадськості, засобів масової інформації; врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів; єдність виховання і самовиховання; постійне вивчення рівня вихованості учня й корегування виховної роботи.

*Принцип виховання особистості у колективі* зумовлений об'єктивними закономірностями духовно-морального розвитку дитини й відповідає суті суспільства. Його реалізація передбачає: усвідомлення учнями колективу як засобу виховання; згуртованість колективу та авторитет його думки; участь учнів у самоврядуванні, що сприяє розвитку самостійності, самодіяльності, ініціативи та ін. Виховна цінність колективу полягає в тому, що між його членами виникають найрізноманітніші міжособистісні стосунки, а також взаємної відповідальності й залежності, організаторів і виконавців тощо.

*Принцип поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю учнів* у процесі духовно-морального

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи

виховання полягає в тому, що педагогічне керівництво зумовлюється відсутністю в учнів належного життєвого досвіду; виховання творчої високодуховної й високоморальної особистості можливе за належних умов для вияву самостійності й творчості, коли схвалюються ініціатива та самодіяльність. Цей принцип передбачає безпосередню участь учнів у плануванні своїх громадських справ, контроль за їх виконанням, оцінку досягнутих результатів.

*Принцип поєднання поваги до особистості вихованця з розумною вимогливістю до нього* під час засвоєння християнських моральних цінностей включає єдність вимог до вихованців із боку батьків та педагогів у процесі навчання. Його втілення в життя ускладнюється тим, що серед учнів нерідко є діти з різним релігійним та суспільним досвідом, різним духовно-моральним рівнем. Педагог повинен бути терплячим до всіх дітей без винятку, поважати їхню людську гідність та застосовувати виховний потенціал розумної вимогливості, що випливає з потреб виховного процесу, із завдань духовно-морального розвитку особистості.

*Принцип індивідуального підходу до учнів у духовно-моральному вихованні* є важливою вимогою до організації виховного процесу й однією з умов підвищення його ефективності, оскільки торкається внутрішніх духовних сторін особистості вихованця та враховує вікові та індивідуальні особливості учнів, рівень їх моральної свідомості і досвід моральної поведінки, конфесійну приналежність та рівень релігійності. Індивідуальний підхід потрібно застосовувати до кожного вихованця, а не лише до тих, хто вирізняється незвичною поведінкою.

*Принцип системності, послідовності й наступності у вихованні* передбачає підбір змісту й методики виховної роботи з християнської етики залежно від віку та рівня розвитку учнів. З віком змінюється педагогічне керівництво дитячим колективом, що виявляється у наданні йому більшої самостійності в усіх аспектах його діяльності, зростають

вимоги вихователів. Важливо прогнозувати можливі наслідки заходів духовно-морального впливу на школяра.

*Принцип єдності педагогічних вимог сім'ї, школи та громадськості* у процесі духовно-морального виховання передбачає охоплення всіх сторін навчально-виховної роботи сім'ї, школи, всіх форм діяльності учнівського та педагогічного колективів, громадських та благодійних організацій, виявляється у змісті, формах навчання та виховання, у правилах поведінки школярів, у стилі життя школи, її традиціях. Така єдність є однією з умов оптимізації виховного процесу з християнської етики, що вирізняється наданням сім'ї, громадськості та іншим суспільним інститутам основ духовно-етичних та психолого-педагогічних знань, передового досвіду духовно-морального виховання, підвищенням етичної та педагогічної культури батьків, вихованням толерантного ставлення до інших конфесій.

*Принцип народності* має на меті національну спрямованість духовно-морального виховання, досконале оволодіння рідною мовою, формування національної свідомості, любові до рідної землі та народу; прищеплення шанобливого ставлення до культури, спадщини, народних традицій і звичаїв, релігій, вірувань усіх народів, що населяють Україну і світ.

*Принцип природовідповідності* базується на врахуванні багатогранної й цілісної природи людини, вікових та індивідуальних особливостей дітей, їх духовних, анатомічних, фізіологічних, психологічних, національних, релігійних та регіональних особливостей.

*Принцип культуровідповідності* ґрунтується на органічному зв'язку з історією народу, його мовою, релігією, культурними традиціями, з народним мистецтвом, на забезпеченні духовної єдності поколінь.

*Принцип гуманістичності* передбачає створення умов для формування духовно-моральних якостей і здібностей

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
дитини, джерел її життєвих сил; гуманізацію взаємин вихователя й вихованців; сприйняття вихованця як центру навчально-виховного процесу, повагу до особистості, розуміння її запитів, інтересів, гідності, довіри до неї; виховання гуманної особистості; розуміння принципової відмінності між християнським і світським гуманізмом і місця людини в цих ціннісних системах.

*Принцип демократизму* має на меті усунення авторитарного стилю виховання, сприйняття особистості вихованця як вищої соціальної цінності, визнання права школяра на свободу, на розвиток здібностей і вияв індивідуальності, передбачає глибоке усвідомлення зв'язку між ідеалами свободи, правами людини та громадянською відповідальністю.

*Принцип національного самоусвідомлення* вимагає наповнення виховання національним змістом, що передбачає формування самосвідомості громадянина. Він полягає у забезпеченні можливості всім дітям навчатися у рідній школі, вихованні національної гідності, національної свідомості, почуття належності до народу, у відтворенні в дітях менталітету народу, увічненні специфічних національних елементів, вихованні дітей носіями національної культури.

Крім загальнодидактичних принципів, у процесі навчання основ християнської етики використовуються *спеціальні принципи*. *Принцип теоцентризму* означає, що джерелом духовно-моральних цінностей є Бог. Ці цінності є об'єктивними, вічними й незмінними, переданими людям Богом через Біблію. Боголюдина Ісус Христос виконав і доповнив ці моральні принципи, завдяки чому вони називаються християнськими. *Принцип біблійної основи навчання* передбачає навчання християнських моральних цінностей відповідно до положень Біблії. *Принцип міжконфесійності* скеровує вчителя й учня до вивчення християнських моральних цінностей, які є спільними для всіх конфесій. Не припускається пропаганда окремої конфесії та приниження іншої. *Принцип толерантності до релігійних*



*відмінностей і особливостей* передбачає шанобливе й терпляче ставлення до представників різних конфесій, а також до атеїстів. *Принцип добровільності* полягає у добровільному виборі предмету батьками та учнями, й закріплюється написанням відповідної заяви. Сукупність цих принципів забезпечує успішне визначення завдань, підбір змісту, методів, засобів і форм виховання. Єдність принципів виховання потребує від педагога вміння використовувати їх у взаємозв'язку з урахуванням конкретних можливостей і умов.

Принципи навчання й виховання реалізуються у певних *формах навчання і виховання*. Основними формами навчальної діяльності на уроках християнської етики є фронтальна, індивідуальна, парна, групова. *Фронтальна форма* роботи передбачає навчальну діяльність учителя з усім класом. *Індивідуальна форма* роботи має на меті виконання завдання окремим учнем. *Парна робота* передбачає навчальну взаємодію двох учнів, переважно тих, що сидять за однією партою. *Групова робота* передбачає поділ класу на невеликі групи по 4-5 осіб для виконання групових завдань.

Форми навчально-виховної роботи на уроках із християнської етики втілюються у практику навчання й виховання з допомогою відповідних методів. До основних *методів навчання* на уроках із основ християнської етики належать словесні та наочні методи: пояснення, розповідь, бесіда, дискусія, робота з підручником, дидактична гра, демонстрування та ілюстрування, самостійне спостереження. Варто окремо зупинитися на розгляді *словесних методів навчання*. Так, *метод пояснення* на уроці християнської етики має на меті аналіз, тлумачення й доведення різних положень навчального матеріалу морально-етичного характеру шляхом розкриття причинно-наслідкових та інших зв'язків і закономірностей. Цей метод поєднується з описом, бесідою, демонстрацією; пояснення здійснюється на основі принципу доступності на відповідному емоційному й динамічному рівнях.

*Метод розповіді* у процесі засвоєння християнських моральних цінностей передбачає виклад учителем або учнем біблійного, художнього або іншого матеріалу морально-повчального змісту. Для розповіді характерна яскравість характеристик, наявність фактів, явищ, конкретність, емоційність, динамічність.

*Метод бесіди* на уроці християнської етики – це форма спілкування, у процесі якої учитель, спираючись на наявні в учнів знання й досвід, користуючись запитаннями, підводить учнів до засвоєння нових етичних знань, повторення й перевірки навчального матеріалу, до певних висновків; до бесіди можуть залучатися увесь клас, група або окремі учні.

*Метод дискусії* передбачає обговорення дискусійного питання. Дискусія потребує: попередньої підготовки з боку вчителя (постановка проблеми, підготовка учасників дискусії, організація дискусії, контроль за ходом і підведення підсумків); підготовки учнів (ознайомлення з дискусійною проблемою; підбір аргументів і доказів; часові та змістовні обмеження виступів – регламент тощо).

*Робота з підручником* на уроці християнської етики – це організація самостійної роботи учнів із текстом Біблії, підручником, що дає їм змогу глибоко осмислити навчальний матеріал, закріпити його, проявити самостійність у навчанні.

Узагальнююче повторення потребує відповідних форм самостійної роботи учнів із підручником із основ християнської етики: повторення важливих частин і розділів підручника; осмислення його узагальнюючих розділів; підготовка відповідей за основними питаннями пройденого матеріалу; складання порівняльних характеристик та схем; підготовка доповідей, рефератів.

Слід також розглянути й *наочні методи навчання*. *Демонстрування* на уроках християнської етики має на меті показ наочних об'єктів – реальних предметів або їх зображень. Ефективність залежить від правильного вибору об'єктів демонстрації, а також від уміння вчителя поєднати

сміслові пояснення з демонстрацією наочного об'єкта; предмет демонстрування та ілюстрування має відповідати певним естетичним вимогам, відповідно до теми й мети уроку. *Ілюстрування* – оснащення ілюстраціями наочності, використання ілюстрованої Біблії, плакатів, репродукцій, рисунків на дошці, картин, образів та ін.

*Самостійне спостереження* передбачає рефлексивне сприймання явищ дійсності. "Ніщо не може бути важливішим у житті, як уміти всебічно розглядати предмет у розмаїтті його відносин", – зазначав К.Д.Ушинський.

*Методи виховання на уроках із основ християнської етики. Метод привчання і вправ* передбачає продуману організацію життя учнів, їх залучення до дотримання норм і правил із метою формування звичних етичних норм поведінки. Важливим моментом привчання до духовних цінностей є формування у школярів позитивного ставлення до певної форми поведінки, якого досягають наочністю, образністю, емоційним ставленням учителя. Метод привчання може варіюватися залежно від віку та умов виховання. Не завжди доцільно відкрито ставити перед учнями завдання оволодіти якимось способом поведінки. Вихователь може дати учневі певне доручення (допомогти іншому, попросити пробачення за образу), під час виконання якого вихованець оволодіває необхідними нормами поведінки. Важливе місце у вихованні займають вправи. Вони тісно пов'язані з привчанням. У навчальній роботі вправи використовують, щоб сформувані в учнів навички й розвинути вміння. У деяких випадках вправи у вихованні виконують ту саму роль.

*Роль прикладу у духовно-моральному вихованні* дітей виконує щоденна поведінка дорослих, що ґрунтується на схильності дітей до наслідування за відсутності достатніх знань, переконань і життєвого досвіду. Сила впливу прикладу полягає і в тому, що довколишні не нав'язують дітям своїх поглядів, учинків, а діти самі помічають їх. Виховний вплив прикладу пов'язаний не тільки з тим, що учні спостерігають у

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
житті, вивчають, а й із умілою організацією їхньої різноманітної діяльності.

Гра для дитини має те ж саме значення, що й для дорослого – діяльність та робота. Важливою умовою впливу гри на вихованців є активна участь самих дітей не тільки в проведенні ігор, а й у їх створенні. Не слід применшувати й ролі педагога в організації гри. Педагог завжди має усвідомлювати собі мету гри, яку він організовує спільно з учнями, яких він спрямовує до цієї мети.

Доручення у процесі навчання основ християнської етики виконують функцію залучення дітей у різноманітну діяльність колективу. За характером доручення можуть бути епізодичними й постійними, вони забезпечують набуття дітьми досвіду виконання громадських та благодійних обов'язків. Важливе значення має і створення позитивного ставлення до доручення за умови врахування вікових та індивідуальних особливостей (інтересів, нахилів) учня.

Окремо слід проаналізувати й *методи заохочення*, які є регулятором дій, які здійснюються основними методами виховання. До заохочень вдаються, коли треба посилити позитивні мотиви. Відзначаючи успіхи у діяльності й поведінці дітей, вихователі, колектив учнів виховують у них прагнення досягнути більшого. Тому форми заохочення мають бути максимально динамічними.

Одним із основних форм і методів заохочення учнів на уроках християнської етики є *оцінювання*. Об'єктом оцінювання є отримані учнями на уроці християнської етики знання. Під час оцінювання навчальних досягнень школярів із основ християнської етики враховується знання учнями морального вчення Ісуса Христа, змісту Божих Заповідей, ставлення школярів до світу у світлі Біблії, змісту християнського спілкування; уміння учнів керуватися в житті Божими Заповідями, моральним ученням Ісуса Христа, усвідомлювати свої вчинки у світлі Біблії, виявляти особистісні моральні християнські чесноти.

Всі види оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюються за критеріями, наведеними в програмі.

Для оцінювання учнів учителем використовуються оцінювальні твердження та поурочний бал за встановленою 12-бальною системою. У школах, де предмет "Основи християнська етика" є факультативом, використовуються оцінки "зараховано", "незараховано".

Викладання основ християнської етики передбачає використання відповідних *засобів навчання*, які групуються в комплект для вчителя та комплект для учня. Комплект для вчителя з основ християнської етики складається з програми, книги для вчителя, посібника для позакласної роботи, відеофонограм, фланелеграфа, аудіо-диска. Комплект для учня включає підручник, хрестоматію, зошит для учня, аудіо-диск.

Навчальна програма з основ християнської етики завершується списком рекомендованої літератури, до складу якого входять тексти Святого Письма, статті, монографії, посібники, підручники.

#### *Література*

1. Етика: духовні засади [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [rokim.org.ua/userfiles/etikaministerstvo.doc](http://rokim.org.ua/userfiles/etikaministerstvo.doc)
2. Основи християнської етики. 1-4 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України. – К. : Літера, 2011. – 48 с.
3. Основи християнської етики. 5-11 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України. – К. : Літера, 2011. – 64 с.
4. Украина вымирает [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://news.mail.ru/inworld/ukraine/society/3746283/>
5. Украина – в списке самых пьющих стран мира Украины [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://news.mail.ru/inworld/ukraine/society/5365889/>
6. Украинская коррупция на уровне африканской [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://news.mail.ru/inworld/ukraine/politics/4066748/>
7. Християнська етика в українській культурі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/upbring/3714>

### 1.11. ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕТНОДИДАКТИЧНИХ ЗНАНЬ У СУЧАСНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

Державною Національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття) пріоритетними напрямками реформування в системі освіти України визначено сформувати творчу особистість молодшої людини, якій властивий високий рівень культури, духовності, інтелектуальні вміння та навички, фундаментальні знання тощо.

Саме знання як основа і творчості, і мислення, і діяльності, і професійного зростання особистості потребують нового підходу до самого процесу навчання, до змісту освіти, до витоків знань, умінь, навичок.

Адже в умовах глобальних та кардинальних змін в ідеології суспільства, в суспільному житті в цілому, і в системі освіти зокрема по-новому сприймаються не лише цілі освіти, а й самі знання, принципи їх побудови та технологія застосування.

Гуманізація сучасної освіти спрямована на підсилення тих положень вітчизняної та зарубіжної педагогіки, які зорієнтовані на повагу до особистості, яка здобуває певні знання.

У будь-яку історичну епоху, у кожному суспільстві накопичення особистістю певних знань зумовлене й укладом життя народу, соціально-культурними, соціальними-психологічними, соціально-педагогічними особливостями. Зокрема, соціально-педагогічний вимір соціалізації особистості представлений насамперед взаємозв'язком педагогічного процесу із суспільними ідеалами освіченості, що забезпечує становлення соціальних якостей, знань, умінь, навичок особистості, її життєвої, соціо-культурної компетентності загалом.

Народна педагогіка – це емпіричні уявлення та погляди народу на життя, виховання та навчання нових поколінь, а також апробовані народом засоби і шляхи розв'язання основних навчально-виховних завдань. Без знання народної



педагогіки не можна усвідомити національної системи виховання, розвивати національну школу.

Створені концепції національної школи відродження під керівництвом С. У. Гончаренка, П. Р. Ігнатенка, В. Г. Кузя, Ю. Д. Руденка, М. Г. Стельмаховича, Є. І. Сявавко і багатьох інших окреслюють шляхи її розвитку та визначають нові вимоги до підготовки вчителя, якому необхідно не тільки знати історію, культуру українського народу, а розуміти педагогічні основи народної мудрості, глибоко осмислити їх виховний потенціал.

Обізнаність у традиційно народних поглядах на мету, засоби виховання і навчання сприятиме збагаченню педагогічного процесу, вдосконаленню його змісту, організаційних форм, методів і прийомів.

Мета української етнопедагогіки полягає в формуванні готовності в молодого покоління до застосування надбань народної культури у повсякденній роботі та житті.

Мета визначає основні завдання етнопедагогіки як навчальної дисципліни, це і формування у молоді національної духовності, світогляду, характеру, формування системи знань з етнопедагогіки в єдності із знанням історії народу, його культури, етнографії, формування вмінь своєчасно актуалізувати етнопедагогічні знання та професійно використовувати їх у роботі з дітьми та молоддю, забезпечення роботи по спостереженню етнопедагогічних явищ, систематизації й аналізу фактичного матеріалу з етнопедагогіки [1].

Структура і зміст дисципліни «Етнопедагогіка» передбачають ознайомлення молоді з основними напрямками та проблемами української народної педагогіки. Велика увага приділяється особливостям трансформації української народної педагогіки в сучасних умовах, а також формуванню у молоді знань, практичних умінь та навичок по виявленню етнопедагогічних пам'яток та ефективному їх використанню.



Освоєння знань з етнопедагогіки стає набагато ефективнішим за умови використання різних форм навчальної роботи: ігрових (ділова, рольова гра, мікровикладання), дискусійних (диспут, полеміка, мозкова атака), конференцій, етнографічних експедицій, виховних годин, вечорів.

Засвоєння провідних положень і методичних схем етнопедагогіки організовується на широкій народознавчій основі, з максимальним використанням прийомів аналізу педагогічної сутності принципів, методів, засобів виховання та навчання, з максимальним наповненням новими та інтерпретованими знаннями.

Основою цьому може слугувати один із провідних компонентів етнопедагогіки – етнодидактика..

Попри очевидний емпіризм, етнодидактика утворює цілісну складну систему, наголошує Є. І. Сявакко, має свої принципи, методи, традиційні засоби, а особливою є народні знання [10].

Аналізуючи закономірності трансформації сучасної національної освіти в історичній перспективі, О. Я. Савченко виділяє основні її реформування, найскладніші які пов'язані саме з утвердженням етнокультурного вектору в цій структурі. А це, в першу чергу, передбачає систематизацію й узагальнення ідей народної педагогіки, розробку поняттєвого апарату етнопедагогіки, звертання до етнодидактики тощо [8].

У дослідженнях вітчизняних вчених Н. В. Лисенко, В. В. Кононенко, Л. В. Масол, Р. В. Скульського, М. Г. Стельмаховича, О. В. Сухомлинської та ін. доводиться багатофакторністю впливу етнокультури, етнодидактики на зміст сучасної освіти, визначається їх особливе місце в стандартах освіти, розробляються нові психолого-педагогічні моделі формування особистості на засадах синтезу загальнолюдських та етнокультурних цінностей тощо [7].

Головною частиною й засобом застосування етнопедагогіки є її гуманітаризація. Дидакти В. А. Ситаров,

В. В Краєвський, О. В. Хуторської та інші виділяють такі три аспекти освіти.

Перший аспект можна визначити як збільшення в системі знань про людину, людство і людяність, народознавчої та українознавчої основи, виділення цього у всіх навчальних предметах.

Другий аспект – нове якісне викладання гуманітарних предметів, застосування особистісно зорієнтованого підходу, завдяки якому навчання стає вихованням, чуттєвим та емоційним.

Третій аспект – гуманізація викладання негуманітарних предметів як певної частини загальнолюдської культури, формування емоційно-цінносної сфери, творчої особистості на основі поєднання освітніх галузей, формування соціокультурної компетентності [4].

Тому система всіх етнодидактичних знань має не просто гуманістичну спрямованість, а й культурологічну.

На всіх етапах розвитку людства та суспільства система наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей особистості, формування її світогляду, моралі та поведінки, підготовку до суспільного життя, до праці проходила і певні етапи становлення.

Це залежало від різних чинників: соціально-економічних відносин, рівня розвитку виробництва, науки, техніки і культури, розвитку освіти та педагогічної теорії, мети і завдань виховання, які ставить суспільство перед освітою тощо.

В історії вітчизняної школи і педагогіки відомі різні підходи до визначення як змісту освіти, так і самих етнодидактичних знань. Так, наприкінці XVIII – у середині XIX ст. поширеною була так звана теорія формальної освіти, сутність якої полягала в тому, що недоцільно давати великий обсяг знань, оскільки особистість його не засвоїть, а потрібно

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
давати матеріал, що розвиває розумові сили, мислення, уяву, пам'ять, здібності.

Етнодидактика на цьому етапі звертала увагу саме на зв'язок знань, умінь, навичок з фольклорним вихованням, на вірування, міфологію та демонологію, на астрономічні знання та народний календар, на використання основ провідних галузей народного господарства.

З розвитком капіталізму, потребою озброєння людей практично корисними знаннями, з'явилася й набула розвитку теорія матеріальної освіти, згідно з якою головним критерієм визначення знань є їх практичне значення, а не розвивальний характер. Прихильники цієї теорії вважали, що в процесі засвоєння практичних знань здійснюватиметься розвиток критичного мислення, і розумових здібностей дітей та молоді, відбуватиметься озброєння їх методами наукового пізнання.

На цьому етапі надзвичайно важливе значення має метод типологізації. В етнодидактиці, який через упорядкування й узагальнення знань та вмінь за певними ознаками (критеріями) емпіричного матеріалу забезпечує моделювання процесів і явищ етнопедагогічної культури шляхом ігнорування їхніми окремими специфічними рисами. Модель етнодидактики відображає її місце і роль у загальному культурному просторі народу. Наближеність етнодидактики до етнографії та етнології цілком логічно зумовлює доцільність використання їхніх методологічних прийомів при формуванні знань та вмінь.

Свій, цілком оригінальний підхід, виявив К. Д. Ушинський у трактуванні самої етнодидактики. Він вчив «розрізняти педагогіку в широкому розумінні, як серед знань потрібних або корисних для педагога, і педагогіку у вузькому розумінні, як зібрання наук, спрямованих до однієї мети, і педагогіку у вузькому розумінні, як теорію «мистецтва, виведеного з цих наук» [12, с.193]. К. Д. Ушинський вважав, що основою етнодидактики, хоча сам термін він і не вживав, а все узагальнював в народну

педагогіку, є принцип народності, який ґрунтується на навчанні дітей рідною мовою, тобто школа повинна бути побудована на національних засадах.

У багатьох своїх працях учений активно використовував джерела етнодидактики: фольклор, етнографію, історію рідного краю, народознавство та ін. Лише в «Рідному слові» видатний педагог використав понад 500 прислів'їв, приказок, народних казок, пісень, скоромовок та ін. Казку К. Д. Ушинський назвав першою і блискучою спробою сформулювати основи всіх знань [13].

Етнодидактичні знання на кожному етапі суспільного буття залежать від рівня розвитку науки та економіки, специфіки системи народної освіти певної країни. Відведеного на освіту часу, теоретичного та практичного значення окремих галузей науки в загальній системі людських знань, завдань суспільства й держави в галузі політики, економіки й виховання (соціального замовлення для системи народної освіти), рівня культурного розвитку тощо.

Тому велику роль тут відіграють народні знання, які по своїй суті теж складають основу етнодидактики, а потім і самої дидактики, їх культурологічна спрямованість. Адже педагогічна модель людської культури подається через призму певного соціального досвіду.

Формувати знання та вміння з етнодидактики – це означає вчити їх філософському осмисленню, тобто вчити розкривати внутрішні зв'язки та відносини між об'єктами реального світу.

Певну інформацію про народні знання, здобуті емпіричним шляхом зусиллями багатьох поколінь, можна дати при вивченні всіх інших дисциплін: на заняттях з математики – про народну математику, географії та астрології – про народну метеорологію, фізкультури – про народну медичну й дитячу субкультуру, тощо. Але, як писала видатний український педагог Софія Русова, основою

формування знань є рідна мова. Рідна мова є засобом розвитку розуму, дає певні уявлення, які зливаються з розумінням самих речей. За словами Софії Русової, мова повинна бути простою, ясною, але вона мусить бути й образною, барвистою, естетично збагаченою. Педагог вважала, що в національній школі діти мають вивчати стародавню мову свого народу та діалекти, в яких приховується дух народу, філологічна суть мови – її образність, краса, її місцевий фольклор, але на нього усе ж треба зважати як на діалект [6, с. 169].

Відповідно до етнопедагогічних, етнодидактичних концепцій знання будуються на таких основних структурних компонентах: досвід і, як фіксований результат – знання; досвід способів діяльності – уміння; досвід творчості; – поява нового; емоційно-ціннісні стосунки – особистісні орієнтації.

На зміст етнодидактичних знань впливають об'єктивні (потреби суспільства щодо людини, науки і техніки, що супроводжуються появою нових ідей, теорій та докорінними змінами в технологіях) та суб'єктивні чинники (політика панівних сил суспільства, методологічні позиції вчених, система освіти, розвиток культури, історико-педагогічні надбання тощо).

Процес модернізації змісту етнодидактичних знань є еволюційним, ґрунтується на врахуванні позитивного досвіду народу й водночас передбачає істотні зміни, які зумовлені сучасними тенденціями суспільства. Це і якісне оновлення етнодидактичних знань відповідно до пріоритетних цілей, які сформульовані світовим освітнім співтовариством (Міжнародним бюро освіти). Вони охоплюють цілісний розвиток особистості шляхом забезпечення зростання її розумового, етичного, естетичного потенціалу; підготовку до праці, формування активної ролі в економічному та громадському житті суспільства, поява успішної діяльності в умовах швидких змін технологій та мультикультурного суспільства; розвиток навичок наукового мислення,

критичного осмислення дійсності та навичок вирішення проблемних ситуацій.

Тому, якщо сучасна дидактика тісно пов'язана з філософією, психологією, анатомією, фізіологією, гігієною людини, кібернетикою та із іншими науками, стверджує В. І. Бондар, то етнодидактика ґрунтується соціокультурних, соціально-психологічних знань певного етапу [2].

Коло знань, які охоплює етнодидактика, широке. В «Українському педагогічному словнику» С. У. Гончаренко зазначає: «Джерелами народної педагогіки є твори фольклору з педагогічним змістом і спрямуванням, етнографічні матеріали, народні виховні традиції, ігри та іграшки, народні й молодіжні свята, досвід сімейного виховання тощо» [11, с. 226].

Є. І. Сявакко твердить, що саме народні знання утворюють цілісну складну етнодидактичну систему, яка має свої форми, принципи, методи, засоби [9, с. 43].

Етнодидактика за О. О. Вишневським відрізняється автономністю й природовідповідністю [9, с. 14], а її знання мають колективний характер творення, в якій відсутня чітка наукова термінологія, поряд з цінними, корисними знаннями можуть траплятися й нечуттєві, спотворені відомості тощо.

Що ж стосується застосування етнодидактики до формування сучасних дидактичних знань, то тут у контексті пріоритетних цілей освіти можна визначити такі головні засоби підвищення ефективності знань:

- забезпечення випереджаючого розвитку всієї системи освіти, її спрямованості на проблеми майбутньої постіндустріальної цивілізації; формування безперервної системи освіти;

- активізація гуманного та творчого начала в освіті, створення передумов для всебічного розвитку й саморозвитку особистості, індивідуалізації та диференціації

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
навчання, переходу на особистісно орієнтовані педагогічні технології;

- формування комунікативних навичок, уміння співпрацювати у колективі, відповідальності за індивідуальні та колективні рішення;

- запровадження гуманістично орієнтованих методів інноваційного та розвивального навчання на основі використання перспективних інформаційних технологій;

- забезпечення більшої доступності наукових знань для населення планети через використання можливостей дистанційної освіти та самоосвіти із застосуванням інформаційних і телекомунікаційних технологій [5].

Це означає, в першу чергу те, що сучасні дидактичні знання використовуються на основі етнодидактики як культурологічний вектор змісту освіти.

Розгляд знань у соціально-педагогічному вимірі дозволяє виокремити культурологічний вектор у єдності мети освіти, її засобів та результатів, в тому наскільки учнівська та студентська молодь володіє досвідом людського життя і поза системою освіти, наскільки вона життєво компетентна, соціалізована, соціально адекватна.

Аналізуючи закономірності трансформації етнодидактичних знань, О. Я. Савченко виділяє такі основні етапи, які пов'язані саме з утвердженням етнокультурного вектору в цій структурі. Це визначення етапу етнокультурного виміру як домінуючого в системі дидактики знань. Другий етап – українознавча, народознавча основа змісту галузей знань, де враховано прогресивний вітчизняний і світовий досвід. На третьому етапі – переходу етнодидактичних знань у сучасні дидактичні знання – виникла потреба реалізувати компетентнісний підхід у визначенні цілей освіти [7].

Кардинальним завданням сучасної дидактики є створення цілісних основ фундаментальних знань, які полягають у зміні співвідношення між прагматичним та загальнокультурним компонентами освіти. Пріоритетними



мають стати проблеми розвитку загальної культури людини, формування у неї наукових форм системного мислення та інше.

Передбачається також поглиблене вивчення фундаментальних законів природи і суспільства, створення принципово нових навчальних курсів, зорієнтованих на формування цілісних уявлень про наукову картину світу.

Постійно відбуватиметься реалізація тріади «виховання – навчання – освіта». Усі її елементи взаємопов'язані і постають основою наукового світогляду, де головним є усвідомлення в необхідності збереження оптимального для життя середовища.

Сучасні дидактичні знання побудовані на системі переходу від концепції підтримуючого до концепції випереджаючого навчання, орієнтованого на майбутнє – такі умови життя й майбутньої діяльності молоді. Тому головну увагу в педагогічному процесі слід звертати на розвиток творчих можливостей особистості, на її здатність до самостійних дій в умовах невизначеності, на набуття нових знань та навичок, освоєння сучасних методів отримання, накопичення, класифікації знань. Важлива умова реалізації засвоєння наукових дидактичних знань – тісний зв'язок з наукою, «змонтованість» знань у систему наукових досліджень [4].

Системний характер етнодидактичних знань дозволив вченому В.І. Струманському запропонувати їх дві класифікації. На основі соціально-психологічних критеріїв учений виокремлює такі знання: культурологічні (знання про звичаї, традиції, свята, символи, атрибути певного епосу), духовні знання (мова, фольклор, знання народної моралі, правил етикету), практично-дійові знання, які формуються через уміння (праця, гра, педагогіка народного календаря) та на основі психологічного критерію виділяємо фольклорно-етичні та предметні (народна медицина, народна техніка, народна філософія, народна математика тощо) [10].

Увесь цей досвід етнодидактичних знань активно використовується і в сучасній дидактиці. Це відбувається на основі дотримання по-перше, українознавчої спрямованості, тобто забезпечення вивчення української мови та літератури, історії та географії України тощо, використання українознавчого аспекту в інших навчальних дисциплінах.

По-друге, врахування особливостей змісту освіти сприяє адаптації молоді в самостійному житті, цілеспрямованому використанню її потенціалу як для самореалізації в професійному і особистому плані, так і в інтересах суспільства, держави.

По-третє, спрямованість на самостійне отримання, аналіз та застосування інформації. Це знизить питому вагу готової інформації, а сприятиме загальному культурному розвитку особистості.

По-четверте, таке включення етнодидактичних знань у сучасну систему освіти сприяє формуванню наукового світогляду, мислення, розкриттю ролі людини в пізнанні природи, суспільства, культури тощо.

Методологічною основою здобуття знань є загальнолюдські, духовні та національні цінності, сконцентрованість на актуальних інтересах особистості. Головне в переході знань етнодидактичних в дидактичні – фундаменталізація, науковість і системність, цінність знань соціального становлення людини, гуманізація й демократизація самої освіти, ідеї полікультурності, взаємоповаги між націями й народами, світський характер навчання тощо. Важливими є доступність, науковість, наступність і перспективність знань, практичне значення, потенційні можливості їх для загальнокультурного, наукового, технологічного розвитку особистості, а також індивідуалізація, диференціація навчання [5].

У проекті «Концепції розвитку загальної середньої освіти» (2000) зазначається: «Зміст загальної середньої освіти оновлюється цілісно з урахуванням таких пріоритетів: створення передумов для посилення різнобічного розвитку і

саморозвитку особистості, індивідуалізації та диференціації навчання, переходу на особистісно-орієнтовані педагогічні технології; формування особистісних якостей громадянина – патріота України; забезпечення життєвої, соціальної, комунікативної компетентності особистості; посилення практично-діяльній і творчій складових у змісті всіх освітніх галузей; гуманітаризації освіти (особливо в природознавчій і технологічних галузях); комплексної реалізації оздоровчої функції освіти; приведення обсягу і складності змісту у відповідність з віковими можливостями особистості, перспективами їхнього розвитку; забезпечення профільного навчання, генералізації та інтеграції знань на основі фундаментальних ідей, законів науки; перерозподілу змісту між ступенями навчання, зняття перевантаження; забезпечення наступності навчального змісту і вимог щодо його засвоєння між базовим компонентом освіти» [3 ].

Як бачимо, проблема етнопедагогіки, етнодидактики, етнокультури, як зазначає Г. Г. Філіпчук, лише на перший погляд є добре розробленою та використаною, позаяк дійсно за останні десятиліття її мовно-літературним, історичним, етнографічним, релігійним аспектам приділялась значна увага. Але вчений доводить, що основний вектор зусиль у процесі нової парадигми освіти має реалізуватися у річищі міждисциплінарного зв'язку з необхідністю посилення у змісті освіти місця і роді етнодидактики, етнокультури в умовах полікультурного та поліетнічного суспільства [9].

Створення у суспільстві атмосфери загальнодержавного, всенародного сприяння зв'язку етнодидактики та дидактики, неухильної турботи про примноження інтелектуального та духовного потенціалу нації, активізація зусиль суспільства для виведення освіти на рівень досягнень сучасної цивілізації, залучення до її розвитку державних, громадських, приватних інституцій, сім'ї, громадянина. Для цього потрібно звернути увагу на:

- подолання проявів девальвації загальнолюдських гуманістичних цінностей та національного нігілізму, відірваності освіти від національних джерел;

- забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень;

- відхід від засад авторитарної педагогіки, підготовка нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня;

- формування нових економічних засад системи освіти, створення належної матеріально-технічної бази;

- реорганізація існуючих та створення навчально-виховних закладів нового типу, регіональних центрів та експериментальних майданчиків. Водночас застосування культурологічного підходу в системі освіти дасть змогу врахувати взаємодію соціального й особистісного, оперувати не лише традиційними поняттями – знання, уміння, навички, а дедалі більше сприятиме набуттю особистістю етнокультурної, зокрема етноетичної, етностетичної, етнологосподарської компетентності, яка характеризує важливий аспект полідисциплінарного бачення самої структури знань.

### *Література*

1. Березюк О.С. Етнопедагогіка : навч.-метод. Посібник / О. С. Березюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013.
2. Бондар В. І. Дидактика : навчальний підручник / В. І. Бондар. – К. : «Либідь», 2005.
3. Державні стандарти загальної середньої освіти в Україні. – К., 2007.
4. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие. // В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2007.
5. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – Москва : Издательский центр «Академия», 2007.

6. Русова С. Мої спомини / С. Русова. – Львів-Краків-Париж : Просвіта, 1993.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. – К., 2007.
8. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К., 1997.
9. Українська етнопедагогіка: історичний контекст : навч. посіб. / за ред. К. Лисенко. – Івано-Франківськ, 2005.
10. Українська етнопедагогіка: історичний контекст : навч.-метод. посіб. / за ред. В. Конопенка. – Івано-Франківськ, 2005.
11. Український педагогічний словник / за ред. С. У. Гончаренко. – К. : Просвіта, 2004.
12. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні : педагогічні твори : в 2 т. – Т. 1.
13. Ушинський К. Д. Рідне слово : педагогічні твори : в 2 т. – Т. 1.

## 1.12. ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗНАННЯ У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Вища освіта в Україні постала перед проблемою необхідності оновлення та модернізації, відповідальності за інтелектуальний, духовний та економічний розвиток суспільства. Важливим завданням сучасної вищої освіти є формування майбутніх фахівців, які володіють відповідними знаннями і компетентностями в різних галузях життя, спроможних діяти в умовах стрімкого науково-технологічного розвитку суспільства. Вища школа покликана формувати творчу особистість, здатну розвивати свою професійну діяльність, розширювати власний досвід, створювати нові знання і цінності.

Зміст освіти, як зазначає О. Я. Савченко, має бути осучаснений таким чином, щоб випускники могли швидко адаптуватися в самостійному житті, цілеспрямовано використовувати свій потенціал для самореалізації як у професійному й особистому плані, так і в інтересах суспільства, держави [11, с. 4].

В українському педагогічному словнику зміст освіти визначено як систему наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних умінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими повинен оволодіти учень у процесі навчання [3]. Зміст освіти впливає з її основної функції – прилучити молодь до загальнолюдських і національних цінностей. На нього впливають потреби суспільства; розвиток науки та техніки, що супроводжуються появою нових ідей, теорій, змінами в техніці й технології; позиції вчених. Основні педагогічні вимоги до змісту освіти передбачають його побудову на науковій основі та його спрямування на досягнення основної мети виховання – формування гармонійно розвиненої, суспільно активної

особистості з високим рівнем культури – громадянина України.

Навчальний процес у вищій школі, спрямований на реалізацію змісту освіти на певному освітньо-кваліфікаційному рівні під час підготовки фахівців та організації їх професійного вдосконалення. Під час організації навчально-виховного процесу вищий навчальний заклад керується державними стандартами, затвердженими Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України, які відображають зміст навчання у вищій школі відповідно до напрямів і спеціальностей. Фахова підготовка передбачає набуття студентами теоретичних знань з основ наук відповідної спеціальності та спеціалізації і вироблення практичних умінь та навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності, тобто формування широкого кола компетентностей.

У професійно-педагогічній освіті перехід на компетентісно орієнтовану підготовку розглядається в двох аспектах. По-перше, відбувається модернізація змісту професійної освіти, що передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативної складової освітнього процесу – набуття студентами компетентностей. По-друге, постає потреба навчити майбутніх учителів формувати в учнів ключові та предметні компетентності [6].

Дослідники вітчизняної професійної початкової освіти (В. І. Бондар, Н. М. Бібік, Т. М. Байбара, М. С. Вашуленко, О. Я. Савченко, Л. О. Хомич, І. І. Шапошникова) визначають такі сутнісні характеристики професійної компетентності вчителя початкових класів, як: поглиблене знання предмета; постійне оновлення знань для успішного вирішення професійних завдань; наявність змістового, процесуального та особистісного компонентів.

Розв'язання проблеми якості освіти передбачає достатньо радикальну зміну змісту Державних освітніх стандартів



*Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи*

підготовки майбутніх учителів початкових класів. Проблема стандартів у вищій освіті за останні роки все частіше досліджується з соціально-педагогічної, філософської точок зору і набуває дедалі більшої актуальності, адже вимагає дотримання таких вимог: збереження і примноження національних освітніх традицій; підпорядкування суспільним, економічним, політичним законам сьогодення в контексті розвитку світових освітніх систем; здатність або спроба забезпечувати рух на випередження, інноваційність [1, с. 7].

Значення фахової компетентності майбутнього вчителя як передумови його майбутнього професіоналізму підкреслюється в педагогічних працях І. А. Зязюна, Л. М. Масол, Г. І. Петрової, О. П. Рудницької, О. М. Отич, Г. О. Фешиної, Л. О. Хомич, О. Л. Шевнюк. Особливості професійної та педагогічної освіти вивчаються В. П. Бехом, О. А. Бідою, Г. П. Васяновичем, О. А. Дубасенюк, М. Б. Євтухом, І. А. Зязюном, С. В. Лісовою, Н. Г. Ничкало, А. С. Нісімчуком, Л. А. Онищук, Г. Х. Яворською. Дослідження змісту, методів та засобів професійної підготовки всебічно вивчено А. М. Алексюком, В. І. Бондарем, О. О. Горською, А. Й. Капською, М. І. Шкілем, О. Г. Ярошенко.

Формування професійної компетентності закладено в змісті освітньо-професійної програми спеціальності «Початкова освіта» – складової галузевого стандарту вищої освіти. Цей процес включає оволодіння: змістовим і процесуальним компонентами педагогічної діяльності, знаннями логіки навчальних дисциплін; уміннями оперувати категоріями діалектики та основними поняттями, які утворюють концептуальний каркас педагогічної науки, перетворювати педагогічні теорії в метод пізнавальної діяльності; навички самоосвіти та підвищення рівня кваліфікації, ділового, міжособистісного та педагогічного спілкування [9, с. 65].

Знання – це важлива складова професійної компетентності майбутнього фахівця. В галузевому стандарті

вищої освіти України визначається: «Знання – результат процесу пізнання діяльності, її перевірене суспільною практикою і логічно впорядковане відображення у свідомості людини. Знання – категорія, яка відображає зв'язок між пізнавальною і практичною діяльністю людини. Знання виявляються в системі понять, суджень, уявлень та образів, орієнтовних основ діяльності тощо, яка має певний обсяг і якість. Знання можливо ідентифікувати тільки, коли вони проявляються у вигляді вмінь виконувати відповідні розумові або фізичні дії» [2, с. 6].

Художньо-педагогічні знання складають основу мистецької освітньої компетентності майбутніх учителів початкової школи. Це дослідження має на меті визначити обсяг художньо-педагогічних знань, що входять до змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; визначити зміст навчального матеріалу професійно-орієнтованих дисциплін художньо-педагогічного спрямування.

Фахова підготовка педагогів початкової школи потребує всебічної, культурної та мистецької освіченості особистості майбутнього вчителя, формування професійно значущих знань та вмінь, здатності до новаторства, творчості та самореалізації. Мистецька освіта містить потужний потенціал для навчання, виховання і розвитку професійної майстерності майбутнього педагога початкової школи і є компонентом змісту його фахової підготовки.

На основі аналізу науково-методичних праць С. В. Коновець, Л. М. Масол, О. М. Отич, Г. М. Падалки, О. П. Рудницької, Л. О. Хомич визначаємо, що мистецька освіта – це освітня галузь, спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду та ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності та вдосконалення власної почуттєвої культури.

Мистецька освіта відіграє важливу роль у становленні особистості вчителя початкової школи. Саме через формування художньо-творчої активної особистості майбутнього педагога вона виступає як засіб його соціалізації, професійного становлення і зростання. Вона є складовою усіх сфер культури: матеріальної, духовної, художньої, складовою таких підсистем, як мистецтво, культура та освіта. Формуючи у процесі навчання і виховання мистецькі цінності, вона плекає духовність нації, самосвідомість суспільства.

Мистецька освіта - суспільне явище. Вона формує духовну еліту нації, в тому числі педагогічну, є основою розвитку національної культури і виступає гарантом розвитку особистості вчителя. Побудована на особистісно зорієнтованих засадах система мистецької освіти передбачає розвиток природних здібностей, творчої фантазії, оволодіння знаннями і морально-ціннісним змістом цих знань. Проблема залучення педагогічної молоді до творчості, підготовка фахівців початкової школи набуває в цьому процесі морального змісту, оскільки за конкретними результатами творчості стоїть внутрішній розвиток особистості, формування людської гідності і самосвідомості.

Таким чином, мистецька освіта тісно пов'язана з поняттями «культура», «мистецтво», «освіта». Специфіку мистецької освіти, розглядаючи проблеми системи освіти, відзначає В. І. Луговий. Він наголошує: «Якщо під освітою... слід розуміти процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, ... тоді одразу виявляється обмеженість такого поняття для опису, наприклад, художньої (музичної, образотворчої, акторської і т.д.) освіти, де знання та вміння з навичками важливі і необхідні, але недостатні. Більше того, знання тут не головні, а допоміжні, в основі ж не пізнання, а творення, продукування й освоєння художніх образів, тобто художня творчість» [4, с. 156].

Мета професійної підготовки студентів педагогічних факультетів у галузі мистецької освіти полягає у формуванні

професійної готовності майбутніх фахівців до здійснення процесу художньо-естетичного виховання молодших школярів, формуванні особистісних і суспільно значущих світоглядних якостей учителів початкової школи, індивідуального визначення в світі мистецьких цінностей, а також активізації процесів професійного вдосконалення, відкритості до новаторства на шляху мистецької самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення особистості.

Реалізація зазначеної мети передбачає виконання комплексу завдань, серед яких виокремлюємо: формування цілісної системи художньо-педагогічних знань; формування ціннісних орієнтацій, художньо-педагогічних умінь та навичок, професійної самосвідомості, яка базуватиметься на основі опанування досвіду художньо-творчої діяльності майбутніх учителів, орієнтованої на забезпечення продуктивного входження в соціокультурну та освітню практику; відкритості до художньо-педагогічних інновацій; формування досвіду культуротворчої діяльності; засвоєння суб'єктної природи культурних процесів як інструменту гуманізації стратегій професійної діяльності.

Щодо предмета нашого дослідження - формування мистецької освіченості майбутніх учителів початкових класів, то аналіз стандартів професійної підготовки вчителя початкової школи в Україні засвідчив, що вони орієнтують на вибудовування діяльнісного аспекту процесу підготовки. Поза сумнівом, це має особливе значення в плані професійної підготовки. Студенти повинні: відкривати нові знання; самостійно засвоювати готові мистецькі знання; розуміти внутрішні та міжпредметні зв'язки, оволодівати методологією мистецької освіти; розуміти функціонування процесу навчання (яке полягає в тому, що кожен окремий учень не копіює знання вчителя, а формує власну картину мистецьких цінностей, яка залежить від особливостей сприйняття та переробки інформації); знати психічні особливості,

*Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи*  
закономірності процесу засвоєння знань учнями, ознайомитися з питаннями психології та педагогіки оволодіння мистецькими знаннями.

Зміст професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи у галузі мистецької освіти найбільш повно відображається та реалізується в навчальній документації, розробка якої має здійснюватися відповідно до дидактичних принципів, які визначають відбір навчальної інформації, її структуру, зміст, взаємозв'язки між елементами під час створення навчальних планів, програм, підручників, навчально-методичних посібників. Це зумовлює визначення нових підходів до змістово-структурних та організаційно-дидактичних основ професійної підготовки фахівців початкової освіти, спрямованих на розвиток творчої особистості вчителя, формування його цінностей, культури діяльності, художньо-педагогічного мислення.

Проблема відбору і структурування змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є актуальною в площині теоретичних досліджень, практичних методичних рекомендацій. Аналіз програм професійно-орієнтованих дисциплін художньо-педагогічного спрямування засвідчує, що їх зміст не враховує всі напрями майбутньої діяльності вчителя початкової школи. Перевага надається знанням, що розкривають особливості організації навчального процесу, загальнодидактичні засади, зміст дисциплін художньо-естетичного спрямування у початковій школі, методи і засоби, технології навчання. Тому актуальною є необхідність відбору та структурування змісту навчального матеріалу професійно-орієнтованих дисциплін художньо-педагогічного спрямування, який сприятиме підготовці майбутнього вчителя початкової школи а також формуванню його творчого потенціалу та відкритості до новаторства.

На сучасному етапі реальний зміст галузевого стандарту - це детальний, регламентований за видами і часом занять виклад того, чого повинен навчатися фахівець початкової

освіти. Зміст художньо-педагогічних дисциплін професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів спрямований на формування здатності майбутніх педагогів забезпечувати навчання молодших школярів «Образотворчого мистецтва», «Музики», «Мистецтва» психолого-педагогічно та методично грамотно, але у запланованих навчальних ситуаціях.

З метою забезпечення наступності і неперервності змісту ступеневої професійної підготовки майбутніх педагогів початкової школи у галузі мистецької освіти до навчальних планів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» включено наступні навчальні дисципліни: «Образотворче мистецтво з методикою викладання», «Теорія та методика музичного виховання з основами хореографії»; освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» – «Методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво»; освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» – «Методика викладання освітньої галузі «Мистецтво».

У відборі та структуруванні змісту професійної підготовки студентів педагогічних факультетів на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях ураховуються принципи: загальнодидактичні, специфічні – мистецької освіти та професійно-орієнтовані, що розкривають сутність художньо-педагогічної діяльності майбутніх учителів початкової школи. Серед них:

- загальнодидактичні принципи: науковості, систематичності і послідовності, природовідповідності та культуровідповідності, гуманізації, активності, самостійності та творчості, єдності навчання, виховання та розвитку, наочності, наступності;
- принципи мистецької освіти: цілісності, інтегративності, діалогу культур, естетичної спрямованості, індивідуалізації, рефлексії, єдності теорії і практики в художньо-естетичному розвитку особистості майбутнього фахівця початкової школи, урізноманітнення видів і форм

Розділ I. Становлення системи педагогічних знань: історія, теорія, перспективи  
діяльності студентів в організації педагогічної взаємодії, залежності розвитку особистісних якостей майбутнього вчителя від створюваних педагогічних ситуацій; принцип емоційної насиченості навчально-виховного процесу; принцип спонукання до творчого самовираження;

- професійно-орієнтовані: єдність навчально-виховної та професійно-педагогічної спрямованості, взаємозв'язок систем педагогічних, професійно орієнтованих наук з художньо-педагогічними; дієвість професійних знань, умінь і навичок; спрямованість на розвиток самостійності використання освітніх технологій у процесі викладання дисциплін художньо-педагогічного спрямування, що розкривають сутність педагогічних інновацій у структурі художньо-педагогічної діяльності майбутніх учителів початкової школи.

У ході відбору і структурування змісту навчальних дисциплін «Образотворче мистецтво з методикою викладання», «Теорія та методика музичного виховання з основами хореографії»; «Методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво»; «Методика викладання освітньої галузі «Мистецтво» у вищій школі» ми керувалися такими критеріями:

- критерій цілісного відображення основних компонентів змісту мистецької освіти у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, завдань всебічного розвитку особистості педагога;

- критерій відповідності змісту мистецької освіти віковим та індивідуальним особливостям студентів педагогічних факультетів;

- критерій відповідності виділених навчальним планом кредитів годин та змістових модулів на вивчення вище зазначених навчальних курсів;

- критерій відповідності навчально-методичного забезпечення навчальному процесу з урахуванням реальних перспектив його розвитку.



Розробка змісту підготовки до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи на основі кредитно-модульної системи сприяє забезпеченню міждисциплінарних та внутрішньо-дисциплінарних зв'язків, дає можливість чітко визначити необхідних обсяг знань, умінь і навичок у студентів, обґрунтувати форми, методи і засоби навчання, дозволяє викладачеві підтримувати та розвивати пізнавальну активність студентів, а студентам – отримувати знання у системі, в логічному порядку, забезпечує цілісне бачення освітнього процесу; сприяє самостійному опануванню новими знаннями. Модульна побудова змісту навчальних дисциплін мистецького циклу дозволяє враховувати вимоги до фахівця, забезпечує методично доцільне узгодження всіх складових навчального процесу, гнучкість навчального процесу, ефективний контроль за засвоєнням знань; виявляє перспективні напрями науково-методичної діяльності викладача.

Аналіз змісту і вимог до професійно значущих знань художньо-педагогічного спрямування освітньо-професійної програми підготовки фахівців у галузі початкової освіти дозволяє виділити конкретно-предметні знання, психологічні, педагогічні, практико-методичні, знання професійного спрямування [2, с. 59-68]. До прикладу, з метою опанування методики викладання навчальної дисципліни «Образотворче мистецтво» у початковій школі майбутні педагоги повинні опанувати системою знань, умінь викладених в освітньо-професійній програмі:

- змістом і завданнями курсу «Методика викладання образотворчого мистецтва»;
- змістом державного стандарту освітньої галузі «Мистецтво»;
- змістом програми «Образотворче мистецтво» як основи побудови навчального процесу у початковій школі;
- теорією та історією методики образотворчого мистецтва;

- видами і жанрами образотворчого мистецтва, його засобами виразності;
- психологічними особливостями сприймання та оцінювання дійсності та творів мистецтва молодшими школярами;
- навчально-методичним забезпеченням занять образотворчого мистецтва;
- особливостями підготовки, організації та здійснення навчання учнів образотворчого мистецтва;
- основами кольорознавства;
- передачею форми, простору та об'єму на площині;
- основними законами, правилами та прийомами композиції;
- різноманітними художніми техніками та прийомами виконання образотворчих завдань;
- формами і методами роботи вчителя на уроках образотворчого мистецтва.

Виначені державні вимоги до сформованості рівня професійно значущих знань, умінь інтерпретуємо у робочій програмі курсу «Образотворче мистецтво з методикою викладання».

**Мета:** «Образотворче мистецтво з методикою викладання» як навчальна дисципліна передбачає формування основ професійно-педагогічної свідомості вчителя початкових класів та оволодіння знаннями про цілі і засоби, плани і програми, сучасні педагогічні технології у галузі викладання образотворчого мистецтва у початковій школі.

**Завдання:** опанування майбутніми вчителями знаннями теорії, історії, методів наукових досліджень у галузі методики викладання образотворчого мистецтва; оволодіння знаннями про цілі і засоби, плани і програми педагогічної діяльності і педагогічного спілкування, об'єкти і суб'єкти педагогічної взаємодії, усвідомлення професійно-значущих цінностей; оволодіння студентами інтелектуальними та практичними вміннями вирішувати завдання викладання образотворчого

мистецтва у школі і сучасними вимогами до уроку та підготовки вчителя до нього; створення основи для наступного формування творчого підходу до діяльності вчителя образотворчого мистецтва у школі.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен

**знати:**

- загальну мету курсу «Образотворче мистецтво з методикою» та навчальні, виховні і розвивальні завдання дисципліни «Образотворче мистецтво» у 1-4 класах;
- методологічні засади та теоретичні основи естетичного виховання підростаючого покоління українського шкільництва;
- зміст програми та принципи відбору і систематизації матеріалу у курсі «Образотворче мистецтво» у 1-4 класах;
- сутність методів навчання та критерії їхнього відбору залежно від змісту навчального матеріалу, вікових та психологічних особливостей учнів 1-4 класів, специфіки організації навчального процесу у курсі викладання «Образотворчого мистецтва» у початкових класах;
- форми організації навчально-виховної діяльності у курсі «Образотворче мистецтво»: типи уроків, їх структуру; види позаурочної та позакласної роботи; форми організації навчально-виховної роботи на уроці: індивідуальну, групову, фронтальну, корпоративну, колективну та інші;
- види та критерії оцінювання навчальних досягнень учнів 1-4 класів при вивченні навчальної дисципліни «Образотворче мистецтво».

**уміти:**

- відповідно до змісту програми «Образотворче мистецтво» у 1-4 класах виділяти елементи знань, уміння, які повинні бути сформовані у дітей на кожному уроці;

- оволодіти методикою викладу матеріалу у курсі та свідомо вибирати методи навчання на різних етапах уроку «Образотворче мистецтво»;
- використовувати різноманітні засоби навчання, зокрема, наочні; вміти їх виготовляти;
- складати конспекти уроків образотворчого мистецтва відповідно до опрацьованої дидактичної структури;
- організовувати групові, індивідуальну, фронтальну, колективну, корпоративну роботу на уроці «Образотворче мистецтво» у 1-4 класах;
- відповідно до визначених критеріїв давати оцінку знанням та вмінням учнів у курсі «Образотворче мистецтво» у 1-4 класах.

Програма навчальної дисципліни включає наступні змістові модулі.

***Змістовий модуль 1. Загальнодидактичні засади методики викладання образотворчого мистецтва у початкових класах.***

***Тема 1 Образотворче мистецтво з методикою викладання – педагогічна наука.***

Мета, завдання та предмет курсу «Образотворче мистецтво з методикою викладання». Історія розвитку сучасної методики образотворчого мистецтва. Роль принципів дидактики у навчально-виховному процесі з образотворчого мистецтва у початковій школі. Педагогічні умови навчання образотворчого мистецтва у початкових класах. Методологічні засади викладання образотворчого мистецтва у початковій школі.

***Тема 2 Методи навчання образотворчого мистецтва у початкових класах.***

Поняття про методи навчання образотворчого мистецтва та їх класифікація. Зміст методів навчання образотворчого мистецтва за джерелом передачі та характером сприйняття інформації. Зміст методів навчання образотворчого мистецтва за характером керівництва розумовою діяльністю

учнів. Інтерактивні методи навчання образотворчого мистецтва. Методи наукового дослідження в галузі педагогіки мистецтва.

***Тема 3 Дидактичні засоби навчання на уроках образотворчого мистецтва в початковій школі.***

Слово вчителя у системі дидактичних засобів навчання образотворчого мистецтва. Навчально-методичний комплект до уроків образотворчого мистецтва. Демонстраційний матеріал до уроків образотворчого мистецтва. ТЗН та сучасні технології навчання образотворчого мистецтва. Оснащення кабінету образотворчого мистецтва у школі.

***Тема 4 Урок образотворчого мистецтва у початкових класах. Контроль та оцінка навчальної діяльності учнів на уроці образотворчого мистецтва.***

Урок - основна форма організації навчально-виховного процесу з образотворчого мистецтва в 1-4 класах. Типи уроків образотворчого мистецтва у початкових класах. Дидактична структура уроку образотворчого мистецтва. Етапи уроку образотворчого мистецтва та їх зміст. Зміст і дидактичні структури нетрадиційних уроків образотворчого мистецтва. Форми організації навчально-пізнавальної діяльності на уроці образотворчого мистецтва. Контроль та оцінка навчальних досягнень учнів початкових класів з образотворчого мистецтва.

***Тема 5 Зміст і методика позакласної, позаурочної та позашкільної роботи з образотворчого мистецтва з молодшими школярами.***

Мета та основні завдання естетичного виховання у позаурочній, позакласній роботі та позашкільних навчальних закладах. Принципи організації позаурочної, позакласної та позашкільної освіти з образотворчого мистецтва. Позаурочна робота з образотворчого мистецтва у початкових класах. Позакласна робота з образотворчого мистецтва з учнями молодшого шкільного віку.

Позашкільна освіта художньо-естетичного спрямування учнів початкової школи.

**Змістовий модуль 2. Методика вивчення основ образотворчої грамоти у початкових класах.**

**Тема 1. Зміст і методика формування знань, умінь та уявлень учнів 1-4 класів у галузі образотворчого мистецтва з навчальних проблем «композиція», «форма».**

Головні напрями і завдання художньої діяльності з питання «композиції» у початковій школі. Систематизований обсяг програмових вимог до формування знань, умінь і уявлень молодших школярів з навчальної проблеми «композиція». Формування поняття про композицію та основні її закономірності і засоби. Зміст і методика уроків тематичного малювання у початкових класах. Ознайомлення молодших школярів з мистецтвом оформлення книги. Методика виконання ескізу сюжетної композиції на теми дитячих казок. Систематизований обсяг програмових вимог до формування знань, умінь і уявлень молодших школярів з навчальної проблеми «форма». Методика відтворення форми предметів, конструкції, пропорцій.

**Тема 2. Зміст і методика формування знань, умінь та уявлень учнів 1-4 класів у галузі образотворчого мистецтва з навчальної проблеми «колір».**

Головні напрями роботи за навчальною проблемою «колір» у програмі «Образотворче мистецтво» для 1-4 класів. Систематизований обсяг знань, умінь та уявлень учнів 1-4 класів у галузі образотворчого мистецтва стосовно навчальної проблеми «колір». Формування поняття про колір та його властивості у молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва. Формування практичних навичок роботи з різними художніми матеріалами під час виконання вправ на розвиток відчуття кольору молодших школярів. Методика кольорового вирішення предметів умовно-плоскої та об'ємної форми у початкових класах. Формування навички емоційно-естетичної оцінки колориту художніх творів на уроках -

бесідах про мистецтво. Усвідомлення молодшими школярами ролі кольорових сполучень у декоративних роботах.

**Тема 3. Зміст і методика формування знань, умінь та уявлень учнів 1-4 класів у галузі образотворчого мистецтва з навчальних проблем «об'єм» і «простір».**

Навчально-творчі завдання з ліплення у початкових класах. Систематизований обсяг знань, умінь та уявлень учнів 1-4 класів у галузі образотворчого мистецтва стосовно поняття «об'єм». Формування поняття про скульптуру і ліплення у молодших школярів. Матеріали та приладдя для роботи з ліплення у початковій школі. Способи і прийоми ліплення об'ємних виробів з глини і пластиліну. Методика навчання ліплення у початкових класах. Систематизований обсяг знань, умінь та уявлень учнів 1-4 класів у галузі образотворчого мистецтва стосовно проблеми «простір». Методика навчання передачі простору в дитячих роботах.

**Тема 4. Зміст і методика сприймання естетичних явищ дійсності і творів образотворчого мистецтва в 1-4 класах.**

Роль художнього сприймання в естетичному вихованні молодших школярів. Зміст і завдання розділу «Сприймання» програми «Образотворче мистецтво» для 1-4 класів. Систематизований обсяг знань, умінь і уявлень учнів 1-4 класів у галузі образотворчого мистецтва стосовно навчальної проблеми «сприймання». Методика аналізу художніх творів різних жанрів на уроці образотворчого мистецтва в початкових класах. Методика проведення уроків-бесід про образотворче мистецтво. Ведення мистецтвознавчих словників на уроці сприймання мистецтва.

З метою аналізу змісту художньо-педагогічної підготовки магістрантів, розглянемо мету, завдання фахової підготовки магістрів та змістову побудову курсу «Методика викладання освітньої галузі «Мистецтво».



**Мета курсу:** «Методика викладання освітньої галузі «Мистецтво» як навчальна дисципліна передбачає формування основ професійної свідомості викладача професійно орієнтованих дисциплін художньо-педагогічного спрямування у вищому навчальному закладі, зокрема поглиблення, систематизація знань, удосконалення вмінь і навичок студентів-магістрантів з методики викладання «Образотворче мистецтво з методикою викладання», «Музичне виховання і основи хореографії з методикою викладання» у початкових класах та озброєння їх теоретичними знаннями, практичними вміннями і навичками для успішного навчання студентів методики викладання мистецьких дисциплін у початкових класах, а саме оволодіння знаннями про цілі і засоби, плани і програми, сучасні педагогічні технології у галузі викладання художньо-естетичних дисциплін для молодших школярів та знаннями про зміст, форми, методи, технології викладання та організаційні засади побудови навчально-виховного процесу у вищій школі.

**Завдання курсу** «Методика викладання освітньої галузі «Мистецтво»: надати студентам-магістрантам знання про становлення мистецтва та методик у його викладання, про наукову спадщину видатних учених-методистів у галузі мистецтва, про засоби, методи, прийоми та форми навчання цього предмету в початковій школі; ознайомити студентів з сучасними програмами та підручниками початкової школи з навчальних дисциплін: «Образотворче мистецтво», «Музика», «Мистецтво»; здійснювати теоретичну і практичну підготовку майбутніх викладачів вищої школи, зокрема це - проведення лекційних та практичних занять з курсу; створення основи для наступного формування творчого підходу до діяльності викладача професійно орієнтованих художньо-педагогічних дисциплін у вищій школі.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент-магістрант повинен:

- *знати* теоретико-методичні засади викладання курсу «Образотворче мистецтво з методикою викладання», «Музичне виховання і основи хореографії з методикою викладання»,
- сучасні підходи до вдосконалення навчально-виховного процесу з мистецьких дисциплін у початковій школі та з методики викладання «Образотворче мистецтво з методикою викладання», «Музичне виховання і основи хореографії з методикою викладання» у ВНЗ,
- особливості підготовки та проведення лекційного і лабораторно-практичного курсу занять, організації самостійної та науково-дослідницької роботи студентів;
- особливості організації навчання за кредитно-модульною технологією навчання у ВНЗ.
- *уміти* здійснювати логіко-дидактичний аналіз основних тем «Образотворчого мистецтва», «Музики» та «Мистецтва»,
- працювати з науковою літературою, моделювати структурну блок-схему лекції з курсу «Образотворче мистецтво з методикою викладання», «Музичне виховання і основи хореографії з методикою викладання»,
- складати план - конспект лекційного, лабораторного та практичного заняття, проводити консультації, керувати педагогічною практикою (уроки «Образотворчого мистецтва», «Музики» та «Мистецтва») студентів та використовувати інноваційні технології навчання у ВНЗ;
- володіти методикою контролю та оцінювання компетентностей студентів за кредитно-модульною технологією навчання.

Програма навчальної дисципліни «Методика викладання освітньої галузі «Мистецтво» включає наступні змістові модулі.

*Змістовий модуль 1. Теоретичні та дидактичні питання викладання мистецьких дисциплін у початковій школі*

## ***Тема 1. Дидактичні засади викладання мистецьких дисциплін у початковій школі***

Функції та принципи загальної мистецької освіти. Предметно-інтегративний підхід до мистецької освіти. Функції мистецької освіти. Принципи загальної мистецької освіти. Мета і завдання. Базові компетентності. Загальна мистецька освіта. Систематизація художньо-естетичних знань та уявлень учнів. Наступність в умовах шкільної освіти та зв'язок із суміжною ланкою дошкільного виховання. Ціннісні орієнтації та творчий потенціал особистості. Особистісно-ціннісне ставлення до мистецтва. Загальні та спеціальні здібності. Художньо-образне мислення. Творчий потенціал особистості. Забезпечення набуття учнями життєвих компетентностей. Базові та спеціальні компетентності.

Загальні організаційно-методичні підходи до навчання мистецтва в контексті художньої дидактики. Технологія проєктивного моделювання уроків. Типи, жанри і структура уроків. Художньо-педагогічна драматургія. Єдність видів діяльності учнів на уроках мистецтва. Взаємоузгодження домінантних змістових ліній. Інтегрування синтетичних мистецтв домінантні.

## ***Тема 2. Педагогічні технології мистецької освіти в початковій школі***

Сутність педагогічної технології. Інтегративні художньо-педагогічні технології. Проблемно-евристичні художньо-педагогічні технології. Інтерактивні художньо-педагогічні технології.

Інтегрування в сучасній освіті як інноваційна педагогічна технологія. Змістова інтеграція стимулює процесуальну інтеграцію. Основою сприйняття в інтеграції є асоціативне запам'ятовування навчальної інформації. Дидактичний інструментарій здійснення інтегративних художньо-педагогічних технологій ґрунтується на методах і прийомах порівняння та аналогії. Духовно-світоглядний вид інтеграції. Естетико-мистецтвознавчий вид інтеграції. Комплексний вид інтеграції.

## ***Змістовий модуль 2. Зміст, методика та організація викладання професійно орієнтованих дисциплін художньо-педагогічного спрямування у ВНЗ***

### ***Тема 3. Загальна характеристика кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП)***

*Кредитно-модульна технологія викладання «Образотворчого мистецтва з методикою викладання», «Музичного виховання і основ хореографії з методикою викладання» у вищій школі.*

Сутність кредитно-модульного навчання. Відмінності модульного навчання від традиційного. Методика розроблення кредитно-модульних навчальних програм.

Модульний контроль. Рейтингова шкала оцінки, адаптованої до системи ECTS.

### ***Тема 4. Зміст вивчення професійно орієнтованих дисциплін художньо-педагогічного спрямування. Навчальний план, навчальна програма і підручник у вищій школі***

Навчальний план, навчальна та робоча програма дисциплін «Образотворчого мистецтва з методикою викладання», «Музичного виховання і основ хореографії з методикою викладання».

Навчально-методичний комплекс з «Образотворчого мистецтва з методикою викладання», «Музичного виховання і основ хореографії з методикою викладання». Робоча навчальна програма як основа формування змісту навчальної дисципліни.

Дидактичне забезпечення реалізації змісту «Образотворчого мистецтва з методикою викладання», «Музичного виховання і основ хореографії з методикою викладання».

Наочні та технічні засоби навчання у викладанні «Образотворчого мистецтва з методикою викладання», «Музичного виховання і основ хореографії з методикою викладання». Електронні підручники та засоби навчання у вищій школі.

**Тема 5. Форми та методи організації навчання професійно орієнтованих дисциплін художньо-педагогічного спрямування у вищій школі**

Методика підготовки й проведення лекцій, практичних та лабораторних занять, самостійної роботи з «Образотворчого мистецтва з методикою викладання», «Музичного виховання і основ хореографії з методикою викладання».

Тлумачення поняття «форми» в сучасній дидактиці. Форми організації навчання. Лекційна та семінарська форма організації навчання. Групові форми організації навчання. Методика проведення лекцій.

Методика підготовки і проведення практичних занять у ВНЗ.

Лабораторне заняття, методика його підготовки і проведення. Управління самостійною роботою студентів. Форми залучення студентів до індивідуальної роботи. Науково-дослідницька робота студентів.

У статті накреслено проблеми формування змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти та основні вимоги до формування художньо-педагогічних знань з навчальних дисциплін «Образотворче мистецтво з методикою викладання у початковій школі», «Методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво», «Методика викладання освітньої галузі «Мистецтво». Викладачі вищих навчальних закладів, добираючи діагностичні завдання, які передбачають вивчення рівня сформованості компетентності майбутнього вчителя з методики викладання освітньої галузі «Мистецтво» в початковій школі, мають урахувати, що оновлення змісту мистецької підготовки на засадах компетентнісного підходу спрямовується на чітке структурування вимог до навчальних досягнень студентів (наприклад: знає, усвідомлює, визначає, розуміє, застосовує, володіє). Якість художньо-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи визначається сукупністю показників, які характеризують різні аспекти навчальної

діяльності освітньої установи: зміст освіти, форми й методи навчання, матеріально-технічна база, кадровий склад, тощо, та забезпечують розвиток компетентностей тих, хто навчається.

Отже, процес відбору і структурування змісту професійно орієнтованих дисциплін художньо-педагогічного спрямування, який ґрунтується на загальних і специфічних принципах та критеріях, забезпечує такий відбір знань та педагогічних умінь, які є професійно значущими в педагогічній діяльності майбутнього вчителя початкової школи, зокрема: формування цілісної системи художньо-педагогічних знань; формування ціннісних орієнтацій, художньо-педагогічних умінь та навичок, професійної самосвідомості, яка базуватиметься на основі опанування досвіду художньо-творчої діяльності майбутніх учителів, орієнтованої на забезпечення продуктивного входження в соціокультурну та освітню практику; відкритості до художньо-педагогічних інновацій; формування досвіду культуротворчої діяльності; засвоєння суб'єктної природи культурних процесів як інструменту гуманізації стратегій професійної діяльності.

На сьогодні перспективною для розв'язання є проблема здійснення відбору та структурування змісту ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

### *Література*

1. Бондар В. І. Підготовка вчителя початкової школи в умовах запровадження Болонської конвенції: матеріали Міжнародної наук.-метод. конф. / уклад. Л. Л. Макаренко, М. С. Севастюк, О. П. Симоненко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – С. 7–16.

2. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання» / за заг. ред. В. І. Бондаря. – К., 2006. – 180 с.

3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

4. Луговий В. І. Управління освітою : навчальний посібник / В. І. Луговий – К. : Видавництво УАДУ, 1977. – 302 с.

5. Масол Л. Підготовка вчителів до поліхудожнього виховання учнів / Л. Масол // Мистецтво і освіта. - 2009. – № 2. – С. 4-7.

6. Митник О. Розвиток професійної компетентності сучасного вчителя: реалії і перспективи / О. Митник // Початкова школа. -2008. – № 7 – С. 35-37.

7. Отич О. М. Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання: навч.-метод. посіб. / Олена Отич. – Полтава : Інтерграфіка, 2005. – 200 с.

8. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

9. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65-69.

10. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2005. – 360 с.

11. Савченко О. Я. Наукові проблеми стандартизації змісту освіти в основній і старшій школі / О. Я. Савченко // Освіта країни. – 2003. – № 30. – С. 4-5.



## РОЗДІЛ II. ПЕДАГОГІЧНІ СУБДИСЦИПЛІНИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

### 2.1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ СУБДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ 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, форм, методів базової педагогічної освіти; запровадження ефективних педагогічних технологій; створення нової системи методичного та інформаційного забезпечення вищої школи. Особливого значення для підвищення наукового рівня педагогічної підготовки майбутнього вчителя, її впливу на шкільну практику набуває розвиток та поглиблення теорії педагогічних знань. Академік Н. Г. Ничкало зазначає, що у наукознавстві обґрунтовано дисциплінарну структуру науки, яка визначається поділом на різні галузі. Кожна з них має певну специфіку щодо об'єкта дослідження, співвідношення теоретичного і практичного знання, сукупності наукових способів пізнання і розгляду окремих наук як самостійних дисциплін [6].

Методологічні засади систематизації педагогічних знань заклали як вітчизняні (С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало), так і польські вчені (З. Вятровський, Т. Левовицький, С. Мешальський, Т. Новацький, В. Оконь, Ф. Шльосек, Я. Карней та ін.)

Педагоги різних часів, починаючи з Я. А. Коменського, підкреслювали, „що головна справа навчання полягає не у вивченні правил, а у засвоєнні тих наукових основ, з яких ці

правила виходять. Педагог вважав, що дуже важливо вести людей до пізнання багатьох речей, їх суті [4].

Відібрати та викласти наукові основи, – один із провідних напрямів удосконалення педагогіки як навчального предмета. Особливість педагогічного знання полягає в тому, що саме по собі воно не є керівництвом до дії. Тільки пройшовши перевірку досвідом, ставши переконанням учителя, знання визначає образ його дій. Одним із перших цю особливість педагогічного знання помітив К. Д. Ушинський. Він стверджував, що „вихователь ніколи не повинен бути сліпим виконавцем інструкції: не зігріта теплотою його особистого переконання, вона не буде мати жодної сили” [10]. Визначена особливість педагогіки спрямовує як зміст навчального курсу, так і організацію його вивчення.

В. О. Сухомлинський наголошував: «Педагогічна наука... стане точною наукою, справжньою наукою лише тоді, коли дослідить і пояснить витончені, найскладніші залежності і взаємозумовленості педагогічних явищ» [9].

Однією з нових навчальних субдисциплін є методика викладання педагогіки, яка спрямована на подальший розвиток педагогічного знання, яке повинне підкріплюватися постійним спостереженням за професійною діяльністю педагогів-майстрів, її аналізом, залученням майбутніх учителів до навчально-виховного процесу. Тільки таке його вивчення забезпечує ґрунтовні знання з педагогіки, сприяє перетворенню знань у переконання, фундаменталізує знання формуванням навичок і умінь. Саме тому передові педагоги у всі часи виступали проти суто вербального, схоластичного вивчення педагогіки, пропонували різні шляхи поєднання знань із практичною діяльністю вихованців педагогічних навчальних закладів.

Творчий пошук щодо вдосконалення викладання педагогіки у вищому навчальному закладі відбувається за такими напрямками:

1. Істотне збагачення змісту курсу, генералізація педагогічного знання, зосередження уваги майбутніх учителів

на вивченні провідних ідей курсу. Ґрунтовне вивчення фундаментальних категорій педагогіки, поглиблення їхнього змісту, засвоєння методологічних засад курсу; уточнення структури курсу та його основних розділів з урахуванням сучасних вимог змінюваного суспільства.

2. Переконавання студентів у значенні педагогіки як наукової основи у справі вдосконалення процесів виховання, навчання та освіти молоді, підвищення ефективності керівництва ними для досягнення високих результатів у формуванні особистості.

3. Оволодіння майбутніми вчителями у процесі вивчення курсу не тільки ґрунтовними знаннями, а й відповідними вміннями і навичками.

4. Чітке профілювання курсу педагогіки, його орієнтація на підготовку фахівця певного освітнього рівня (бакалавр, магістр) із урахуванням типу освіти (загальної, професійної тощо).

5. Конкретизація окремих аспектів навчання і виховання, окреслених в основному курсі, через систему спеціальних курсів, семінарів, практикумів.

6. Формування в майбутніх учителів педагогічної спрямованості особистості, системи професійних переконань, інтересів і схильностей до педагогічної діяльності, а також почуття обов'язку і відповідальності за результати своєї праці [8].

Друга половина ХХ та початок ХХІ століття характеризувалася активними дослідженнями з проблеми викладання педагогіки у вищих педагогічних закладах освіти, інтенсивно формувався продуктивний інноваційний досвід, що актуалізувало систематизацію методичного знання і стало сприятливою передумовою для його реалізації.

Методика викладання педагогіки ще не являє собою єдиної усталеної системи. Її розвиток відбувається у процесі оформлення педагогіки як навчального предмета. На кафедрі педагогіки Житомирського державного університету імені

Івана Франка розроблена нова субдисципліна «Методика викладання педагогіки» для студентів магістратури навчально-наукового інституту педагогіки з відповідним навчально-методичним забезпеченням (навчальний посібник, курс лекції, методичні рекомендації до практичних занять, методичні рекомендації до самостійної роботи, розробка презентацій, тести та ін.). На перших його етапах ураховується досвід викладання педагогіки, він узагальнюється і систематизується. На цій основі формулюються певні принципи і правила, розробляються навчально-науковий супровід. Поряд з узагальненням педагогічного досвіду проводяться педагогічні дослідження. Рівень і характер досліджень, їх методологічна обґрунтованість та методичний інструментарій визначаються загальним рівнем розвитку педагогіки.

Методика викладання педагогіки являє собою синтез теоретичних знань і практичного педагогічного досвіду. Вона досліджує процес вивчення педагогіки як єдність змісту, форм і методів навчання, особливостей діяльності викладача і студентів. Методика викладання педагогіки концентрує свої зусилля на обґрунтуванні принципів і правил навчання, його форм і методів з метою забезпечення високого рівня професійної підготовки майбутніх учителів.

У своєму становленні ця субдисципліна проходить ті ж етапи свого розвитку, що й інші педагогічні науки: пояснювальну і творчу. На першому етапі методика зосереджує свої зусилля на виявленні особливостей процесу навчання педагогіці, обґрунтуванні принципів, змісту, методів і організації навчального процесу з педагогіки. З часом, на основі значного нагромадження фактів та їхнього теоретичного обґрунтування, методика викладання педагогіки зосереджує свої зусилля на дослідженні закономірностей навчання педагогіки і розробляє ефективні шляхи керування навчальним процесом з метою досягнення високих результатів у професійній підготовці вчителя.

Провідне місце у доборі і систематизації матеріалу методики викладання педагогіки займає наукова методологія. Методологія визначається як сукупність вихідних філософських ідей, що лежать в основі дослідження природних чи суспільних явищ і які вирішальним чином впливають на теоретичну інтерпретацію цих явищ. Методологія педагогіки постає як система знань про основи та структуру педагогічної теорії, про підходи до дослідження педагогічних явищ і процесів, про способи одержання знань, які об'єктивно відображають мінливу педагогічну дійсність в умовах розвитку суспільства. Отже, методологічні основи педагогіки – це той науковий фундамент, з позицій якого пояснюються основні педагогічні явища і розкриваються їх закономірності.

Можна виділити ряд рівнів методології педагогіки [2, с. 9], а саме:

Філософська методологія (філософія) є найвищим рівнем методології педагогіки, адже сама педагогічна наука народилася у надрах “науки про мудрість”. Тому педагогіка спирається у своїх дослідженнях на фундаментальні філософські закони, використовує її категорії тощо.

Загальнонаукова методологія (досягнення інших людинознавчих наук). Педагогіка використовує загальнонаукові принципи, форми, підходи до відображення дійсності, зокрема системний підхід, закони логіки, психологічні закономірності тощо.

Конкретно-наукова методологія – досягнення самої педагогічної науки, яка накопичила значний фонд знань про сутність основних педагогічних процесів і явищ, що відображені у загальнопедагогічних законах і закономірностях.

Дисциплінарна методологія (результати дослідження в окремих галузях педагогічної науки) – закономірності навчання, виховання, розвитку особистості.

Методологія міждисциплінарних досліджень. Сюди можна віднести праці класиків педагогіки, котрі як правило досліджували педагогічні явища і процеси не виокремлено, а у їх взаємозв'язку. Тому ці роботи використовуються у різних галузях педагогічної практики.

Педагог-пошуковець, досліджуючи будь-яке педагогічне явище або процес, обов'язково враховує кожний з рівнів методології. Такий підхід дає йому можливість об'єктивно осмислювати педагогічні явища, чітко усвідомлювати закономірності їх функціонування і наявні між ними зв'язки; і на цій основі будувати стратегію і тактику виховання, освіти, навчання і розвитку особистості.

Отже, педагогічна методологія включає: 1) вчення про структуру і функції педагогічного знання; 2) вихідні, фундаментальні, загальнонаукові і педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези); 3) вчення про методи педагогічного дослідження (методологія у вузькому значенні).

Методика викладання педагогіки є галуззю педагогічного знання і використовує всі рівні методології педагогіки, оскільки вона формується у процесі інтенсивного розвитку педагогіки як науки і її методології. Це дозволяє їй рухатися цілеспрямованіше і впевненіше у дослідженні свого предмета – процесу навчання педагогіці. Педагогіка виступає для методики не тільки об'єктом дослідження, але й науковою методологією. Тому методика викладання педагогіки використовувала і буде використовувати методи науково-педагогічного дослідження.

До провідних завдань методики викладання педагогіки відносимо такі як:

1. Розробка оптимального змісту курсу, шляхів поєднання основного і спеціального курсів педагогіки з метою вдосконалення професійної підготовки вчителів. таке завдання є найважливішим, оскільки вчитель стоїть у джерел формування творчої особистості, а стрижнем його професійної підготовки є педагогічна наука.

2. Забезпечення досягнення майбутніми вчителями якісно нового рівня у засвоєнні знань з педагогічних дисциплін, розуміння ними оптимальних шляхів поліпшення навчання і професійної орієнтації учнів, подальшого підвищення рівня їх морального, фізичного й естетичного виховання.

3. Відбір і систематизація форм, методів і прийомів навчання майбутнього педагога з метою озброєння студентів навичками й уміннями організації навчально-виховної роботи в школі й інших навчально-виховних установах.

4. Формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів, вивчення передового досвіду, розробка рекомендацій щодо майбутньої професійної діяльності.

6. Спонування майбутніх учителів до педагогічної творчості, допомога їм в узагальненні і поширенні відповідного досвіду, залучення студентів до узагальнення передового досвіду у процесі вивчення курсу педагогіки [2, с. 11].

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.

Виділимо загальне й особливе у процесі навчання педагогіки. Методика викладання педагогіки зосереджує свою увагу на вивченні й систематизації особливостей процесу навчання з урахуванням характеру педагогіки як предмета і завдань її вивчення. При цьому актуальними залишаються загальні характеристики процесу навчання:

- динамічність, постійний розвиток, зміни, вдосконалювання відповідно до вимог суспільства і завдань, що постійно ускладнюються, а також рівня готовності студентів до навчання;
- двосторонній характер процесу навчання, досягнення гармонії у діяльності викладача і студента;
- діяльнісний характер навчання як з боку викладача, так і студента;
- можливість поділу процесу навчання на певні етапи;
- можливість деталізації дій суб'єктів, перевірки перебігу процесу навчання на окремих етапах, а також з окремих напрямів;
- керованість процесу навчання.

Усі ці характеристики певною мірою притаманні й процесу навчання педагогіці.

Процес навчання педагогіки відрізняється й певними особливостями. Так, за змістом, формами й методами, він будується на основі принципів загальної освіти, однак здійснюється у тісному зв'язку з вивченням суміжних дисциплін (вікової фізіології, шкільної гігієни, загальної, вікової та педагогічної психології тощо). Тому при його побудові слід ураховувати рівень як загальноосвітньої, так і

попередньої спеціальної підготовки студентів, який потребує постійного вдосконалення.

Разом з тим навчання педагогіці – це наступний крок в оволодінні студентами знаннями й уміннями, що складають основу професійної діяльності вчителя. Останнє ж стає можливим за умови висування викладачем нових завдань навчання, формування в студентів прагнення вирішувати їх, ознайомлення майбутніх учителів з новими формами діяльності у вивченні педагогіки. Тому, якщо на початку вивчення курсу викладач застосовує весь арсенал своїх дій (планує, організує, коригує і контролює роботу студентів), то поступово він залучає своїх вихованців до планування, організації їхньої діяльності, самоконтролю. Кінцевою метою викладача є пробудження в майбутніх учителів прагнення до педагогічної самоосвіти.

І зрештою, важливе місце в організації процесу навчання педагогіці займає методичне забезпечення курсу, в якому визначаються особливості діяльності викладачів і студентів, формуються завдання, пропонуються методики їхнього виконання. Це створює відповідні умови для оволодіння не тільки знаннями, але й способами оволодіння ними, слугує засобом контролю і управління процесом навчання.

М. В. Савіним, автором посібника „Методика преподавания педагогики” (М., 1987), було проведено дослідження різних аспектів підготовки вчительських кадрів, зокрема вивчення й узагальнення діяльності педагогічних навчальних закладів, що дозволило йому виявити і сформулювати ряд умов успішного оволодіння майбутніми вчителями знаннями, навичками й уміннями з педагогіки [8].

1. *Майбутній педагог оволодіває знаннями набагато інтенсивніше, якщо його дії супроводжуються почуттям відповідальності за свою майбутню професію.* Саме тому у педагогічних навчальних закладах постійно здійснюється система заходів для виховання у студентів поважливого ставлення до вчительської професії.

2. Висока інтелектуальна активність особистості досягається за рахунок постановки у навчанні творчих завдань і поступового залучення студентів до творчої діяльності. Останні дослідження доводять, що цей напрям в організації навчальної діяльності стосується й процесу навчання педагогіці.

3. Процес оволодіння професійними знаннями, навичками й уміннями здійснюється набагато ефективніше за умови сформованості у майбутніх учителів інтересу і потреби до педагогічної самоосвіти. Чіткий орієнтир на професію вчителя підвищує продуктивність процесу навчання за умови активної самоосвітньої діяльності студентів. Розвиток педагогічної самоосвіти – підґрунтя творчого росту вчителя.

4. Важливого значення набуває науковий відбір матеріалу, який використовується для самоосвіти і навчання майбутнього вчителя. Досвід свідчить, що виділення у навчальному матеріалі провідних ідей, чітке проведення їх через систему курсу багаторазово збільшує можливості їхнього засвоєння.

5. Наявність необхідної науково-методичної бази (бібліотека, кабінет, методичний комплекс тощо), а також постійна пропаганда ролі педагогічної літератури.

Охарактеризуємо основні етапи процесу оволодіння майбутніми вчителями педагогічними знаннями. Важливого значення набуває вивчення самого процесу формування у майбутніх учителів знань з педагогіки, який є складним та багатограним. Він передбачає досягнення певного рівня володіння студентами цілісною системою педагогічних знань та пов'язаних з ними вмінь, що відображається у визначених видах професійної діяльності. Ґрунтуючись на логіці таксономії цілей, розробленої Б. Блумом у когнітивній сфері, можна виділити шість рівнів процесу набуття майбутніми вчителями базових педагогічних знань [3].

Рівень пізнавання характеризується знанням фактів, термінології, теорій, принципів, законів, закономірностей, тенденцій розвитку педагогічної науки, необхідних для наукового обґрунтування педагогічних явищ та процесів.

*Рівень розуміння* відрізняється здатністю студентів до глибшого засвоєння знань шляхом трансформації навчального матеріалу та інтерпретації основних категорій, законів, принципів.

*Рівень застосування* визначається вмінням використовувати навчальний матеріал у конкретних умовах педагогічної ситуації, спираючись на засвоєні теоретичні положення.

*Рівень аналізу* відтворює здатність розбивати навчальний матеріал на складові частини у такий спосіб, щоб чітко окреслити його структуру.

*Рівень синтезу* характеризується вмінням комбінувати елементи, щоб утворити цілісність з певною новизною (створення нових схем і структур, а саме, виступу, доповіді, плану уроку, заходу тощо).

*Рівень оцінки* відрізняється вмінням оцінювати значення того чи іншого матеріалу за допомогою чітко розроблених критеріїв.

Отже, формування знань з педагогіки у майбутніх учителів – достатньо тривалий та багаторівневий процес, у якому можна виділити певні етапи:

*I етап* – розвиток попередніх уявлень про дитину, педагогічну професію, професійну діяльність учителя, особистість учителя, роль педагогічної теорії у шкільній практиці;

*II етап* – оволодіння предметною системою знань, засвоєння провідних педагогічних теорій, категорій, понять, закономірностей, принципів, змісту, методів виховання та навчання;

*III етап* – формування узагальненої комплексної системи знань на основі міжпредметних зв'язків з психологією, методикою викладання предметів, суспільними дисциплінами [1].

Проаналізуємо принципи методики викладання педагогіки. Педагогіка і методика викладання спеціальних

дисциплін приділяють велику увагу обґрунтуванню принципів навчання. Методика викладання педагогіки також має розроблену систему принципів навчання.

*Принципами* (від лат. *principium* – основа) прийнято позначати в педагогіці вихідні, керівні положення процесу навчання і виховання. Таке тлумачення дозволяє нам визначити *принципи методики* як основні положення процесу навчання педагогіки.

Як у педагогіці, так і в методиці викладання педагогіки встановлено залежність принципів навчання від мети і завдань виховання. Вони глибоко пов'язані з загальнонауковими принципами, є їх конкретизацією в побудові навчального процесу з педагогіки. Ця особливість принципів навчання педагогіки зумовлена характером педагогіки, її призначенням у житті суспільства. Крім того, принципи навчання щільно пов'язані із закономірностями виховання й навчання та розглядаються як вираження цих закономірностей.

Ураховуючи сучасні тенденції до гуманізації та демократизації навчально-виховного процесу, вимоги суспільного розвитку до підвищення професіоналізму майбутнього фахівця, основними принципами організації процесу вивчення педагогіки вважаємо:

- \* гуманізацію процесу навчання;
- \* фундаменталізацію знань з педагогіки;
- \* принцип системності знань;
- \* формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності, активності і самостійності студентів (критеріально-ціннісний та діяльнісний підходи);
- \* принцип науковості і доступності навчання;
- \* принцип єдності конкретного й абстрактного;
- \* принцип історизму;
- \* відображення в курсі педагогіки сучасних досягнень педагогічної науки, а також передового педагогічного досвіду;

\* принцип зв'язку навчання педагогіці з практикою роботи школи та інших навчально-виховних установ [2, с. 96-97].

*Принцип гуманізації* навчального процесу – це відображення в освітньому процесі тенденцій гуманізації сучасного суспільства, коли людська особистість визначається найвищою цінністю, а утвердження блага людини є найважливішим критерієм суспільних відносин. Він полягає у рішучому повороті освітнього закладу до особистості учня (студента), забезпеченні максимально сприятливих умов для виявлення і розвитку його задатків та здібностей на основі поваги, довіри до нього, сприйняття його особистісних цілей і запитів у ставленні до студента як суб'єкта власного розвитку; в опорі у його навчанні на сукупність знань про людину.

У навчальному процесі впровадження цього принципу передбачає перехід від монологу викладача до його діалогу зі студентом, подолання авторитарності, створення умов для самопізнання і самореалізації кожної особистості, шляхом удосконалення змісту навчального матеріалу, добору відповідних ідей, фактів, положень, завдань.

Реалізація принципу *фундаменталізації* знань відбувається шляхом організації розумової діяльності студентів на базі методів порівняння, зіставлення, узагальнення, систематизації, змістового групування й оцінювання матеріалу, застосування одержаних знань у навчальному процесі.

Для процесу навчання педагогіці важливе значення має *принцип систематичності, послідовності навчання*. Під систематичністю засвоєння студентами педагогічних понять і розділів педагогіки розуміється дотримання логіки і внутрішньої побудови самої науки, що передбачає лінійну спадкоємність, послідовність у розташуванні навчального матеріалу, фрагменти знань якого поєднані змістовно-логічними зв'язками – наслідуванням. Для цього виду побудови і засвоєння навчального матеріалу характерний

постійний рух вперед, в одному напрямі, з використанням одного виду логічних відношень між елементами знань [5].

Однак систематичне засвоєння наукових знань не перетворює їх на систему, у свідомості студентів не формується їх різнопорядковість, унаслідок чого вони усвідомлюються як однорідна сукупність. Саме тому особливого значення у викладанні педагогіки набуває застосування *принципу системності*, який являє собою вимогу формування у майбутніх учителів системних знань у процесі засвоєння педагогічної теорії. Системні знання – це знання, що будуються у свідомості студента поетапно. Первісно отримані знання двічі перебудовуються шляхом перетворення лінійних зв'язків (змістово-логічних) у просторові – системно-інваріантні. Тому необхідно озброювати майбутніх учителів не тільки фактичними знаннями педагогічної теорії, але й методологічними знаннями, тобто знаннями про основні елементи теорії і структурно-функціональні зв'язки між ними [2, с. 98-99].

Викладання педагогіки спрямоване на наукове осмислення студентами педагогічного процесу, його закономірностей, методів і організації діяльності для досягнення оптимальних результатів у вихованні та розвитку людини. Викладачі різними шляхами мають показати своїм вихованцям процес становлення педагогіки, досягнення нею визначеного рівня розуміння свого предмета, перспективи, які відкриває сучасний етап педагогічного знання для керування процесом виховання і розвитку.

Така організація процесу навчання педагогіці виходить із урахування *принципу свідомості й активності* студентів при керівній ролі педагога. Успіх процесу оволодіння майбутніми вчителями знаннями з педагогіки значною мірою залежить від ставлення студентів до педагогічної теорії, розвитку мотиваційної сфери навчально-пізнавальної діяльності.

Джерелом пізнавальної активності і самостійності є потреби майбутнього вчителя у набутті педагогічних знань, оволодінні засобами навчально-пізнавальної діяльності, у



самоствердженні та самовираженні тощо. Завданням педагога є стимулювання формування цих потреб, що вимагає створення у навчальному процесі відповідних умов, які спонукатимуть студентів до активної самостійної діяльності. Ступінь інтересу у діяльності учня великою мірою залежить від якості його знань і від рівня володіння способами розумової діяльності. „Спочатку маємо навчити дитину вчитись, а вже потім доручити цю справу їй самій”, – відзначав К. Д. Ушинський. Тому одним із провідних принципів вивчення педагогіки є *принцип діяльнісного підходу*. Тільки залучаючи студента до різних видів розумової діяльності з метою оволодіння педагогічними знаннями і вміло стимулюючи його активність у цій діяльності, можна здійснити дійовий навчально-виховний процес. При цьому студент навчається виконувати специфічні дії з перетворення предмету вивчення, завдяки яким у його особистій навчальній практиці моделюються та відтворюються внутрішні властивості об'єкту, які стають змістом поняття. Саме ці дії є джерелом теоретичних абстракцій, узагальнень та понять (тобто власне теоретичних знань). Знання, набуті в процесі діяльності у формі теоретичних понять, відображають внутрішні якості предметів і забезпечують необхідну орієнтацію на ці якості при розв'язанні практичних завдань.

Зміст і організація навчального процесу з педагогіки будуються по-різному, залежно від типу навчального закладу, мети і завдань вивчення педагогіки, віку слухачів. У цьому проявляється значення *принципу науковості і доступності навчання*.

Своєрідно переломлюється у викладанні педагогіки *принцип єдності конкретного й абстрактного*. Досліджуючи прояв цього принципу в навчанні, відомий дидакт М. О. Данилов застерігав, що неправильне співвідношення конкретного й абстрактного у навчанні призводить до порушення чи затримки процесу засвоєння знань і навіть до

неправильного розвитку мислення учнів. Співвідношення теорії і практики у навчальному процесі багато в чому залежить від рівня узагальненості матеріалу в навчальному курсі. У розділі „Загальні основи педагогіки” переважає матеріал узагальнюючого характеру; у „Дидактиці” та „Теорії виховання” узагальнюючий матеріал необхідно поєднувати з практичним досвідом учителів.

Важливе значення в організації навчального процесу з педагогіки має *принцип історизму* який означає розгляд сучасних проблем педагогіки на основі історико-педагогічного підходу. Останній забезпечує більш глибоке розуміння майбутніми вчителями ключових проблем сучасної педагогіки. А таке розуміння постає найважливішим стимулом розумової діяльності, що сприяє розвитку педагогічного мислення. Відтак, реалізація історико-педагогічного підходу до вивчення педагогіки посилює в майбутніх учителів педагогічну спрямованість та професійну відповідальність.

*Відображення в курсі педагогіки сучасних досягнень педагогічної науки, а також передового педагогічного досвіду* – наступний принцип навчання педагогіці. Він орієнтує викладачів педагогіки на постійне вдосконалювання курсу, розгляд у його змісті найважливіших тенденцій розвитку науки, її новітніх знахідок. При цьому необхідно враховувати, що до курсу педагогіки мають включатися лише тільки науково обґрунтовані новації, які багаторазово перевірені практикою й запроваджені у навчальних закладах.

Важливого значення набув *принцип зв'язку навчання педагогіці з практикою роботи школи та інших навчально-виховних закладів*. Цей принцип проявляється лише за умови постійної участі педагогів у різноманітній практичній діяльності (учитель, класний керівник, соціальний педагог, організатор з виховної роботи, заступник директора школи з наукової роботи тощо). Так, викладачі кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка спільно зі студентами надають допомогу педагогічним

колективам у проведенні навчально-виховної та науково-дослідної роботи. Традиційними стали проведення науково-практичних конференцій, науково-методичних семінарів, круглих столів з актуальних проблем педагогічної науки і практики для вчителів

Таким чином, субдисципліна «Методика викладання педагогіки» успішно засвоюється майбутніми педагогами у процесі активної самостійної розумової і практичної діяльності.

### Література

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Дубасенюк О. А. Методика викладання педагогіки : навчальний посібник / О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 492 с.
3. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 80 с.
4. Коменский Я. А. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. – М. : Педагогика, 1989. – С. 112, 114.
5. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. пос. для студ. пед. навч. закл / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків, 1997. – 338 с.
6. Ничкало Н. Г. Теоретичні засади становлення і розвитку субдисциплін у сучасній педагогіці // Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 23–33.
7. Оконь В. Введение в общую дидактику: пер. с польского Л. Г. Какуровича, Н. Г. Горина / В. Оконь. – М., 1990. – 382 с.
8. Савин Н. В. Методика преподавания педагогики : учеб. пособие для фак. повышения квалификации / Н. В. Савин. – М. : Просвещение, 1987. – 207 с.
9. Сухомлинский В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1988. – 272 с.
10. Ушинський К. Д. Праця в її виховному і психічному значенні // Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / уклад.: О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Знання, 2005. – С. 221–230.

## 2.2. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АВТОРСЬКОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ УЧНІВ

Удосконалення якості підготовки майбутнього фахівця залежить від створення реальних умов для вироблення і закріплення необхідних знань, умінь і навичок у навчанні, а результативність – від усвідомлення студентами сутності й різноманітності функцій у процесі професійного становлення та їх інтеграції на теоретичному рівні й у практичній діяльності. Тому на сучасному етапі розвитку вищої школи зростають вимоги до системи професійно-педагогічної підготовки.

Про необхідність застосування прогресивних концепцій і підходів, запровадження інноваційних технологій у підготовку сучасних фахівців наголошується у Законах України "Про Освіту", "Про вищу освіту", Концепції педагогічної освіти, "Національній доктрині розвитку освіти".

Сучасний стан підготовки педагогічних кадрів, на наш погляд, перебуває у прямій залежності не тільки від обраної системи навчання, орієнтованої на професію, а й від гуманістичної спрямованості майбутнього вчителя, під яким розуміють "достатньо усталену сукупність мотивів, які спонукають до такої організації навчально-виховного процесу, що спрямований передусім на стимулювання прогресивного психічного розвитку та саморозвитку вихованців, як найповнішого розкриття їхніх здібностей і потенційних можливостей, встановлення гуманістичного типу спілкування з дітьми, що сприяє психологічному комфорту учня, його впевненості у власних силах" [1, с. 90].

Тому серед актуальних проблем педагогічних наук, є конструювання ефективних технологій підготовки майбутніх учителів, спрямованих на реалізацією завдань гуманістичної педагогіки з урахуванням аксіологічних аспектів освіти, відношенням до людини як суб'єкта пізнання, спілкування та творчості [6, с. 85]. Представлення шляхів розроблення,

сутності та можливостей авторської технології, спрямованої на розвиток індивідуальних можливостей кожного студента, є метою нашого дослідження.

Підготовка майбутніх учителів до різних видів професійної діяльності розглядалася у дослідження багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців (В. М. Володько, Н. І. Клокар, О. М. Пехота, Є. С. Рабунський, С. О. Сисоєва, І. Е. Унт та ін.). Шляхи вирішення зазначеної проблеми завдяки вдосконаленню існуючих та впровадженню іноваційних технологій навчання досліджували В. І. Бондар, О. Г. Мороз, О. Я. Савченко, Г. К. Селевко та ін.).

Гуманістична мета освіти, на думку вчених, вимагає перегляду її змісту, який має включати не тільки новітню науково-технічну інформацію, але й гуманітарні особистісно-розвиваючі знання та вміння, досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісне відношення особистості до світу та людини в ньому, а також систему морально-етичних почуттів, що визначають її поведінку в різноманітних життєвих ситуаціях [6, с. 89]. Концепції особистісно-гуманітарного та особистісно-діяльнісного підходу до організації освітнього процесу, що спрямовані на актуалізацію особистості та її специфічних функцій розробляються російськими вченими (В. І. Данильчук, С. О. Коміссарова, Г. В. Лаврентьєв, В. В. Серіков та інші).

Таким чином, гуманізація освіти передбачає поєднання гуманного відношення до суб'єктів навчальної діяльності з особистісною орієнтацією освітнього процесу. Такій підхід вимагає переходу від пояснювально-інформаційних технологій до діяльнісно-розвивальних та особистісно-орієнтованих, упровадження яких у сферу вищої освіти створює умови для вдосконалення процесу професійної підготовки вчителя.

Важливу роль у інтенсифікації навчально-виховного процесу у контексті гуманізації й гуманітаризації освіти відіграє професійна та практична спрямованість навчання на

розвиток творчих здібностей студента, створення належних умов для самореалізації його потреб і природних задатків, формуванні таких якостей, як активність, самостійність, ініціативність, креативність мислення.

Розв'язанню завдань удосконалення професійної підготовки сприятиме, на нашу думку, педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів, яку розглядаємо, як особливу організацію вивчення педагогічних дисциплін, що має всі ознаки індивідуалізації та технологізації; пробуджує позитивну соціальну мотивацію; сприяє розвитку професійних знань, оволодінню способами використання форм, методів, засобів індивідуальної роботи; готує до індивідуалізації навчання у професійно-педагогічній діяльності на основі індивідуального підходу.

Пропонована технологія розроблялася для вивчення педагогічних дисциплін, оскільки усереднений та знеособлений характер традиційного підходу до проведення навчальних занять не стимулює самостійності студентів, знижує фахову активність, веде до формалізму і догматизму в практичній діяльності, нівелює професійну індивідуальність майбутнього педагога. Виходячи із зазначеного, в першу чергу аналізувалися і враховувалися й інші недоліки традиційної системи фахової підготовки: 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.

У представленій технології можна виділити такі *класифікаційні параметри* [5, с. 27–39]:

✓ 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 пропонованої 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, що будується на традиційному навчальному плані з опорою на предметні та 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 окремий 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 переважаючим методом* – розвиваючою та само розвиваючою, оскільки підтримує та стимулює цілі у когнітивній, афективній і психомоторній сфері на всіх рівнях.

Мета пропонованої технології представлена взаємопов'язаною системою *цільових орієнтирів*, що *спрямовують* студентів на адаптацію у майбутній професії, формування педагогічного світогляду у процесі засвоєння теоретичних знань та вироблення професійних умінь:

*Дидактичні орієнтири* передбачають формування теоретичної свідомості і мислення, вироблення індивідуального стилю навчальної діяльності; уміння відтворювати логіку наукового пізнання, постійне вдосконалення фахової підготовки. Отже, основне дидактичне завдання полягає в тому, щоб допомогти студентам знайти, усвідомити і прийняти цілі і програму, засвоїти навчальні і фахові знання, вміння, прийоми і методи роботи.

*Розвивальні орієнтири* спрямовані на розвиток загальнонавчальних умінь і навичок, індивідуальних пізнавальних і творчих здібностей (уміння порівнювати, зіставляти і синтезувати інформацію; оцінювати як сам процес, так і результат; обґрунтовувати і міркувати; передбачати наслідки; бути здатним до перегрупування ідей і зв'язків; дивергентного мислення, багатої уяви тощо). Вони повинні забезпечити студентам базову психолого-педагогічну підготовку для свідомого керування своїм розвитком.

*Виховні орієнтири* спрямовані на допомогу студентам у самовизначенні і саморозвитку, формуванню 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 дієвими зразками і моделями професійної діяльності, навичками сучасного соціального життя, суспільно-значущими цінностями.

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

- *провідна роль теоретичних знань* при обов'язковій реалізації їх в уміннях і навичках, адже для успішного виконання фахових функцій необхідним є високий рівень теоретичних знань учителя, а вміння й навички складають основу педагогічної діяльності, від ступеня сформованості яких залежить результативність навчального процесу;
- *принцип індивідуального підходу* передбачає глибоке знання та врахування індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів, рівня їх психологічного розвитку на кожному етапі навчання, що дає можливість встановлення зворотного зв'язку і корекції навчального процесу, допомагає будувати завдання на різному рівні складності;
- *навчання на високому рівні утруднення* ґрунтується на використанні індивідуального підходу, що заснований на знаннях сильних і слабких сторін студентів, у ході кожного заняття, а також узгодження з рівнем їх актуального, а також із зоною найближчого розвитку;
- *ідея вільного вибору* спрямована на саморозвиток, оскільки кожен студент сам обирає рівень складності завдань, темп просування, стиль діяльності, що веде до усунення "середніх", "сильних" та "слабких" груп як стійких новоутворень, надає можливість майбутньому педагогу

перетворитися на суб'єкт навчання, свідомо керувати своїм розвитком та саморозвитком, почувати себе комфортно у навчальному процесі;

- *варіативність процесу навчання* передбачає різноманітність змісту, 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* вимагає перенесення акценту з викладання на навчання та його професіоналізації, оскільки студенти краще засвоюють матеріал, не просто слухаючи і відтворюючи, а виступаючи активними суб'єктами навчання, що забезпечує також психологічний стан задоволеності у процесі пізнавальної діяльності, впливає на формування педагогічної позиції;

- *активізація студентів у процесі навчання* потребує організації засвоєння знань, умінь і навичок на основі їх застосування у різних ситуаціях, заохочення до творчості та індивідуальної дослідницької діяльності кожного, що сприяє спрямованості педагогічного процесу на пробудження внутрішніх сил особистості, стимулювання самодіяльності, ініціативи, творчості;

- *співробітництво і взаємодопомога в навчанні* реалізуються на основі впровадження ідеї співробітництва основних суб'єктів навчання і виховання, що є стрижнем сучасної парадигми освітнього процесу.

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 слугують систематизації та інтеграції теоретичної бази всього процесу;
- спрямованість змісту, форм, методів навчання головним чином на розкриття і використання суб'єктивного досвіду кожного студента;
- спрямованість змісту навчальних завдань на забезпечення стабільності та ґрунтовності знань, а також – на рухливість, динамічність, фахову спрямованість підготовки 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* та засоби їх взаємодії.

*Позиція викладача* – консультант, радник: допомагає організувати навчальну роботу; веде до цілей навчання; підтримує ініціативу; розвиває індивідуальність кожного студента; спрямовує пошук джерел 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 темп свого просування; адаптується в майбутній професії.

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

Виходячи із зазначеного, перехід до індивідуально-орієнтованого, індивідуалізованого навчання можливий

використання інтегральної освітньої технології, що передбачає максимальну самостійність і творчість студента. Цей перехід має бути поступовим – через збільшення форм і методів, які розвивають пізнавальну активність студента, сприяють виникненню і розвитку пізнавальної педагогічної ініціативи.

Основним стрижнем запропонованої авторської технології є *технологічна карта-схема курсу(теми)* і *технологічна карта-схема конкретного заняття*, що разом з цільовими орієнтирами та принципами складають структурну модель пропонованої технології (рис. 1).

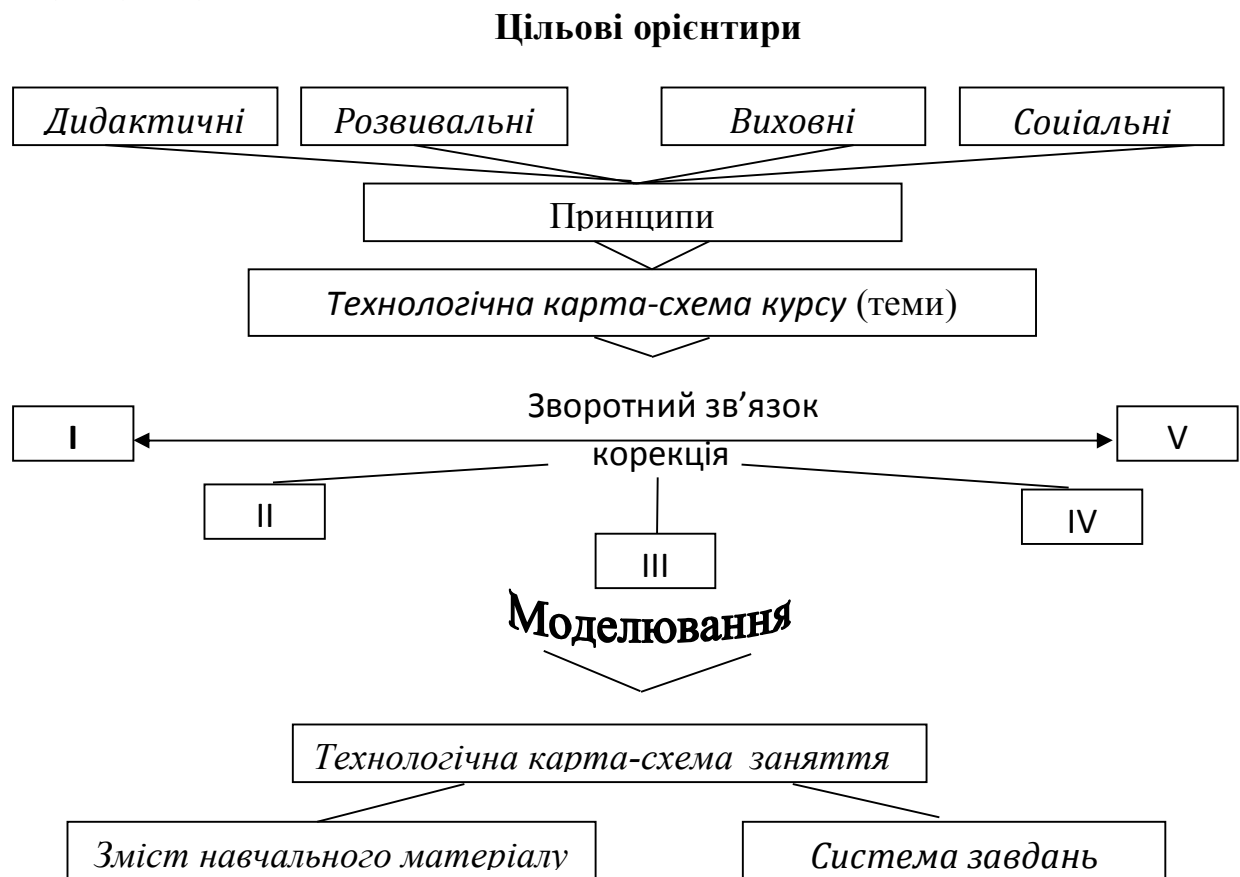


Рис. 1. Структура педагогічної технології підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів основної школи

*Технологічна карта-схема курсу* вміщує п'ять взаємопов'язаних та взаємозалежних етапів:

*I етап* – постановка загальної мети. Загальна мета курсу формулюється традиційним способом і є основою для виділення 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 у когнітивній сфері (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка), розміщених ієрархічно і послідовно [2, с. 40].

Другим кроком є повний переклад цілей на мову зовнішньо виражених дій, що формуються через результати навчання і дають можливість чітко їх визначити. Основна умова – навчальна мета має бути описана так, щоб її досягнення можна було визначити однозначно, тобто чітко її ідентифікувати.

Використання технологічної постановки цілей дає можливість концентрувати зусилля на головному, чітко представляти, на якому ступені навчання знаходяться студенти, розробляти еталони для оцінки результатів навчання, тобто індивідуалізувати навчальний процес для кожного.

При проектуванні цілей вивчення різних педагогічних дисциплін (поетапні) *таксономія* стає орієнтиром для визначення завдань повсякденної навчальної діяльності, допомагає у виборі методів підготовки та проведення занять, дозволяє на основі об'єктивного та суб'єктивного контролю суттєво вдосконалювати процес навчання, будувати систему завдань різного рівня складності. Використання таксономії навчальних цілей, крім того, сприяє тому, що поступово завдання окремих етапів заняття студенти формулюють самостійно, що допомагає виробленню вміння технологічної постановки мети виховного заходу (теорія та методика виховання), окремого уроку (дидактика) та сприяє формуванню готовності до аналізу як сучасних технологій, так і технологій видатних педагогів минулого.

III етап – вибір форм організації навчання. Лекції, семінари і лабораторні 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 реалізується як цілеспрямована пізнавальна діяльність, в ході якої майбутній педагог стає в положення або суб'єкта – джерела ідей, або опонента, що діє в межах колективного обговорення навчальної проблеми.

Основне завдання таким чином побудованого навчально-виховного процесу – створити умови для професійної активності студентів, свідомої постановки цілей та їх творчого досягнення, що впливає на специфіку занять, які мають *ряд особливостей*:

- співробітництво викладача і студентів;
- конструювання навчальної діяльності, яка дозволяє розкрити суб'єктивний досвід, поглибити і розширити педагогічні знання;
- створення розвиваючої атмосфери зацікавленості;
- стимулювання студентів до використання різноманітних способів виконання завдань;
- оцінювання не лише кінцевого результату, але й процесу діяльності;
- заохочення прагнень аналізувати способи роботи товаришів, вибирати й засвоювати найбільш раціональні, знаходити свої;
- формування професійно-педагогічного мислення й установка на творче оволодіння професією вчителя;
- перетворюючий характер пізнавальної діяльності (спостереження, порівняння, групування, класифікація);
- заохочення до інтенсивної самостійної діяльності;
- пробудження потреби в професійному самовихованні і самоосвіті;



- створення творчої атмосфери, що дозволяє проявити ініціативу, самостійність, розвинути професійно значущі властивості та якості;
- використання проблемних питань і завдань, що спонукають до реалізації творчого потенціалу; сприяють формуванню власної позиції, вчать формулювати висновки, будувати гіпотези, перевіряти їх;
- застосування статусно-рольової взаємодії у навчальному процесі;
- надання можливості виступати на заняттях у ролі викладача, як способу формування уявлень студентів про сутність і специфіку вчительської професії, однієї з форм удосконалення педагогічних умінь і навичок, відпрацювання прийомів педагогічної техніки.

При викладанні педагогічних дисциплін використовуються *різні типи лекцій*: лекція-дискусія, лекція з розглядом педагогічних ситуацій, лекція-діалог, лекція-бесіда, проблемна, інформаційна лекція тощо. Загальним для всіх є професійно-педагогічна спрямованість на індивідуалізацію навчального процесу шляхом поетапного управління навчальною діяльністю студентів; орієнтованість на засвоєння відповідних знань, умінь і навичок, розвиток теоретичного мислення, формування професійної мотивації та інтересу до педагогічних дисциплін. Лекції будуються за блоковою структурою, у викладі матеріалу переважає проблемний підхід.

*Семінарські та лабораторні заняття* побудовані на основі технологічного підходу, що сприяють більш глибокому і свідомому оволодінню навчальним матеріалом, мають особливості, про які було зазначено раніше. Поряд з традиційними семінарами використовуються і нетрадиційні: семінар-диспут, семінар-ділова гра, семінар-прес-конференція, семінар-діалог, семінар-зустріч, проблемний, у вигляді розгорнутої бесіди тощо. На *лабораторних заняттях* застосовується технологія колективних творчих справ,

відбувається інтеграція з іншими навчальними дисциплінами, проводяться у вигляді конкурсів, на базі школи тощо.

Важливе місце належить такій формі, як *ділова гра*, яка використовується у кожному розділі вивчення педагогічних дисциплін, відтворює особливості професійно-педагогічної діяльності та допомагає практично реалізувати отримані знання, вміння та навички, відчувати себе у певній професійній ролі.

Наприклад, на *першому етапі* проводиться ділова гра "*Зустріч за круглим столом*" на тему "Учитель якого чекають" з метою обговорення особливостей діяльності вчителя, його місця у суспільстві. На *другому етапі* – "*Методичне об'єднання класних керівників*", що сприяє усвідомленню студентами спрямованості, особливостей, шляхів та напрямів методичної роботи, способів її проведення. На *третьому етапі* використовується ділова гра "*Науково-практична конференція*", у ході якої відбувається знайомство з вітчизняним та зарубіжним передовим досвідом роботи педагогів-новаторів та узагальнюються теоретичні знання щодо організації навчального процесу.

Основними умовами підготовки та проведення ділових ігор є вільне володіння теоретичним матеріалом, виконання отриманої ролі, відтворення зовнішніх професійно-педагогічних умов.

*IV етап – вибір методів проведення заняття.* Основне завдання кожного заняття – створення умов 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. Основна – їх активна та творча спрямованість. Організація такої роботи передбачає використання як традиційних, так і нетрадиційних методів, які б дозволили сформувати у майбутніх педагогів готовність до виконання своїх професійних функцій.

Під активними методами розуміємо такі, які під час вивчення певного навчального матеріалу стимулюють не тільки пам'ять, але й мислення; допомагають уникнути стереотипів; спонукають до пошуків самостійних та оригінальних варіантів відповідей, шляхів вирішення пізнавальних проблем.

Використання активних методів дає можливість швидко вникнути у сутність складних явищ та процесів, зрозуміти та засвоїти теоретичні питання та висновки, вносить у навчальний процес елементи дослідження, пошуку, порівняння різноманітних фактів, явищ, позицій, висновків, допомагає більш чітко визначити власну точку зору.

Запропонована нами класифікація побудована на основі таксономії Блума у когнітивній сфері і вміщує як стандартні, так і нестандартні методи навчання:

❖ на рівні категорії знання можуть бути використані такі методи: експрес-контроль; експрес-оцінка підготовки до заняття; інформаційне повідомлення; тест; індивідуальне опитування; фронтальне опитування; залік; колоквіум; 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; написання анотації; аналіз педагогічних понять; розробка кросвордів; конкретизація схем, таблиць; інформаційне повідомлення; конкретизація 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; методична розробка гри; підготовка сценарію; "інтерв'ю через роки"; "лист 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.

Наприклад, цікавим та продуктивним щодо організації дослідницької роботи студентів є метод *"Інтерв'ю через роки"*, сутність якого полягає у тому, що майбутні вчителі шукають рішення сучасних проблем педагогіки у працях видатних просвітителів минулого. Питання для "інтерв'ю" готує ініціативна група, що відповідає за його підготовку та проведення. Основна умова – відповіді мають бути у вигляді цитування, що дозволяє адаптувати їх до сучасних умов педагогічної науки. Такий підхід дає можливість виробляти у майбутніх учителів інтерес до читання педагогічних джерел, практично використовувати теоретичні знання, формувати професійні якості.

Метод *"Моделювання"* використовується для проектування та відтворення фрагментів професійної діяльності під час аналізу різних педагогічних ситуацій, допомагає студентам краще усвідомлювати їх сутність та шляхи вирішення, відчувати себе у ролі вчителя.

Досягненню поставленої мети сприяє і використання локальної технології вивчення першоджерел (зарубіжних та вітчизняних педагогів-класиків, педагогів-новаторів). Першим етапом означеної технології є самостійне читання, аналіз та конспектування у вигляді плану, схеми, опори, які також оцінюються студентами, що керують попередньою підготовкою. На другому етапі відбувається обговорення прочитаного у позанавчальний час з використанням різних методів: традиційних (бесіда, дискусія, обговорення) та нетрадиційних (ділова гра, "інтерв'ю через роки", інтелектуальна гра).

Отже, студентам надається можливість творчо підходити до вибору змісту та способу роботи, виступати на заняттях у ролі викладача, що керує навчальною діяльністю інших. Такий підхід сприяє педагогізації навчально-виховного процесу, підвищує активність майбутніх учителів, стимулює активне формування фахових знань, умінь і навичок.

V етап – вибір способів перевірки й оцінки результатів організованої діяльності. Якість і обсяг виконаної роботи оцінюється не за їх відповідністю до уявлень викладача про посиленість і доступність знань, а з позиції суб'єктивних можливостей кожного. Тому навчальні досягнення студента порівнюються з попередніми власними досягненнями, що сприятиме переходу 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. Деякі результати навчальної діяльності можна отримати, безпосередньо спостерігаючи за діями студентів. Орієнтованість тільки у межах категорії "знання", свідчить про недостатній рівень організації заняття і засвоєння знань без сформованості вмінь і навичок.

Пізнавальна діяльність на рівні категорій "знання", "розуміння", "застосування" – про достатнє засвоєння

педагогічних знань, умінь і навичок і свідчить про *середній рівень* проведення заняття. Навчальна діяльність студентів 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 етalon-тест, що дає можливість не тільки педагогові, але й кожному студентові завжди чітко уявляти, на якій сходинці пізнання вони знаходяться.

Особливе місце займають *підсумкові контрольні роботи та колоквіуми*, які спрямовані на визначення проміжних результатів засвоєння студентами теоретичного матеріалу та відіграють роль зворотного зв'язку індивідуалізованого навчального процесу, допомагають внести корективи у процес вивчення наступних розділів педагогіки. Колоквіуми проводяться у вигляді підсумкової бесіди або по темах, які студенти опрацювали самостійно.

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

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 передбачають тісний взаємозв'язок з практикою. Загальна сутність та зміст завдань полягає у тому, що, виявив активність при їх виконанні, студенти вдосконалюють особистісні якості, поширюють і поглиблюють педагогічний кругозір,



розвивають здатність до творчого виконання професійних функцій.

Для систематизації навчальних завдань нами також була використана таксономія і будувалася їх рівнева класифікація. На рівні категорій "знання", "розуміння", "застосування" – обов'язкові для виконання усіма. На рівні категорій "аналіз", "синтез", "оцінка" – за вибором і бажанням студентів. Основна вимога – спонукати розумову діяльність.

Наведемо окремі завдання з різних таксономічних категорій теми "Урок як основна форма організації навчання" [3, с. 40–41].

Наприклад, у категорії "знання" вони мають такий зміст:

- Заповнити виділені фрагменти таблиці 13, 14, використовуючи різні навчальні посібники.
- Виписати у свій педагогічний словник основні терміни, вивчити їх.
- Відтворити по пам'яті блоки схеми, всю схему в цілому.

У ході виконання завдань цього рівня формуються первинні уявлення теоретичного матеріалу теми. Але цих знань недостатньо для використання у практичній діяльності, тому вони повинні обов'язково підвищитися, та конкретизуватися у процесі подальшого засвоєння змісту в категоріях "розуміння" та "застосування", завдання яких можуть мати такий вигляд:

- Виділити ключові слова в основних термінах теми та внести їх у відповідні фрагменти таблиці ("розуміння").
- Охарактеризувати різні види аналізу роботи вчителя. Який з них у педагогічній діяльності застосовується частіше? Обґрунтуйте ("розуміння").
- Пояснити специфіку уроків за фахом ("розуміння").
- Підготувати і провести експрес-контроль ("застосування").
- Підготувати і провести опитування по кожному фрагменту таблиці 13 ("застосування").



- Скласти фрагмент тематичного плану зі свого предмету, на основі поданої орієнтованої схеми ("застосування").

Виконання завдань цих категорій призводить до розвитку вмінь виділяти сутнісні характеристики понять, використовувати їх для розв'язування загальних питань, обґрунтовування педагогічних фактів; та стає підґрунтям для подальшої роботи.

Зміст завдань категорій "аналіз", "синтез", "оцінка" спрямований на вироблення вміння досліджувати теоретичні аспекти, використовувати систему понять у вирішенні практичних питань. Наведемо приклади завдань із визначених категорійних рівнів.

- Проаналізувати поради В. О. Сухомлинського щодо організації, проведення, аналізу уроку ("аналіз").

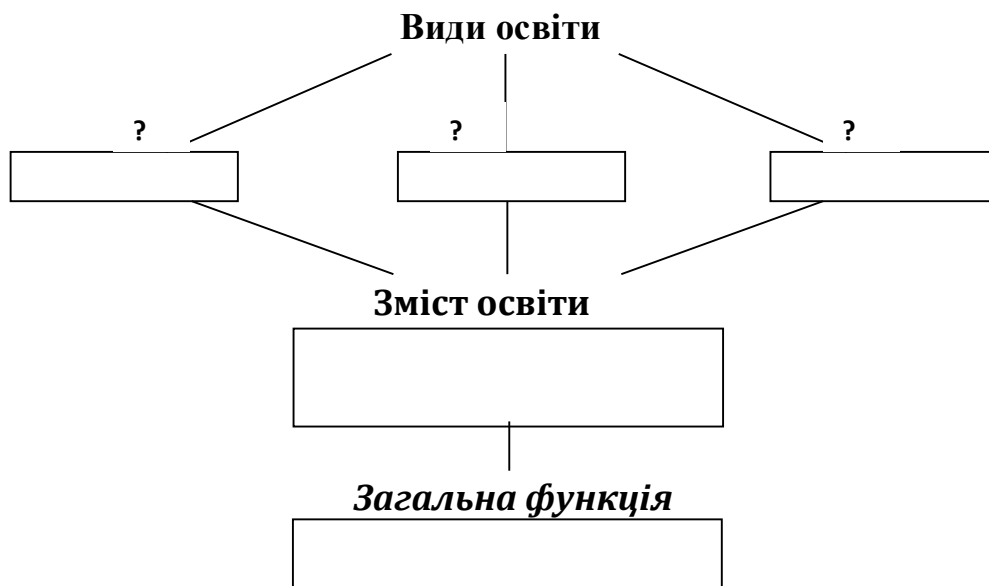
- Скласти "пам'ятку для вчителя" на основі аналізу порад В. О. Сухомлинського щодо організації уроку ("синтез").

- Спробувати прогнозувати, у якому напрямку буде розвиватися урок у майбутньому за типом і структурою ("оцінка").

Такий підхід до конструювання системи завдань дозволяє студентам свідомо їх вибирати, спрямовувати навчальну діяльність, у напрямі індивідуалізації процесу навчання.

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

Наведемо приклад робочої схеми (заповнити за допомогою ключових слів) у зменшеному вигляді з теми "Зміст освіти у сучасній школі" (рис. 2.).



*Рис. 2. Фрагмент робочої таблиці з курсу "Дидактика"*

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 складності.

Систематичне представлення теоретичного матеріалу у вигляді схем спонукає студентів до дослідницької роботи з різними навчальними посібниками, розвиває аналітичне та асоціативне мислення, стимулює потребу самостійно відтворювати прочитане схематично при підготовці до занять, у ході лекцій. Особливо продуктивно цей процес відбувається на етапі вивчення історії педагогіки, де навчально-виховні системи, просвітницька діяльність, життєві етапи видатних педагогів минулого відображаються студентами у схемах, таблицях, опорних сигналах.

Навчальний матеріал і система завдань організовані таким чином, що студенти мають можливість їх вибору при

підготовці до заняття, що стимулює їх до застосування різноманітних способів виконання завдань. Це дає можливість цілеспрямовано організовувати діяльність студентів, індивідуалізовувати її, домогтися того, щоб процес формування знань, умінь і навичок здійснювався природним і незалежним шляхом.

Хоча під час вибору завдань і підготовки до заняття студенти не одержують прямих вказівок щодо способів засвоєння матеріалу, процес підготовки має бути мотивованим, регульованим, керованим, навчальні завдання – конкретизованими. Для цього у ході *попереднього інструктажу* викладач допомагає знайти, усвідомити і сприйняти цілі майбутньої діяльності, обрати програму дій, тобто створює у студентів базову психолого-педагогічну підготовку для свідомого керування власним розвитком. Це призводить до усвідомленого вибору завдань, активності та творчості у процесі підготовки.

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

Проаналізуємо специфіку та можливості розробленої технології у процесі вивчення циклу педагогічних дисциплін, що системно відображає фундамент всієї педагогічної науки і вміщує наступні розділи: загальні основи педагогіки, теорію та методику виховання, дидактику, історію педагогіки, кожен з яких можна розглядати як окрему навчальну технологію, що включає структурні компоненти загальної педагогічної технології і має свої особливості.

Розроблена педагогічна технологія подає процес цілеутворення на трьох рівнях: *стратегічному, поетапному, оперативному*.

На стратегічному рівні відбувається педагогічна інтерпретація суспільно-державного замовлення і побудова загальної моделі підготовки. Виходячи з цього *стратегічну* (загальну) мету підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів основної школи можна представити як взаємозв'язок дидактичних, розвиваючих, виховних, соціальних орієнтирів, що спрямовані на формування готовності до професійної діяльності.

На рівні *поетапного* цілеутворення стратегічна мета конкретизується на основі зіставлення її з конкретними розділами педагогіки. Рівень *оперативного* цілеутворення полягає у формуванні цілей вивчення окремих навчальних тем.

Отже, мета технологічної підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів досягається шляхом вирішення таких завдань: озброєння студентів системою спеціальних знань, умінь, навичок та формуванням готовності до професійної діяльності. Ці завдання не можуть бути реалізовані незалежно одне від одного, оскільки перетворення знань у педагогічні вміння й навички відбувається на основі їх перебудови у структурну систему та її перенос у практичні сфери застосування.

Технологічні аспекти зазначеної технології нами представлені на рівнях: організації навчальної діяльності (*педагогічна технологія*); вивчення системи навчальних дисциплін, або окремої дисципліни (*навчальна (предметна) технологія*), вирішення певних дидактичних завдань (*локальна технологія*).

Розглянемо особливості конкретних *предметних технологій* у межах попередньо охарактеризованої авторської технології, під якими розуміємо сукупність форм, методів і засобів для реалізації визначеного змісту у процесі вивчення

окремих педагогічних дисциплін [4, с. 24].

Вивчення розділу "Загальні основи педагогіки" має спрямованість на формування компетентного вчителя з високим рівнем теоретичного мислення і свідомості, який володіє методологією педагогічної наук. Найбільш продуктивною технологією для вирішення цієї проблеми, на наш погляд, є використання генетичного підходу до організації процесу навчання, який дозволяє продуктивно поєднувати навчальну та професійну діяльність, перебудовувати її у навчально-професійну. Структура генетичного підходу включає ряд взаємопов'язаних етапів:

- формування і розвиток інтуїтивних уявлень;
- використання інтуїтивних уявлень;
- усвідомлення необхідності їх уточнення;
- формування понять;
- випробування поняття на продуктивність;
- розкриття його змісту;
- виявлення зв'язків між поняттями і уявленнями [7, с. 13–14].

Зазначені етапи нами реконструйовані у три узагальнених, що створює умови для більш зручного їх використання. Проаналізуємо специфіку, та наведемо приклади їх реалізації у ході засвоєння теоретичного матеріалу.

На першому етапі відбувається розвиток та використання первинних інтуїтивних уявлень теоретичних понять, усвідомлюється необхідність їх уточнення. Наприклад, під час лекцій нами використовуються методи випередження, зіставлення, проблемні питання. На практичних заняттях студенти отримують завдання порівняти знайомі та незнайомі поняття, конструювати їх за зразком, сформулювати проблемні питання тощо.

Другий етап передбачає створення умов для чіткого усвідомлення та первинного володіння понятійним апаратом, тобто створення змістової бази для випробування понять на практиці. Реалізація передбачає виконання

завдань категорії "знання", "розуміння", "застосування" (експрес-контроль, виділення ключових слів, ілюстрування теоретичних положень прикладами з педагогічної літератури або практики навчання тощо).

Діяльність студентів на *третьому етапі* спрямована на формування теоретичного мислення, яке передбачає володіння системою понять, вироблення вміння розкривати їх сутність, співставляти поняття та уявлення, досліджувати теоретичні поняття. Вироблення таких умінь відбувається завдяки діяльності у межах категорій "аналіз", "синтез", "оцінка", з використанням методів згортання та розгортання інформації, аналізу визначень, систематизації понять, схематичного зображення навчального матеріалу, використання понять у загальних схемах тощо.

При такому підході активно взаємодіють три рівні навчальної діяльності: інтуїтивний, формальний і рефлексивний, які є основою для більш ефективного формування теоретичного рівня мислення [7, с. 13–14]. Його реалізація є особливо важливою, оскільки на цьому етапі вивчення педагогічних дисциплін, у студентів формується теоретичне бачення, яке дає можливість на більш високому рівні засвоювати знання законів розвитку дитини; аналізувати принципи і закономірності виховного процесу; усвідомлювати соціальну роль і функції вчителя; виробляти стратегію і тактику майбутньої професійної діяльності, а також створюється змістова база, яка дозволяє студентам уявляти технологію навчальної діяльності при засвоєнні педагогічних понять.

Специфіка вивчення розділу "*Теорія та методика виховання*" полягає у практичному застосуванні і закріпленні теоретичних положень попереднього курсу, теоретична та практична підготовка до виконання функцій вчителя-вихователя. Подальше узагальнення та усвідомлення теоретичних положень відбувається під час розгляду

виховних технологій А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, педагогів-новаторів, учителів-майстрів.

Наприклад, у ході аналізу праць В. О. Сухомлинського "Народження громадянина", "Павлиська середня школа" студенти виділяють та обговорюють технології морального, розумового, трудового, естетичного, екологічного виховання, доводять їх ефективність; аналізують різні сторони діяльності вчителя-вихователя, класного керівника; практично засвоюються технології проектування цілей, конструювання змісту, організації й проведення виховних заходів. Для збагачення подальшої практичної роботи майбутніми вчителями складається "банк" авторських форм і методів певного напрямку виховання.

Більш глибоке розуміння сутності та особливостей розробленої авторської технології, усвідомлене засвоєння її методів відбувається під час вивчення розділу "Дидактика". У студентів розвивається здатність виділяти і досліджувати існуючі навчальні технології, аналізувати їх з наукових позицій, оцінювати ефективність, позитивні сторони та недоліки. У процесі занять використовується система творчих індивідуалізованих завдань, яка передбачає аналіз педагогічних явищ, відтворення елементів роботи вчителя, оволодіння вміннями проектування цілей навчально-виховного процесу, створення та часткової перевірки авторських методів навчання.

Спрямованість курсу *історії педагогіки* нами визначається як розвиток умінь аналізувати основні етапи становлення педагогіки, залучення студентів до творчого пошуку сучасних ідей у джерелах світової та вітчизняної педагогічної практики. Майбутній учитель повинен не тільки досконало орієнтуватися в ідеях минулого, але й виділяти та аналізувати навчально-виховні системи видатних педагогів, бачити їх доцільність і способи використання у сучасних умовах.

Цьому сприяє використання розробленої *технології вивчення першоджерел*, яка передбачає їх аналіз (читання) крізь призму технологізації та індивідуалізації. В процесі вивчення



досвіду видатних педагогів минулого, у першу чергу, усвідомлюються цілі та завдання виділених систем, аналізуються особливості їх конструювання, способи досягнення результату.

Обов'язковими умовами успішного виконання різних видів індивідуальних завдань є отримання *консультацій* (установчих, оперативних, узагальнюючих, відтворюючих). *Установчі консультації* передбачають визначення загальних шляхів виконання завдань. *Оперативні* – студенти отримують за потребою. *Узагальнюючі* – спрямовані на перевірку викладачем загальної підготовленості до виконання завдання. *Відтворюючі консультації* використовуються у разі, коли виникає потреба програти фрагменти, або все завдання в цілому.

Реалізація пропонованої технології здійснюється у процесі окремого заняття, особливостями якого є програма професійно-педагогічного спрямування навчального процесу, орієнтація на поетапне формування знань, умінь та навичок, гнучка система оцінки знань, максимальна самостійність студентів у їх оволодінні. При цьому використання окремих форм та методів має вигляд *локальних технологій*, які спрямовані на вирішення певних дидактичних та виховних завдань [4, с. 24].

Важливою складовою всіх занять стає *метод реклами преси*, спрямований на ознайомлення студентів з матеріалами періодичної преси, формування в них уміння виступати перед аудиторією, писати анотацію, правильно оформлювати педагогічну літературу. Реалізація методу має свою (локальну) технологію, що вміщує чотири етапи (згідно з визначеними розділами педагогічних дисциплін).

*На першому* – відбувається суто реклама преси, метою якої є ознайомлення студентів з існуючими педагогічними часописами. *На другому* – реклама набуває спрямованості на аналіз статей, у яких висвітлюються різні проблеми виховної роботи. Метою *третього етапу* є розгляд актуальних проблем

дидактики, що представлені на сторінках педагогічної преси. На четвертому – студенти ведуть науковий пошук на сторінках часописів щодо додаткової інформації про видатних педагогів минулого.

Використання пропонованого методу допомагає майбутнім викладачам орієнтуватися у сучасних періодичних виданнях, привчає до постійного читання, формує вміння аналізувати та впорядковувати подану інформацію

Обов'язковим етапом кожного заняття є метод *експрес-контролю* (швидкий контроль). Метою його використання є залучення студентів до аналізу педагогічної теорії, виділення головного та другорядного, категорійних ознак (ключових слів) основних понять теми.

Завдання для експрес-контролю спочатку визначає викладач, поступово перекладаючи цю функцію на самих студентів при опосередкованому контролі. Додатково надається індивідуальна консультація для студента, який проводить цей етап заняття, перевіряє роботи та аналізує їх на наступному занятті. Способи проведення зазначеного методу різні (за варіантами, за індивідуальними картками, на тестовій основі тощо).

Сприяє активізації навчання, формуванню професійних якостей і використання *методу мікрОВикладання*, який триває від 7 до 15 хвилин залежно від складності матеріалу та рівня індивідуальної готовності студентів. У ході заняття він використовується 3-4 рази, що дає можливість студентам неодноразово виконувати роль викладача.

Змістовою базою методу мікрОВикладання стає досвід педагогів-новаторів, оскільки при виборі способу проведення студенти адаптують та випробовують цікаві нетрадиційні методи з шкільної практики: педагогічний ринг, аукціон педагогічних ідей, опитування за ланцюжком, педагогічна естафета, парне опитування тощо. Обов'язковими умовами його успішності є чітке визначення мети, структурування

матеріалу (виділення головного, логічних зв'язків), розроблення та представлення детального конспекту.

Оперативний зворотний зв'язок здійснюється під час кожного заняття і відмічається декількома оцінками індивідуальної навчальної діяльності кожного студента (експрес-контроль, опитування, індивідуальні завдання).

Таким чином, навчання на кожному занятті відбувається як процес розв'язання послідовно побудованих, поступово ускладнених навчальних завдань, визначених предметним змістом, що успадковують загальну логіку розробленої педагогічної технології. Це стимулює повсякденну роботу студентів; породжує нову, більш прогресивну систему обліку їх успішності; надає можливості засвоїти не тільки педагогічні знання, але й різноманітні форми, методи, засоби індивідуалізації – як теоретично, так і практично; сприяє набуттю професійної підготовленості в цілому.

Функціонування пропонованої авторської технології здійснюється у межах встановленого бюджету часу, тобто веде до інтенсифікації та оптимізації навчально-виховного процесу, що дає додаткові можливості переходу від стандартної навчальної програми до індивідуальної самостійної роботи без збільшення навантаження студентів. Крім того, спрямованість навчання на індивідуальний творчий розвиток майбутнього вчителя значною мірою наближує до вирішення проблеми його адаптації у сучасному суспільстві.

Отже, така побудова навчального процесу створює умови для саморозвитку та самовдосконалення кожного студента, стимулює набуття необхідного професійного досвіду, вироблення індивідуального стилю пізнавальної діяльності, сприяє формуванню навичок індивідуальної роботи у майбутній професійній діяльності.

### **Література**

1. Гуманістичний потенціал педагогічної комунікації: книга для вчителя : наук.-метод. посіб. / за ред. С. О. Мусатова. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 96 с.
2. Джуринский А. Н. Реформы зарубежной школы. Надежды и действительность / А. Н. Джуринский. – М. : Знание, 1989. – 80 с.
3. Єремєєва В. М. Технологія вивчення основ дидактики : метод. посіб. для викл. і студ. вищ. пед. навч. закл. – [вид. 2-ге, доп. і перероб.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 132 с.
4. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. К. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
5. Селевко Г. К. Опыт системного исследования педагогических технологий / Г. К. Селевко // Шк. технологии. – 1997. – № 1. – С. 27–39.
6. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксіологію : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Сластенин В. А., Чижаква Г. И. – М. : Издательский центр "Академия", 2003. – 192 с.
7. Шмелева Е. А. Развитие будущих учителей средствами обучения специальности (на примере матанализа) : автореф. дис. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук / Е. А. Шмелева. – Шуя, 1999. – 16 с.

### **2.3. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРАКТИЧНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВНОЇ РОБОТИ»**

Як зазначено в концепції загальної середньої освіти [7], зміни в змісті й структурі загальної середньої освіти мають глибинний характер і потребують розв'язання проблем підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про своє особистісне і професійне зростання, вміє досягти нових педагогічних цілей.

Згідно сучасних нормативних документів у сфері освіти і виховання [9], головне завдання школи – виховання особистості з урахуванням її унікальної природи, і вже на цій основі формування у неї моральних цінностей, творчої і самотворчої діяльності, успішність якого великою мірою залежить від особистості вчителя, який повинен володіти високими моральними якостями, ґрунтовними знаннями, педагогічними технологіями, здатністю отримувати додаткові знання, необхідні для практичної діяльності. Відповідно домінантною є підготовка педагога як вихователя й організатора навчально-виховного процесу.

Висновки й положення провідних педагогічних теорій, що відображають тенденції педагогічної освіти, професійного становлення вчителя, підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності як складової педагогічної майстерності, провідні ідеї основних напрямів реформування діяльності загальноосвітньої школи, загальнопедагогічні теорії відображені в наукових доробках О. А. Абдуліної, Л. К. Артемової, О. Є. Антонової, П. Р. Атутова, Ю. К. Бабанського, С. Я. Батишева, С. С. Вітвицької, С. У. Гончаренка, О. А. Дубасенюк, І. А. Зязюна, В. В. Краєвського, Н. В. Кузьміної, Н. Г. Ничкало, М. М. Скаткіна, Г. І. Щукіної та ін. Вченими розкриваються загальнотеоретичні основи підготовки майбутнього вчителя,

різні аспекти формування його професійних умінь, в тому числі його готовності до виховної діяльності (О. Д. Бондаревська, О. А. Дубасенюк, П. І. Підкасистий, Г. В. Троцько, Н. Є. Щуркова, ін.).

Якість навчально-виховного процесу школи, його результати істотно визначаються ступенем теоретичної та практичної підготовки вчителя, рівнем його педагогічної майстерності, у формуванні яких вагома роль належить виховному та розвиваючому потенціалу навчальних дисциплін. Потребою сучасної професійної педагогічної підготовки вчителя до майбутньої практичної діяльності є моделі освіти, які створюють умови для розвитку особистісно-творчого потенціалу майбутнього вчителя-вихователя та накопичення первинного практичного досвіду.

Основними видами педагогічної діяльності, яка здійснюється у цілісному педагогічному процесі, є викладання і виховна діяльність. Виховна діяльність у дослідженні О. Дубасенюк [5] розглядається як взаємодія педагога-вихователя з учнями, в процесі якої розв'язується множина виховних задач, спрямованих на самостановлення, саморозвиток, самовиховання молодшої людини в особистісному і соціальному планах. Таким чином, виховна діяльність спрямована на розв'язання завдань усебічного гармонійного розвитку особистості шляхом організації виховного середовища й управління різноманітними видами діяльності вихованців.

Н. Анненкова оперує поняттям «практична готовність педагога до виховної діяльності» [1] і визначає ряд психолого-педагогічних умов, які сприяють її формуванню: суб'єктно-особистісна спрямованість і рефлексивність професійної освіти; активне використання особистісно і практико орієнтованих педагогічних технологій; поєднання традиційних форм навчання з інноваційними, які ставлять педагога в умови, максимально наближені до реальної життєвої ситуації, а також моделювання уявних подій; зв'язок теорії з практикою; пріоритет суб'єкт-суб'єктних відносин у

педагогічному процесі; опора на ціннісний потенціал змісту освіти, інтеграцію предметів філософського, культурологічного, психолого-педагогічного, організаційно-методичного блоків; використання вітчизняної культурної спадщини як ефективного засобу підготовки педагогів до роботи з виховання молоді; включення особистісного досвіду в процес навчання.

Н. Вініченко наголошує, що підготовка студентів до виховної діяльності повинна мати практичну спрямованість й виокремлює такі умови ефективності підготовки [2, с. 22]: включення студентів до активної практичної діяльності упродовж усього періоду професійної підготовки; забезпечення інтегрованого практико орієнтованого характеру змісту й процесу підготовки; в процесі практики студенти залучені до дослідницької діяльності; педагогічна практика забезпечується навчально-методичними матеріалами і педагогічним керівництвом.

Підготовка майбутніх учителів до реалізації виховної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах здійснюється у процесі вивчення нормативних навчальних дисциплін („Вступ до спеціальності”, „Педагогіка”, „Теорія і методика виховної роботи”, „Основи науково-педагогічних досліджень”, „Основи педагогічної майстерності”), через упровадження авторських курсів, у педагогічній практиці, науково-дослідній підготовці, через самостійну освітню діяльність.

Однією із вагомих складових змісту психолого-педагогічної підготовки студентів до здійснення виховної діяльності з учнями є навчальний курс «Теорія і методика виховної роботи», теоретичні та методичні основи організації якого маємо на меті розкрити.

Цей курс синтезує головні положення філософського, теоретико-методичного характеру в поєднанні з елементами педагогічної майстерності та технології.



Навчальний курс “Теорія і методика виховної роботи” покликаний забезпечити студентів професійними знаннями (теорією виховання), педагогічними вміннями (методикою), навичками й автоматизованими діями, які перетворилися на звичку (технологією), та практичним досвідом (педагогічною практикою). Об’єктом теорії виховання є процес виховання як цілеспрямоване формування особистості як суб’єкта життя в контексті сучасної культури, методики виховання – організація життєдіяльності вихованців як процесу їх взаємодії з навколишнім середовищем.

Мета курсу – сприяти формуванню в студентів теоретичних знань і практичних умінь, розвитку професійної спрямованості, педагогічного мислення, цілемотиваційної сфери; залучити майбутніх учителів до творчого пошуку; формувати в них прагнення підвищувати виховну майстерність.

У процесі вивчення курсу «Теорія і методика виховної роботи» відбувається підвищення наукового рівня майбутнього вчителя, формування знання змісту виховних програм та технологій їх реалізації, змісту виховного процесу та методики його реалізації, вивчення і впровадження у шкільну практику передового педагогічного досвіду з проблем виховання шкільної молоді, збагачення новими, прогресивними й досконалими методами і засобами навчання, вдосконалення навичок самоосвітньої роботи вчителя, надання йому кваліфікованої допомоги з теорії виховання та практичної діяльності.

Завдання підготовки студентів до виховної діяльності у процесі вивчення навчальної дисципліни передбачають:

- поєднання теоретичних знань і практичних умінь у реальній виховній діяльності;
- розвиток дослідницьких умінь у студентів через залучення до науково-дослідницької діяльності, пов’язаної з вивченням проблем виховання;
- організація педагогічної взаємодії студентів з класними керівниками, учнями;

-розвиток рефлексивних умінь і самооцінки власних виховних умінь.

В основу підготовки студентів до практичної виховної діяльності покладено загальнометодологічні принципи цілісності й гуманістичної спрямованості навчально-виховного процесу, міждисциплінарної взаємодії педагогічного процесу, суб'єктно-особистісної спрямованості й рефлексивності професійного становлення майбутнього вчителя-вихователя.

Курс "Теорія і методика виховної роботи" покликаний спрямувати творчу діяльність майбутнього педагога на оволодіння системними знаннями про закономірні зв'язки людини з природою і суспільством, про процеси становлення особистості в реальному соціокультурному і освітньому просторі; сприяти розвитку творчого потенціалу майбутнього вихователя, формуванню внутрішньої установки щодо самоосвітньої діяльності, самовиховання та саморозвитку, здатності використовувати теоретичні знання в практичній діяльності. У ньому висвітлено сутність процесу виховання як цілісної системи, визначеність мети виховання соціальним життям; педагогічні умови, що забезпечують ефективний виховний вплив на формування особистості; методи формування особистості; їх науково-методологічні засади. Розкрито зміст виховання в педагогічному процесі. Велику роль приділено методам пізнання, самопізнання й саморегуляції особистості; координації виховної діяльності педагогів; формуванню морального досвіду на основі різносторонньої діяльності школярів; педагогічній підтримці дітей; роботі з батьками тощо.

У результаті вивчення дисципліни студенти повинні оволодіти теоретичними знаннями:

- знати сутність, цілі, структурні елементи, етапи процесу виховання, зв'язок із соціальною дійсністю, обумовленість характеру розвитку біологічною природою людини, прояви особистісного зростання дитини;

- визначати цілі виховання, завдання виховання в ситуації соціальної дійсності;
- окреслювати зміст виховання відповідно до завдань суспільного розвитку;
- створювати програму виховання;
- виявляти механізми впливу діяльності на розвиток особистості і т.ін.;

практичними вміннями:

- уміти діагностувати, прогнозувати, планувати та конструювати педагогічну реальність, що має на меті гармонійний розвиток особистості школяра;
- вибудовувати професійну діяльність відповідно до теорії;
- знаходити оптимальні способи реалізації теоретичних положень;
- обирати засоби залежно від конкретної ситуації;
- варіювати методики відповідно до обставин;
- змінювати тактику взаємодії при зміні соціальної реальності;
- організовувати конкретну діяльність як реальну взаємодію дитини і світу.
- надавати педагогічну підтримку учням та здійснювати професійний аналіз виховного процесу, оцінювати його результативність.

Як відомо, навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі будується за контекстною технологією (автор – професор А. М. Вербицький), в основі якої – послідовне моделювання професійного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності студента [3].

Беручи за основу контекстний підхід педагогічної підготовки майбутніх учителів, навчально-пізнавальну діяльність студентів організовуємо за такими видами: навчальна діяльність, квазіпрофесійна діяльність та навчально-професійна діяльність. Так навчальна діяльність студентів відображається в таких академічних формах, як лекції та практичні заняття. Квазіпрофесійна діяльність

означає моделювання в ігровій формі предметного і соціального змісту майбутньої виховної роботи педагога в умовах навчального закладу; навчально-професійна діяльність студентів реалізується у процесі виконання науково-дослідної роботи (здійснення мікродослідження виховної реальності у загальноосвітньому навчальному закладі).

Зміст теоретичної підготовки студентів відбувається з опорою на сучасні теоретико-методологічні концепції особистісно-діяльнісного напрямку, здобутки вітчизняної й зарубіжної педагогіки, народну педагогічну спадщину, реальний життєвий виховний досвід.

Підкреслюючи виховний потенціал змісту сучасних навчальних дисциплін, І. Е. Ярмачев зазначає, що «ефективність розв'язання виховних задач залежить від цілеспрямованого відбору змісту навчального матеріалу, який надає учням зразки істинної моралі, духовності, громадянськості, гуманізму» [10, с. 66].

Зміст підготовки студентів передбачає логічну послідовність таких змістових модулів: система виховної роботи в школі (процес виховання як цілісна система; підходи до виховання; програма виховання; діагностика вихованості; організаційно-педагогічна діяльність класного керівника); зміст і методика організації виховної діяльності з учнями (зміст процесу виховання: моральне виховання, основи розумового виховання школярів, естетичне виховання учнів, екологічне виховання школярів, основи трудового та економічного виховання учнів, основи фізичного виховання; методи і засоби виховання школярів); педагогічний супровід дитини та сім'ї вихованця (сімейне виховання, методика виховної роботи класного керівника з батьками; організація різносторонньої діяльності школярів: види позаурочної діяльності, виховні справи, етапи розвитку колективної творчої справи, різновиди групових і масових форм

організації виховного процесу; професійний аналіз виховного процесу).

Способи виховної діяльності формуються у процесі взаємодії форм професійної підготовки: аудиторних занять (лекцій, практичних занять), самостійної роботи студентів.

Виховний вплив на майбутніх учителів має особистісне, професійно і соціально обґрунтоване ставлення викладача до самої науки, до виховних проблем сьогодення, його власна позиція стосовно гострих питань морального виховання молоді, намагання пояснити суперечності педагогічних реалій [4, с. 16]. Зазначимо, що у процесі викладання лекцій моделюється не тільки зміст, але й специфічна форма професійної виховної діяльності педагогів. Саме тому вагомою рисою лекцій є їх практична спрямованість.

Як наголошує Г. П. Іванчук, освіта має забезпечувати чітку налаштованість на самоосвіту; запам'ятовування знань за переказом (лекції, відповіді на семінарах) повинне витіснятися емоційно насиченим, ціннісно значущим знанням, яке здобувається самостійно; некритичне сприйняття знань – замінюватися особистим їх відбором і структуруванням, вибіркоким привласненням. За такого підходу головною функцією лекції є не інформаційна, а координувальна, семінарські заняття з переказу фрагментів прочитаного перетворюються на полілог, діалог, активізуючи рефлексію [6, с. 70-71].

Під час читання лекцій при вивченні курсу «Теорія і методика виховної роботи» використовуються такі їх форми: лекції-бесіди, лекції з елементами проблемності, лекція з розглядом конкретних педагогічних ситуацій.

Найбільш ефективною є проблемна лекція, в процесі якої процес пізнання студентів наближається до пошукової, дослідницької діяльності. Такий підхід сприяє розвитку в студентів теоретичного мислення; формуванню пізнавального інтересу до педагогічних дисциплін,

актуальних проблем педагогіки; розвитку професійної мотивації фахівця.

Засобом управління мисленням студентів під час проведення лекції є діалогова взаємодія викладача і студентів. Активне залучення студентів до процесу ведення лекції здійснюється через включення студентів у роль співлектора, постановку проблемних запитань чи ситуацій, використання результатів попередньої дослідницько-пошукової діяльності студентів, актуалізацію засвоєних знань та мотивування їх самостійної діяльності. Система дослідницьких завдань, які використовуються під час читання лекцій, подана в табл. 1.

Безпосередня участь студентів у підготовці й проведенні лекцій через виявлення й аналіз проблем виховної практики й існуючих суперечностей сприяє усвідомленню ними проблеми й активній участі у пошуку шляхів її розв'язання.

Практична підготовленість педагога, як зазначає О. А. Дубасенюк, означає сформованість у нього готовності діяти в конкретній педагогічній ситуації, застосовуючи відповідні обставинам засоби, методи, прийоми виховної діяльності. Цей параметр включає ще й такі складові, як умілість вихователя та його технологічну озброєність. Умілість педагога у поєднанні з володінням сучасними технологіями дослідження, конструювання, взаємодії, контролю дає йому можливість ефективно розв'язувати основні класи виховних задач, зокрема пов'язані з виробленням загальних стратегій виховання учнів, побудовою системи відносин вихованців, громадських якостей особистості, конструюванням виховної інформації і засобів виховної взаємодії з учнями, організацією виховного процесу у вигляді сукупності виховних ситуацій, оцінюванням результатів виховної діяльності [4, с. 7].

Практичні заняття призначалися для аналізу, конструювання та моделювання реального педагогічного процесу.

Таблиця 1

**Система дослідницьких завдань до лекцій з дисципліни  
„Теорія і методика виховної роботи”**

<b>Тематика лекцій</b>	<b>Дослідницькі завдання</b>
Процес виховання як цілісна система	1. Доведіть актуальність проблеми виховання, використовуючи матеріали сучасних досліджень та підтверджуючи прикладами із виховної практики. 2. Застосуйте методику „Оцінка ступеня розвитку якостей, необхідних для успішної діяльності у сфері „людина-людина””.
Організаційно-педагогічна діяльність класного керівника	1. Поміркуйте „Чи потрібен класний керівник у школі?” 2. Провести мікродослідження „Рівень сформованості виховних умінь студентів природничого факультету”. 3. Підібрати вислови з народної педагогіки про виховання, про вихователя.
Моральне виховання школярів	1. Доведіть актуальність проблеми морального виховання у сучасному суспільстві. 2. Провести мікродослідження „Особливості ціннісних орієнтацій студентів природничого (філологічного, історичного тощо) факультету”. 3. Дослідити ціннісні орієнтації сучасних підлітків. 4. Підібрати висловлювання з народної педагогіки про моральне виховання.
Основи розумового виховання учнів	1. Доведіть актуальність проблеми розумового виховання школярів. 2. Провести мікродослідження з вивчення пізнавальних інтересів школярів. Методика „Що Вам цікаво”. 3. Підібрати вислови з народної педагогіки про розумове виховання.
Основи трудового та економічного виховання учнів	1. Доведіть актуальність проблеми виховання школярів у праці. 2. Провести дослідження з теми ”Мотиви професійного вибору”. 3. Підібрати вислови з народної педагогіки про працю, трудове виховання, вибір професії.
Сімейне виховання. Методика виховної роботи класного керівника з батьками	1. Доведіть актуальність проблеми сімейного виховання, використовуючи матеріали сучасних досліджень. 2. Проведіть мікродослідження „Методи виховання в сім’ї”.



Саме отримані в практичній діяльності знання є особливо значущими – вони доповнюють і розширюють теорію, актуалізують знання, отримані в модельованих педагогічних ситуаціях. Організаційними формами, в яких студенти набувають певного практичного досвіду, є аудиторні практичні заняття. На заняттях засвоюються форми, методи, засоби виховної діяльності, здійснюється аналіз реальних ситуацій, виявлених під час практики, розглядаються різні варіанти і моделі поведінки в ситуаціях взаємодії з вихованцями, батьками, педагогами, напрацьовуються способи дій. Крім того, студенти послідовно аналізували різні форми організації виховного процесу, плани виховної роботи класного керівника, плани-конспекти виховних справ та моделювали фрагменти виховних заходів.

Активна групова взаємодія та самостійна діяльність сприяють створенню у майбутніх учителів необхідного інформаційного фонду, необхідного для здійснення ефективного виховного процесу. Це насамперед знання педагога про своїх вихованців, їх психологічні властивості, про цілі, зміст, засоби взаємодії з усіма суб'єктами виховної діяльності, про переваги і недоліки власної особистості і діяльності. Набута інформація є основою для визначення студентами стратегії педагогічного впливу на учнів спочатку в модельованих ситуаціях, а потім і безпосередньо у майбутній практичній діяльності.

Важливу роль у формуванні виховної майстерності майбутніх учителів має самостійна творча робота і, зокрема, оволодіння ними професійними моделями виховної діяльності при здійсненні науково-дослідної роботи, що передбачає розв'язання системи взаємопов'язаних завдань. Останнє забезпечує розвиток професійної спрямованості, пізнавальної активності, мотиваційної сфери студентів, "спіралеподібне" формування їх професійних умінь [4]. Самостійна робота студентів включає в себе пошук необхідних джерел для підготовки до теоретичних

аудиторних занять, аналіз документів виховної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі, розробку проектів різних видів, пошук методичних матеріалів, укладання методичного портфоліо.

В основу підготовки майбутніх учителів до виховної діяльності у процесі вивчення навчального курсу покладено самоорганізацію навчальної діяльності студентів у тісному взаємозв'язку з викладачем. Викладач скеровує діяльність студентів, консультує і направляє їх у самостійному пошуку нового знання через індивідуальні та групові консультації, роботу в мікрогрупах, долучає студентів до методики проведення практичних занять у формі дискусії, діалогів із учителями і школярами, проблемних навчальних екскурсій до загальноосвітніх навчальних закладів, розв'язання проблемних педагогічних ситуацій, моделювання педагогічних систем, порівняльного аналізу дієвості педагогічних засобів і прийомів, захисту педагогічних проектів тощо.

У контексті ідей особистісного саморозвитку великої значущості набуває нове осмислення науково-дослідної роботи студентів загалом у процесі педагогічної підготовки й при викладанні курсу зокрема.

Набуваючи початкового досвіду аналізу феноменів і процесів педагогічної діяльності, студенти здатні, за умови компетентної підтримки, продовжувати самостійні дослідження. Для цього важливо, щоб науково-дослідна робота включалася в освітній процес ВНЗ не як додаткове, хоча й бажане явище, а поставала його стрижнем: надавала сенсу вивченню теоретичних навчальних курсів, детермінувала творчий характер педагогічної практики, спонукала до самоосвіти, актуалізувала і стимулювала особистісний і професійний саморозвиток студентів [6].

Одним із завдань вищої школи є підвищення рівня наукової підготовки майбутніх педагогів, розвиток їх творчих можливостей, формування дослідницьких умінь: уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, навички володіння

сучасними методами пошуку, обробки і використання інформації, вміння її інтерпретувати й адаптувати у своїй професійній діяльності, вміння планувати та бачити перспективи, творчо мислити, самостійно здобувати знання, орієнтуватись у великих обсягах наукової інформації, генерувати нові ідеї, знаходити шляхи їх реалізації та втілювати безпосередньо у практику.

Наукові дослідження – це джерело педагогічного пошуку, що сприяє збагаченню теорії та практики педагогічної науки, забезпечує глибоке розуміння суті педагогічних явищ й інноваційне розв'язання неординарних педагогічних завдань.

Науково-дослідницька робота – це діяльність наукового характеру, пов'язана з науковим пошуком, проведенням досліджень, експериментів з метою розширення наявних і отримання нових знань, перевірки наукових гіпотез, встановлення закономірностей, що проявляються в природі й суспільстві, наукових узагальнень, наукового обґрунтування проектів [8, с. 464].

Основними функціями дослідницької діяльності студентів є: розвиток у майбутнього фахівця мислення, умінь спостерігати, аналізувати, узагальнювати, виокремлювати головне, вміти за небагатьма ознаками передбачати розвиток явища, бачити альтернативу очевидному рішенню, поєднувати точний розрахунок із здогадкою, формування навичок самостійної творчої роботи, розвиток інтересу до навчання, до науки загалом.

Найважливішим засобом розвитку людини є, як відомо, діяльність. Тому істотну роль у підготовці творчого фахівця відіграє його активна участь у вивченні проблем виховної практики, зокрема самостійний пошук матеріалу з проблем виховання, ознайомлення й вивчення різних наукових і навчально-методичних джерел, ретельний аналіз шкільної дійсності через спостереження, дослідження, пошук шляхів і методів розв'язання виокремлених проблем тощо.

Діяльність у напрямі ефективної підготовки майбутнього вчителя-вихователя має бути спрямована на отримання студентами нових знань про педагогічну дійсність, пошук і розв'язання проблем виховного характеру, тобто передбачає взаємодію суб'єкта цієї діяльності з об'єктами оточуючої дійсності з метою виявлення проблеми та розробки плану здійснення дослідження, пошуку засобів розв'язання дослідницько-пізнавальних творчих завдань та перевірки його результатів. При цьому діяльність студентів має бути скерована таким чином, щоби вони були здатні осмислити проблему в цілому, визначити завдання, обрати самостійно способи втілення поставлених завдань, оволодівали досвідом творчої діяльності.

До способів стимулювання творчо пошукової активності майбутніх педагогів у процесі вивчення навчального курсу «Теорія і методика виховної роботи» слід віднести:

- мотивацію їх навчально-пошукової діяльності;
- чітке визначення мети діяльності й кінцевих результатів роботи, способів її оцінювання;
- збагачення педагогічного середовища новими враженнями та судженнями;
- забезпечення привабливого творчого характеру пошукової діяльності;
- спонування до генерування творчих ідей;
- практична спрямованість навчальної діяльності;
- моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем тощо.

Навчальна діяльність у процесі вивчення субдисципліни спрямована на розвиток у студентів дослідницьких умінь, здатності вчитися, творчо самореалізуватися.

Дослідницька діяльність студентів у процесі вивчення курсу спрямована на отримання нових знань про педагогічну дійсність, пошук і розв'язання проблем виховного характеру, тобто передбачає взаємодію суб'єкта цієї діяльності з об'єктами оточуючої дійсності з метою виявлення проблеми та розробки плану здійснення дослідження, пошуку засобів

розв'язання дослідницько-пізнавальних завдань та перевірки його результатів. При цьому викладач скеровує діяльність студентів таким чином, щоби вони були здатні осмислити проблему в цілому й оволоділи досвідом пошукової творчої діяльності, допомагає їм в організації самостійного пошуку.

Завдання викладача, який керує навчально-дослідницькою діяльністю студентів, полягає в наступному: визначення проблематики досліджень, надання допомоги студентам в оволодінні методами наукового дослідження та проведення експериментального вивчення практики, допомога в обробці результатів дослідження та формулюванні проблем; відбір та рецензування студентських статей і доповідей на семінари та наукові конференції.

Тематика завдань навчального дослідження повинна відповідати завданням навчальної дисципліни, тісно пов'язуватися з практичними потребами фаху та відображати реальні проблеми педагогічної дійсності. Серед таких, зокрема, професійна спрямованість старшокласників; читацькі інтереси школярів; вплив засобів масової інформації на особистість дитини; сформованість моральних якостей в учнів; взаємини підлітків з однолітками, дорослими; ставлення школяра до власного здоров'я; громадянська активність учнів; вивчення здібностей школярів та створення умов для їх розвитку тощо.

Технологія здійснення навчального дослідження включає такі етапи: перший – етап пошуку інформації та аналізу проблеми; другий – етап проведення навчального дослідження; третій – узагальнення результатів навчально-дослідної роботи. Зміст роботи студента у процесі здійснення навчального мікродослідження є таким (табл. 2).

Визначальною ознакою дослідницької діяльності студентів у межах навчальної дисципліни є наявність таких елементів, як практична методика дослідження, матеріал практичного вивчення проблеми, аналіз отриманих даних, висновки щодо досліджуваної проблеми.

Спостереження студентів у процесі дослідницької діяльності, висновки з проведених досліджень, аналіз продуктів діяльності допомагають проаналізувати виховну проблему комплексно й методично грамотно обрати способи її вирішення.

Способи діяльності студентів у процесі вивчення навчального курсу взаємопов'язані й у організаційному, й у часовому відношеннях, що сприяє тому, що знання, багаторазово повторюючись, набувають глибокого, інтегрованого характеру, а уміння, формуючись поетапно, стають більш міцними.

Таблиця 2

**Зміст роботи студента-дослідника у процесі здійснення навчального мікродослідження**

<i>Назва етапу</i>	<i>Зміст діяльності студента-дослідника</i>
Пошуку інформації та аналізу проблеми	<ul style="list-style-type: none"><li>- знайомство з інформаційними джерелами;</li><li>- виявлення та формулювання можливої проблеми;</li><li>- пошук та аналіз інформації щодо досліджуваної проблеми;</li><li>- формулювання можливих гіпотез вирішення проблеми і вибір остаточного варіанту</li></ul>
Проведення навчального дослідження	<ul style="list-style-type: none"><li>- розробка плану навчального дослідження;</li><li>- вибір методів, методик проведення навчального дослідження та їх практичне застосування;</li><li>- обробка, аналіз та узагальнення отриманих результатів;</li><li>- вибір способів, форм, методів засобів поліпшення отриманих результатів;</li><li>- підготовка наукового повідомлення з досліджуваної проблеми</li></ul>
Узагальнення результатів навчально-дослідної роботи	<ul style="list-style-type: none"><li>- написання наукової статті, виступ на конференції;</li><li>- публікація наукових матеріалів.</li></ul>

Таким чином, інтегрований практико-орієнтований характер педагогічної підготовки студентів у процесі вивчення субдисципліни, поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю, включення студентів у дослідницько-пошукову діяльність з вивчення проблем реальної виховної практики є умовою формування готовності майбутніх учителів до практичної виховної діяльності.

### *Література*

1. Анненкова Н. В. Педагогические условия формирования практической готовности будущего учителя как субъекта воспитательной деятельности / Н. В. Анненкова [Электронный ресурс] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2008. – № 4. – С. 39-45. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=11699324>
2. Винниченко Н. Л. Модель воспитательной деятельности студентов педвуза в процессе профессионального обучения / Винниченко Н. Л. [Электронный ресурс] // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2005. – № 2. – С. 21-25. – Режим доступа к журналу: <http://elibrary.ru/item.asp?id=11612579>
3. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
4. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія / Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.
5. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : монографія / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 367.
6. Іванчук Г. П. Основні орієнтири гуманізації вищої педагогічної освіти / Іванчук Г. П. // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред. : Мартинюк М. Т.]. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – Ч. 1. – С. 70-77.
7. Концепція загальної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 2.
8. Методологія наукової діяльності: навч. посібн. / за ред. Д. В. Чернілевського. – 2-ге вид., доповн. – Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с.
9. Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів
10. Ярмакеев И. Воспитательный потенциал учебных дисциплин / И. Ярмакеев // Высшее образование в России. – 2004. – № 9. – С. 64-70.



## 2.4. СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ СПЕЦКУРСУ «МЕТОДИКА ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ»

*Тільки тоді педагогічний досвід стане основою школи,  
коли кожна школа буде, так би мовити, педагогічною лабораторією,  
і тільки в тому випадку школа не буде  
відставати від прогресу людства, і педагогічний досвід  
закладе підґрунтя для науки і освіти  
Л. Толстой*

Нині актуалізується проблема набуття майбутнім фахівцем уміння раціонального використання інтелектуального потенціалу. Тому в період підготовки студентів у вищій школі важливо не тільки озброювати студентів знаннями, а й формувати навички в галузі певної професії, розвивати дослідницькі вміння майбутніх спеціалістів. Вирішенню цього завдання сприяє навчальний курс „Методика педагогічного експерименту”.

Зміст курсу базується на сучасних досягненнях педагогічної науки щодо методології, методів, основ організації науково-педагогічного дослідження і спрямований на засвоєння студентами основних положень методології та організації наукового дослідження, особливостей використання різноманітних дослідницьких методів. Важлива увага приділяється питанням обробки й оформлення результатів дослідження.

Мета навчальної дисципліни – сформувати у студентів поняття про науково-педагогічне дослідження, ознайомити їх із комплексом методів науково-педагогічного дослідження, допомогти майбутнім викладачам в оволодінні основними теоретичними знаннями та практичними вміннями і навичками організації, проведення наукового дослідження, обробки їх результатів; сприяти розвитку наукового світогляду.

Завдання дисципліни полягає в ознайомленні та оволодінні студентами:

- 1) сучасними методологічними проблемами педагогічної науки;
- 2) основними етапами науково-педагогічного пошуку;
- 3) методами науково-педагогічного дослідження.

У процесі вивчення дисципліни студенти повинні засвоїти знання, як-от: сутність методології та основних методологічних принципів процесу наукового пізнання; важливість педагогічних досліджень для ефективності соціально-педагогічної діяльності; методи математичної обробки результатів дослідження; понятійно-термінологічний апарат.

Водночас студенти мають набути таких умінь: використовувати результати досліджень у практичній діяльності; обирати адекватні методи дослідження й застосовувати їх для вивчення педагогічних явищ; розробляти програму дослідження згідно з методологічними й методичними підходами; визначати гіпотезу, мету й завдання дослідження; здійснювати кількісну й якісну обробку результатів дослідження; аналізувати, систематизувати й узагальнювати результати вивчення педагогічних явищ.

За результатами вивчення курсу проводиться залік як у традиційній формі, так і у вигляді індивідуальних проектів дослідницької роботи (за вибором викладача форма атестації може бути комбінованою, тобто включати як теоретичні, так і практичні питання).

Зміст курсу є орієнтовним і може бути більшою чи меншою мірою адаптованим викладачем відповідно до специфіки факультету, а також до своїх науково-дослідницьких інтересів. У змісті курсу широко використовується міжпредметні зв'язки: матеріали з педагогіки, психології, філософії (логіки), соціології тощо.

На семінарських заняттях рекомендуємо відпрацьовувати зі студентами понятійний апарат курсу, з метою засвоєння базових понять, зв'язків та відношень між ними, а також

формування у студентів першочергових навичок теоретичного аналізу та застосування емпіричних методів у вирішенні завдань педагогічного дослідження. Загальна мета реалізовується в окремих матеріалах до семінарських занять. При проведенні заняття виділяємо наступні етапи: тема та мета семінару, план, література для опрацювання, питання та завдання для обговорення в групах, у ході яких уточнюється зміст понять та формуються способи теоретичного осмислення методологічних та технологічних проблем педагогічного експерименту; питання для обговорення у мікрогрупах (по 2-4 студенти в кожній, залежно від характеру завдань, рівня його складності, індивідуальних можливостей студентів тощо); практикум (формування досвіду розв'язання локальних педагогічних завдань, які виникають у процесі дослідження); тематика індивідуальних повідомлень тощо.

Викладач рекомендує коментувати та оцінювати не тільки зміст повідомлення, але й його мовленнєве оформлення та структуру.

Самостійна робота є невід'ємною складовою вивчення навчальної дисципліни. Вона здійснюється за такими напрямками: підготовка теоретичних питань до занять; виконання практичних завдань до занять; виконання індивідуальних завдань; підготовка до підсумкової модульної роботи; підготовка до заліку.

Метою самостійної роботи студентів є розширення інформованості за основною проблематикою курсу, вдосконалення навичок роботи з різними джерелами інформації та представлення її в різних формах.

У процесі вивчення курсу студенти поступово ознайомлюються з наступним поняттєвим апаратом – актуальність теми дослідження, аналіз, анкетування, вимірювання, вибірка, генеральна сукупність, гіпотеза дослідження, абстрагування, дедукція, педагогічний експеримент, експеримент багатофакторний, лабораторний, констатувальний, діагностичний, контрольний,

мислительний, перетворювальний, природний, експериментальний фактор, екстраполяція, емпіричне дослідження, ідеалізація, індукція, інтерв'ю, кількісні дослідження, контент-аналіз, концепція дослідження, масовий педагогічний досвід, методика експерименту, моделювання, наукова діяльність, наукова школа, наукове дослідження, наукові революції, науковий результат, об'єкт пізнання, опитування, педагогічний досвід, предмет дослідження, прикладні наукові дослідження, програма дослідження, репрезентативність, синтез, теоретичне дослідження, тестування, узагальнення, фундаментальні наукові дослідження, якісні дослідження та ін.

Підготовка теоретичних питань до семінарських занять передбачає опрацювання теми за вказаними питаннями. Такі питання можуть розглядати як під час лекції, так і повністю виноситися на самостійне опрацювання.

Серед індивідуально-творчих завдань можуть бути такі:

1. Порівняти рівень розвитку науки у різних країнах світу (на вибір).
2. Здійснити аналіз педагогічних проблем, які розробляються в Україні в останнє десятиліття.
3. Розробити протокол спостереження (за індивідуальною темою дослідження). (Примітка. Протокол спостереження повинен включати місце і дату спостереження; об'єкт, мету, завдання спостереження; теоретичні основи і критерії оцінки; тривалість проведення, кількість задіяних учнів; вид спостереження; спеціально розроблену таблицю, у якій будуть фікуватися результати спостереження).
4. Визначити критерії та показники за якими, на Вашу думку, можна діагностувати рівень сформованості у студентів навичок наукової роботи. Скласти запитання для проведення бесіди зі студентами (на вільно обрану тему).
5. Розробити анкету для студентів (за індивідуальною темою дослідження).

6. Підготувати тези доповіді на студентську наукову конференцію на тему "Документальні джерела інформації в галузі педагогіки".

7. Підготувати план проведення стандартизованого інтерв'ю для абітурієнтів на тему „Мотиви вступу до ЖДУ”.

8. Запропонувати 8-10 запитань для вільного інтерв'ю з метою вивчення особливостей впливу навчання у ВНЗ на розвиток особистості студента.

9. Виконати соціометричне дослідження однієї з груп ВНЗ.

10. Розробити програму експерименту за індивідуальною темою. Примітка. Програма експерименту повинна містити мету, і завдання експерименту; об'єкт, який підлягає перевірці; тривалість і обсяг експерименту, кількість дослідів, послідовність їх реалізації; фактори впливу на об'єкт; засоби вимірювань, способи фіксування результатів. Підібрати літературні джерела для вивчення теми „Експеримент у педагогічних дослідженнях”, скласти бібліографічний опис за алфавітним принципом з використанням розширеного бібліографічного опису.

11. Охарактеризувати дії дослідника на діагностичному, основному та порівняльному етапах педагогічного експерименту.

12. Навести приклади з умовними даними щодо застосування статистичних критеріїв (критерій Стюдента; критерій Пірсона; критерій Вілкоксона-Манна-Уїтні).

13. Розробити етичний кодекс науковців, що досліджують педагогічні проблеми.

У процесі семінарських занять перевірка знань, умінь та навичок студентів здійснюється за допомогою аудиторних контрольних робіт. Завдання передбачають відповіді на запитання різного рівня складності. Наприклад,

### Низький рівень складності

1. ... дослідження спрямовані на виявлення суперечностей протікання певного педагогічного процесу, окреслення шляхів подолання визначених суперечностей та обґрунтування правильності знайдених розв'язків проблеми
2. Залежно від ... педагогічні дослідження поділяють на фундаментальні і прикладні
3. Який принцип науково-педагогічного дослідження визначають слова К. Д. Ушинського: «Сама педагогічна практика без теорії – те саме, що знахарство у медицині»:  
а) єдності педагогічної теорії та практики; б) всебічного вивчення педагогічних явищ; в) конкретності істини; г) об'єктивності висвітлення педагогічних процесів
4. Урахування в процесі дослідження сукупності факторів, які позначаються на функціонуванні об'єкта дослідження це підхід:  
а) системний; б) цілісний; в) структурний; г) комплексний

### Середній рівень складності

1. Характерними рисами педагогічного дослідження є: а) неповторність педагогічних процесів; б) об'єкти у педагогічному дослідженні не можуть бути ідентичними); в)... г)...
2. Науково-педагогічні дослідження умовно поділяють на:  
а) якісні і кількісні;  
б) наукові і повсякденні;  
в) теоретичні і практичні;  
г) довгострокові і короткотривалі
3. Які підходи до вивчення науково-педагогічних досліджень Вам відомі?
4. Які особливості зазначених принципів науково дослідження (знайти відповідність):

- |                 |   |
|-----------------|---|
| а) історизму    | 1. Будь-який процес чи явище являють собою єдність внутрішніх взаємодіючих протилежних сторін і тенденцій у розвитку. |
| б) суперечності | 2. Констатація довільного стану речей має свою причину і наслідок.  |
| в) системності  | 3. Дозволяє реалізувати функцію добору і нагромадження досвіду оптимальних рішень навчально-виховних завдань.         |
| г) причинності  | 4. Об'єктивна дійсність вивчається з точки зору існуючого в оточуючому світі взаємозв'язку предметів і явищ.          |

**Високий рівень складності**

1. Чому, на Вашу думку, об'єкти у педагогічних дослідженнях не є ідентичними?
2. Наведіть приклад теоретичного та емпіричного науково-педагогічного дослідження.
3. Які чотири принципи, на Вашу думку, є найбільш важливими у науково-педагогічних дослідженнях. Чому?
4. Наведіть приклад системи у педагогіці.

Обов'язковим є підготовка студентів до виконання модульної контрольної роботи. Нижче пропонуємо декілька варіантів завдань.

*Варіант 1*

1. Планування педагогічного експерименту.
2. Із запропонованих варіантів виберіть критерій, який задовольняє таким умовам: вибірки взяті з генеральних сукупностей з нормальним розподілом розподілу; мають однакові стандартні відхилення; необхідно визначити при порівнянні середніх характеристик членів експериментальних і контрольних груп не тільки у якій групі середні показники вище, а наскільки вище.
  1. Критерій Вілкоксона-Манна-Уїтні.
  2. Критерій Пірсона.
  3. Критерій Стюдента.
  4. Критерій Макнамара.
  5. Критерій Колмогорова-Смирнова.
3. Творче завдання. Доберіть систему методів, яку, на Вашу думку, слід використати для вивчення мотивів навчання студента.

*Варіант 2*

1. Види педагогічного експерименту та їх призначення.
2. При диференціації студентів академічної групи за рівнями навчальних досягнень використовується шкала:
  1. Найменувань.
  2. Порядкова (рангова).
  3. Відношень.
  4. Інтервальна.
  5. Дихотономічна.
3. Творче завдання. Розкрийте алгоритм розв'язування педагогічних проблем, побудований на засадах системного методологічного підходу.

*Варіант 3*

1. Інновації та авторські моделі в освіті.
2. Із наведеного переліку статистичних характеристик до показників коливання належать:
  1. Дисперсія.



2. Середнє арифметичне.
3. Медіана.
4. Мода.
5. Середнє квадратичне відхилення.
6. Коефіцієнт варіації.
7. Квартиль.
3. Творче завдання. Розробіть етичний кодекс науковців, що досліджують педагогічні проблеми.

*Варіант 4*

1. Педагогічні технології. Вимоги до педагогічних технологій.
2. Розташуйте у правильній послідовності етапи проведення педагогічного експерименту:
  - а) констатувальний етап;
  - б) формувальний етап (експериментальна операція);
  - в) планування;
  - г) якісний і кількісний аналіз одержаних даних;
  - д) оформлення звіту;
  - е) контрольний етап.
3. Творче завдання. Розкрийте алгоритм розв'язування педагогічних проблем, побудований на засадах системного аналізу

Наука – це сфера дослідницької діяльності, що спрямована на виробництво нових знань про природу, суспільство і процеси мислення. Характерні риси науки: чергування екстенсивних і революційних періодів її розвитку; діалектичне поєднання процесів диференціації та інтеграції наукових знань; розвиток фундаментальних та прикладних досліджень. Наука виконує ряд функцій – пізнавальну (задоволення потреб людей у пізнанні законів природи, суспільства, мислення), практичну (постійне вдосконалення системи суспільних відносин), культурно-виховну (розвиток культури, розвиток людини як індивіда і суспільства в цілому).

Суттєвими пізнавальними елементами науки є наукові ідеї, гіпотези, факти, а також засоби матеріалізації наукових ідей – книги, карти, графіки, креслення, таблиці, методики і відповідні матеріальні засоби спостереження у процесі проведення експерименту, методи фіксації результатів дослідження тощо.

Наукове дослідження – це особлива форма процесу пізнання, систематичне, цілеспрямоване вивчення об'єктів, в якому використовуються засоби і методи науки.

Об'єкти пізнання, які досліджуються сучасною наукою, переважно являють собою складні цілісні системи різного походження і різного ступеня складності.

Спосіб теоретичного і практичного дослідження, за яким кожний об'єкт розглядається як система, являє собою *системний підхід*, тобто сукупність методологічних принципів і положень, які дають можливість розглядати систему як єдине ціле з узгодженням функціонування всіх її елементів. При системному підході дослідник може вивчати у структурі системи не окремі її елементи, що утворюють цілісність її, а взаємовідносини і зв'язки різних елементів системи в цілому. Системний підхід є конкретизацією вимоги діалектики про розгляд кожного предмета у його взаємовідношеннях і взаємозв'язках з іншими предметами.

У науці розрізняють два рівні досліджень: емпіричний та теоретичний.

До методів емпіричного дослідження відносяться: опитування, тестування, спостереження, експеримент та ін. Ці методи використовуються для накопичення фактичного матеріалу з досліджуваної проблеми.

До методів теоретичного дослідження відносяться: аналіз і синтез, індукція і дедукція, логічні методи узагальнень, конкретизація, абстрагування, класифікація, уявний експеримент, встановлення і формулювання закономірностей педагогічних явищ тощо.

Звісно наукові знання про людину можуть бути результатами як окремої науки, так і мати інтегративний характер (міжнауковий). Головним в особистості постає її соціальна якість як система певних елементів: соціальне визначена мета діяльності особистості; соціальні ролі; норми і цінності; система знаків, що використовує людина для виконання ролей та орієнтації у довколишньому світі; рівень освіти та спеціальної підготовки; соціально-психологічні

особливості: активність і самостійність у прийнятті рішень. Стійкий взаємозв'язок названих елементів утворює систему особистості.

Під науковим педагогічним дослідженням розуміють систему логічно-послідовних, методичних, методологічних і організаційно-технічних засобів, метою яких є отримання інформації про певне педагогічне явище чи процес.

Структурно процес будь-якого дослідження поділяється на етапи: розробку програм досліджень; збирання емпіричного матеріалу; опрацювання матеріалів дослідження (статистичні і математичні методи); аналіз результатів дослідження і розробка рекомендацій.

Формами наукового викладу матеріалів дослідження виступають монографія, підручники, навчальний посібник, наукові статті, тези, доповіді, повідомлення та ін.

Основні види наукової роботи студентів: реферат, курсова робота, дипломна робота, магістерська робота.

Важливим моментом в організації та проведенні педагогічного дослідження є система дослідницьких процедур, яка вимагає: чітко сформулювати мету дослідження; розробити експериментальний матеріал (опитувальники, навчальні тексти, творчі завдання тощо); окреслити етапи проведення експериментальної роботи, їх завдання і зміст; вибрати способи якісного та кількісного аналізу фактичного матеріалу; визначити експериментальну та контрольну групи; забезпечити педагогічні умови проведення експерименту.

Загалом кожне наукове дослідження відбувається на двох рівнях: емпіричному і теоретичному, тому загальні методи пізнання умовно поділяють на три групи: *методи емпіричного дослідження*: робота з науковою літературою, спостереження, порівняння, вимірювання, експеримент тощо; *методи теоретичного дослідження*: ідеалізація, формалізація, логічні й історичні методи; *методи, що можуть бути застосовані на*

емпіричному і теоретичному рівнях: абстрагування, аналіз і синтез, індукція й дедукція, моделювання.

Експеримент – це науковий дослід, або спостереження того чи іншого явища в умовах, які дозволяють простежити за його ходом, керувати ним, відтворювати його результати кожного разу при повторенні конкретних дослідницьких умов.

Слід розглядати поняття «квазіексперимент», для позначення якого використовується ряд термінів: експериментальне викладання, експериментальна перевірка, експериментальне впровадження, експериментальне порівняння, апробація, експериментальне використання, експериментальне навчання, дослідно-експериментальна робота, творче експериментування тощо.

Метою експерименту може бути перевірка теоретична положень (підтвердження робочої гіпотези), а також більш глибоке вивчення теми наукового дослідження.

Педагогічний експеримент – метод дослідження, що полягає у спеціальній організації педагогічної діяльності учителів та учнів, вихователів та вихованців з метою перевірки та обґрунтування заздалегідь розроблених теоретичних припущень.

Педагогічний експеримент повинен відповідати наступним критеріям: вносити у педагогічний процес принципово нову дію (зміну) з метою отримання певного результату; забезпечити умови, що дозволяють виділити зв'язки між дією та її результатом; включати фіксований облік параметрів (показників) початкового та кінцевого стану педагогічного процесу; забезпечувати достовірність висновків.

Вимогами до педагогічного експерименту є: дотримання принципу не “нашкодь”; забезпечення обов'язкових результатів навчання, передбачених навчальним планом; ретельна фіксація умов та результатів експерименту; наукова чесність та сумлінність, прагнення до достовірності при формулюванні висновків; взаєморозуміння між дослідником

та учасниками, доброзичливе відношення до експерименту з боку оточуючих: адміністрації, батьків та дітей; бажання і готовність учителя до експериментальної роботи; наявність у експериментатора певної гіпотези, яка припускала б введення в педагогічний процес будь-якого нового елементу для отримання певного результату; ретельна розробка втручання в педагогічний процес, забезпечення умов спостереження педагогічної дії і її наслідків.

Важливим під час семінарських занять є складання програми педагогічного експерименту.

Програма педагогічного експерименту – це науковий фундамент, який регламентує всі етапи, стадії підготовки, організації та проведення наукового дослідження. Програма виконує основну роль наукового дослідження, обумовлюючи тим самим його змістову цінність, якість та надійність здобутої інформації. До головних компонентів програми відносять методологічну основу, – світоглядну позицію дослідників, яка обумовлює методи, логіку та результати дослідження.

Цілі наукових досліджень можуть бути різноманітними і спрямованими на: виявлення залежностей, що існують між факторами; визначення зв'язків між певними явищами; визначення умов для усунення недоліків у дослідницьких процесах; розкриття можливостей удосконалення цих процесів; встановлення закономірностей та тенденцій розвитку тощо.

Розглянемо значення деяких категоріальних понять курсу.

Мета дослідження – це комплекс результатів, які необхідно одержати в процесі дослідження. Об'єктом педагогічного дослідження, в свою чергу, є будь-який аспект, рівень чи зріз педагогічного явища, спроможний науковими методами сприяти пізнанню досліджуваного предмета. Об'єкт – це сукупність споріднених елементів серед яких виділяють один як предмет дослідження. Основними

вимогами до об'єкту будемо вважати наступні: об'єкт має характеризуватися: чіткими, визначеними явищами за такими параметрами, як професійна (або галузева) належність, просторова обмеженість (регіон, місто, село), функціональна спрямованість (виробнича, політична та ін.); визначеною часовою обмеженістю; можливостями його кількісних вимірів. Необхідно підкреслити, що одному і тому ж об'єкту дослідження може відповідати кілька різних предметів, тобто предмет дослідження окреслює межі пізнання об'єкту.

Предмет педагогічного дослідження – конкретизований проблемою цілісний фрагмент педагогічної реальності, педагогічного явища, процесу, дії. У процесі експериментальної роботи дослідник ставить перед собою завдання, які умовно можна поділити на основні та допоміжні, першо- та другорядні тощо. Загальна мета конкретизується у завданнях дослідження, сукупність яких дає уявлення про те, що слід зробити для її досягнення.

Важливим для дослідника є визначення поняттєво-категоріальної структури дослідження, що згодом стане своєрідним методологічним гарантом достовірності й надійності соціологічної інформації. Однією з головних вимог цього процесу є визначеність дослідників з тезаурусом понять (сукупністю понять з певної галузі науки) та логікою їх взаємозв'язків.

Однією із особливостей організації експериментальної роботи є моделювання шляхів вирішення досліджуваної проблеми. Моделювання, на думку науковців, – процес формування уявлень про досліджувану проблему у формі образів, схем чи знаків, які дали б змогу аналізувати цю проблему та вишукувати засоби її вирішення.

Також під час планування експериментальної роботи дослідник передбачає розробку стратегічного та робочого планів дослідження. Стратегічний план схематично відображає принципові аспекти усього циклу дослідницьких процедур, тобто конспективно встановлює зв'язки та

переходи від одного періоду робіт до іншого, спираючись на цілі та зміст дослідження загалом. Конкретизовані (робочі) плани дають змогу краще організувати найважливіші «підсистеми» дослідження, у тому числі формування вибірки, етапів збору, обробки та аналізу інформації тощо.

Розробляючи методики дослідження, тобто сукупності програмно впорядкованих історичних, логічних, технічних, організаційних, інформаційних, процедурних та інших засобів, спрямованих на досягнення цілей і завдань педагогічного дослідження, дослідник ставить перед собою такі вимоги: необхідність чіткої, конкретної, аргументованої програми, ясність і точність, деталізація експериментальної, логічна послідовність всіх елементів програми та гнучкість програми.

При виборі методів дослідження, перш за все, необхідно враховувати: вибір методу залежить від того, як поставлене питання дослідження, яка основна його ідея і як сформульована гіпотеза; необхідно враховувати реальні можливості застосування методу на практиці (наприклад, можливість здійснити природний експеримент у школі); необхідно надавати переваги досконалим методам з точки зору гуманістичної педагогіки; варто зважати на те, яким об'ємом знань і умінь у сфері методології і методики, а також яким досвідом володіє дослідник-педагог.

У процесі дослідження вчитель-дослідник повинен дати відповіді на наступні запитання: у чому полягатиме експеримент; які параметри (властивості, характеристики, ознаки) педагогічного процесу будуть обрані для опису експериментальних дій та їх наслідків; яким чином будуть відстежуватися обрані параметри; які методи здобуття та обробки інформації будуть використовуватися; як буде забезпечено розмежування дії прийому навчання (виховання), що перевіряється, від усієї сукупності прийомів; скільки часу необхідно для проведення експерименту; чи існує логічна схема експерименту, з якою зіставляється



результат, досягнутий в експериментальній групі; яким чином буде оформлятися та оцінюватися результат експерименту.

Важливим є розуміння параметрів та факторів, що впливають на цінність результатів експерименту: компонентів педагогічного процесу; соціальних характеристик об'єктів, демографічних даних; канонічних показників педагогічного процесу; специфічних наочно-методичних показників; якостей особистості та колективу; умов педагогічного процесу; дій учасників педагогічного процесу; ставлення до навчання, до праці, до навколишнього середовища.

Відтак, сучасний рівень педагогічних досліджень має відповідати вимогам суспільства та вимогам науки до педагогічного дослідження, тому всі етапи та процедури дослідницького пошуку повинні бути науково коректними і змістовими, мати творчу серцевину дослідження, без якої педагогічне дослідження не може відбутися як таке.

### *Література*

1. Артюх С. Ф. Основи наукових досліджень: [підручник] / Артюх С. Ф., Лізан І. Я. – Х. : Українська інженерно-педагогічна академія, 2006. – 277 с.
2. Білецький І. П. Філософія науки : навч. посіб. / Білецький І. П., Кузь О. М. ; Харківський національний економічний ун-т. – Х. : ХНЕУ, 2005. – 128 с.
3. Білоусова Т. П. Основи наукових досліджень : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Білоусова Т. П., Маркітантов Ю. О. – Кам'янець-Подільський, 2004. – 120 с.
4. Брызгалова С. И. Введение в научно-педагогическое исследование : учеб. пособ./ С. В. Брызгалова. – Калининград : Изд-во КГУ, 2003. – 151 с.
5. Валеев Г.Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособ. / Валеев Г. Х. – Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2002. – 134 с.

6. Волощук І.С. Основи наукових досліджень. Педагогіка : навч. посібник / Волощук І. С. ; Кафедра педагогіки Національного аграрного ун-ту. – К., 2006. – 107 с.
7. Гончаренко С. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям / С. Гончаренко . – К., 1995. – 45 с.
8. Гончаренко С.У. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. для студ., магістрів, аспірантів і викладачів вищих навч. закл. / С. У. Гончаренко (ред.), П. М. Олійник (ред.). – К. : Вища школа, 2003. – 323 с.
9. Євдокимов В. І. Педагогічний експеримент : навч. посіб. для студ. пед. вузів / Євдокимов В. І., Агапова Т. П. ; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х. : ТОВ "ОВС", 2001. – 148 с.
10. Клименюк О. В. Технологія наукового дослідження : авторський підручник / О. В. Клименюк. – К. : ТОВ "Вид-во "Аспект-Поліграф", 2006. – 308 с.
11. Кульчицький С. В. Методологія і методика наукового дослідження : матеріали до нормативного курсу / С. В. Кульчицький ; Київський славістичний ун-т; Інститут історії України НАН України. – К., 2003. – 32 с.
12. Кыверляг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверляг. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с.
13. Лаврентьева Г. П. Методичні рекомендації з організації та проведення науково-педагогічного експерименту / Лаврентьева Г. П., Шишкіна М. П. – К. : ПТЗН, 2007. – 72 с.
14. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури / С. Д. Максименко . – К. : Наукова думка, 1998. – 226 с.
15. Методологія і методи соціально-педагогічних досліджень (в першоджерелах, лекціях та практичних завданнях) : навчальний посібник / Борисик С. О., Конончук А. І., Яковець Н. І., Щербина Ю. М. – Ніжин : Ред.-вид. відділ НДПУ ім. М.Гоголя, 2002. – 287 с.
16. Становлення і розвиток наукових досліджень / Ю. Руданський (голов. ред.). – Львів, 1994. – 222 с.

17. Стеченко Д. М. Методологія наукових досліджень : підручник / Стеченко Д. М., Чмир О. С. – 2 вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 317 с.

18. Технологія наукових досліджень (схеми та приклади) : навч. посібник / Харківський національний економічний ун-т / М.С. Дороніна (уклад.). – 2 вид., випр. і доп. – Х. : ВД "Інжек", 2006. – 104 с.

19. Цюцюра С.В. Методологія, методика та інформаційні технології наукових досліджень : конспект лекцій / С. В. Цюцюра ; Київський національний ун-т будівництва і архітектури. – К., 2004. – 43 с.

20. Юхимчук С.В. Математичні методи систем наукових досліджень / Юхимчук С. В., Ваховська Л. М. ; Вінницький держ. технічний ун-т. – Вінниця, 1999. – 36 с.

21. Ядов В.А. Социологическое исследование : методология, программа, методы / В. А. Ядов. – М. : Наука, 1987. – 248 с.

## **2.5. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАНЬ, УМІНЬ І НАВИЧОК У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ»**

Сучасні потреби суспільства, соціальний і економічний розвиток нашої країни вимагають перебудови існуючої системи освіти та визначають такі її основні напрями:

- розвиток активності, самостійності, творчих здібностей фахівців;
- забезпечення держави кваліфікованими, ініціативними кадрами, які матимуть ґрунтовну теоретичну і практичну підготовку, а також зможуть самостійно приймати рішення, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю [7].

В умовах розбудови національної системи освіти, відтворення і зміцнення інтелектуального потенціалу нації, піднесення науки і техніки, економіки і виробництва в Україні на світовий рівень, інтеграції в світову систему освіти, переходу до ринкових відносин і конкуренції, особливо актуальним стає забезпечення належного рівня фахової підготовки майбутнього вчителя математики, досягнення ним професійної компетентності. Глибокі і всебічні знання майбутнього вчителя з методики навчання свого предмета, належна психолого-педагогічна підготовка, сприятимуть його успіхам та досягненням у подальшій практичній педагогічній діяльності.

Основою методичної підготовки вчителя математики у вищому навчальному закладі є курс „Методика навчання математики”, в якому представлені як теоретичні основи побудови процесу навчання, так і шляхи їх практичної реалізації.

Методика навчання математики належить до циклу педагогічних наук. Вона спирається: на математику як науку, здійснюючи дидактичний аналіз змісту навчального матеріалу; педагогіку; психологію; філософію; логіку; загальну теорію управління; історію математики, а також, на узагальнений досвід роботи вчителів.

Методика навчання математики (скорочено – *методика математики*) – це наука про математику як навчальний предмет і закономірності процесу навчання математики учнів різних вікових груп у відповідності з цілями навчання, які висуває суспільство.

На думку М. М. Скаткіна, методика навчальної дисципліни – педагогічна наука, яка досліджує закономірності навчання окремого предмета, тому методику математики правомірно розглядати як частину дидактики [14]. Отже, замість назви *методика навчання математики*, часто вживають *педагогіка математики*, *дидактика математики* [6, 16].

„Методика” – слово грецького походження (від „метод” – *шлях*), отже, коротко можна пояснити: *методика математики* – *шлях до математики*

В окрему галузь методика виділилася лише на початку XIX століття. Назву „методика математики” запропонував Адольф Дістервег у 1836 році. А першою книгою з методики навчання математики вважається „Наочне вчення про число” Й. Г. Песталоцці, видана у 1803 р.

Питання методики навчання математики залишаються актуальними протягом десятиліть, а останнім часом набули особливо широкого розвитку. Ними займалися Г. П. Бевз, О. С. Дубинчук, Я. М. Жовнір, А. Г. Конфорович, М. В. Метельський, М. М. Скаткін, О. І. Скафа, З. І. Слепкань, А. А. Столяр, І. Ф. Тесленко Л. М. Фрідман, В. О. Швець та ін

Методика математики покликана дати відповідь на такі питання:

- 1) Для чого навчати математики? (мета навчання математики)
- 2) Що саме потрібно вивчати? (зміст навчання)
- 3) Як навчати математики? (методи, форми і засоби)
- 4) Як розвивати й виховувати учнів у процесі навчання математики [1]?

Об'єктом методики навчання математики є математична освіта, навчання математики, розвиток і виховання засобами

математики. *Предметом* – дослідження і вдосконалення змісту шкільної математичної освіти, розробка ефективних форм, методів, засобів навчання та виховування учнів у процесі вивчення математики.

У структурі методики математики виділяють:

*Загальну методiku*, яка розглядає загальні питання, що становлять теоретичні та організаційні основи процесу навчання з урахуванням специфіки математики як навчального предмета.

*Спеціальну методiku*, предметом якої є методика вивчення окремих розділів і тем шкільного курсу математики. Можна сказати, що спеціальна методика являє собою застосування загальної методики до вивчення конкретних тем математики [15].

У сучасних умовах певний обсяг математичних знань, якісне володіння математичними методами стали обов'язковим елементом загальної культури. У процесі навчання математики школярі отримують як базову підготовку, так і набувають умінь проведення обчислень, оперування формулами, оцінювання результату з практичної та наукової точки зору. Навички розумової діяльності, що їх одержують учні під час навчання математики, стануть їм у нагоді в майбутньому, незалежно від того, який фах буде обрано після закінчення школи.

Прогрес науки і виробництва ставить нові вимоги до рівня математичної освіти, що потребує періодичного перегляду й модернізації змісту шкільного курсу. Великого значення на цьому шляху надається підготовці вчителя математики, його здатності організувати власну діяльність, а також навчальну діяльність учнів.

Сучасна фундаментальна освіта базується на системному засвоєнні знань, набутті практичних умінь і навичок, вихованні внутрішньої потреби та мотивації до саморозвитку й самоосвіти впродовж усього життя.

Система математичної освіти на різних ступенях навчання нині повинна спиратися на такі положення:

- бути складовою цілісної системи формування особистості;
- бути безперервною і забезпечувати наступність усіх ланок освіти;
- ґрунтуватися на засадах гуманізму;
- здійснювати рівневу і профільну диференціацію навчально-виховного процесу на основі базового змісту математичної освіти;
- бути спрямованою на розвиток інтелекту, вміння вчитися і застосовувати набуті знання для вирішення практичних задач;
- у процесі навчання надавати пріоритет активним методам, сучасним педагогічним технологіям;
- активно впроваджувати інформаційні технології, досягнення науково-технічного прогресу в процес навчання математики.

Методика навчання математики у вищому навчальному закладі – це навчальна дисципліна, яка повинна забезпечити опанування студентами:

- основ методики математики як науки;
- дослідження змісту й особливостей шкільних програм, підручників для різних типів шкіл;
- оволодіння інформаційними технологіями, комп'ютерною технікою з метою використання їх у навчальному процесі;
- формувати і розвивати професійні якості й особистість майбутнього вчителя;
- за допомогою предмета математики формувати всебічно розвинену, соціально зрілу і творчо активну, самостійну особистість [15].

Саме цей курс разом із фундаментальними математичними дисциплінами, педагогікою і психологією покликаний забезпечити професійну підготовку



майбутнього вчителя математики відповідно до потреб сучасної освіти.

*Мета* курсу: сформувати професійно компетентного вчителя математики, спроможного працювати на конкурсній основі в школах різного типу, якому були б притаманні духовність, висока мораль, культура, інтелігентність, творче педагогічне мислення, гуманістична спрямованість педагогічної діяльності.

Серед головних завдань:

1) розкрити значення математики в загальноосвітній і професійній освіті та трудовій діяльності людини, взаємозв'язок шкільного курсу математики з математикою як наукою і важливими галузями її застосування, значення математики в інтелектуальному розвитку учнів та у формуванні світогляду, позитивних якостей особистості;

2) забезпечити ґрунтовне вивчення студентами шкільних програм, підручників і навчальних посібників з математики; розуміння закладених в них методичних ідей;

3) виховувати у майбутніх учителів творчий підхід до вирішення проблем навчання математики;

4) сформувати вміння і навички самостійного аналізу процесу навчання, дослідження методичних проблем;

5) створити сприятливі умови для неперервної самоосвіти, наукового пошуку шляхів удосконалення процесу навчання математики, підвищення математичної підготовки учнів;

6) виробити у студентів основні практичні вміння проводити навчально-виховну роботу на рівні сучасних вимог, обґрунтованих у нових постановках про школу і концепції про математичну освіту;

7) забезпечити достатню обізнаність студентів у застосуванні нових інформаційних технологій, технічних засобів навчання і виготовлення ними наочних посібників, дидактичних матеріалів;

9) постійно знайомити студентів з передовим педагогічним досвідом викладання математики в школі і змінами в методах, формах і засобах навчання [8].

Виконання цих завдань вимагає пошуку шляхів підвищення ефективності навчання методики математики, впровадження нових методів та форм взаємодії викладача і студента.

Згідно з вимогами програми студенти повинні *знати*:

предмет, завдання, структуру методики навчання математики; змістові лінії шкільного курсу; загальні розумові дії та прийоми розумової діяльності; принципи навчання математики; методи навчання; форми організації навчальної діяльності учнів; методику організації позакласної роботи і факультативних занять; методику формування математичних понять, доведення теорем і розв'язування задач; засоби навчання математики, а також володіти спеціальними методиками щодо опанування учнями змісту шкільного курсу математики.

*уміти*:

- аналізувати програми, підручники, навчально-методичні посібники, різноманітні засоби навчання; відбирати необхідний матеріал і з нього конструювати предметний зміст уроку або іншої форми навчальних занять; планувати власну роботу; організовувати різні види діяльності учнів та управляти ними; оцінювати свою діяльність і діяльність учнів; реферувати і рецензувати статті, посібники дидактичного, педагогічного і психологічного змісту; виконувати логіко-математичний аналіз означень математичних понять, математичних тверджень, правил, алгоритмів, сюжетних математичних задач, організовувати пошук розв'язання математичної задачі, доведення теореми; формулювати та навчати учнів розв'язувати навчальні задачі; виготовляти найпростіші навчальні та наочні посібники; формулювати та розв'язувати навчальні, методичні, навчально-методичні, навчально-теоретичні задачі, що

складають задачний компонент у структурі професійної діяльності;

- створювати моделі узагальнених способів навчальних, методичних, змістово-теоретичних дій, що лежать в основі процесу розв'язування відповідних типів задач; конструювати власну варіативну методику навчання математики;

- формулювати та розв'язувати науково-дослідницькі задачі з проблем формування навчальної діяльності учнів та експериментально перевіряти ефективність визначених методів і способів розв'язування математичних задач тощо [8].

Навчання методики математики в університеті є складовою процесу навчання, що відповідає трьом основним етапам становлення студента як учителя.

На *першому етапі* узагальнюються знання, вміння і навички з математики за програмою загальноосвітньої школи; відбувається активне вивчення математичного аналізу, алгебра і теорії чисел, аналітичної геометрії тощо; закладаються теоретичні основи для розв'язування задач шкільного курсу. Важливо, щоб на цьому етапі студенти, вивчивши основи елементарної математики, обов'язково одержали знання, набули вмінь і навичок, необхідних для навчання у вузі і проходження педагогічної практики.

На *другому етапі* (2-й курс) студенти продовжують набувати необхідних професійних знань з математики, педагогіки, психології тощо, випробовують себе під час пасивної педагогічної практики в загальноосвітній школі, що дозволяє проаналізувати ступінь власної підготовки, відчутти потребу в оволодінні професійними вміннями.

*Третій етап* (3-5 курси) – етап удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя. Студенти вивчають курс „Методика навчання математики”, виконують курсову роботу, а також випробовують себе на посаді вчителя математики основної (4-й курс), старшої школи (5-й),

аналізують власну діяльність, усвідомлюють необхідність постійного вдосконалення фахової підготовки.

За результатами вивчення курсу проводяться екзамени на 4-му (включає питання методики навчання математики в основній школі) і на 5-му (методики математики в старшій школі) курсах. Питання з методики математики включені і в білети держаних іспитів для напряму підготовки 6.040201 Математика\*, спеціальності 7.04020101 Математика\*.

Навчальними планами фізико-математичного факультету Житомирського державного університету імені І. Франка для вивчення методики навчання математики виділено години для проведення лекційних, практичних і лабораторних занять, а також певний обсяг годин передбачено для самостійної роботи студентів.

На практичних заняттях передбачається ознайомлення студентів із методикою вивчення основних змістових ліній шкільного курсу математики та формування вмінь і навичок розв'язування задач на різних рівнях, передбачених навчальними програмами з математики.

До кожного заняття розроблено інструктивно-методичні матеріали. Підготовка до практичних занять включає в себе опрацювання певної теми за вказаним планом, виконання завдань теоретичного і практичного характеру. Інструктивні матеріали вміщують завдання для всіх студентів, індивідуальні, а також завдання, які розробляються окремими мікрогрупами.

Для прикладу наводимо інструкцію до практичного заняття на тему:

#### **Методика вивчення паралельності в шкільному курсі стереометрії**

**Мета:** визначити методичні особливості та технологію формування нових понять, вивчення ознак та властивостей паралельності прямих і площин у просторі.

#### **Теоретичні питання**

1. Зміст та програмні вимоги до вивчення теми «Паралельність прямих і площин у просторі».
2. Пропедевтика вивчення паралельності в просторі.
3. Методика формування основних понять теми.
4. Методика вивчення теорем про паралельність у просторі.
5. Методика розв'язування задач на паралельність прямих і площин у просторі.

**Основні поняття:** паралельні прямі; мимобіжні прямі; пряма паралельна до площини, паралельні площини.

**Основні теореми:** ознака паралельності прямих; властивості паралельних прямих; ознака паралельності прямої і площини; ознака паралельності площин; властивості паралельних площин.

### Завдання для всіх студентів

1. *Опрацювати* рекомендовану методичну, довідкову літературу, шкільні підручники, методичну пресу щодо теми заняття.

2. *Виділити* вимоги до рівня знань, умінь учнів старшої школи по темі «Паралельність прямих і площин у просторі» Результати занести до таблиці.

### Вимоги до рівня знань, умінь учнів по темі «Паралельність прямих і площин у просторі»

Рівень стандарту (..кл ..... год.)	Академічний рівень (..кл ..... год.)	Профільний рівень (..кл ..... год.)	Поглиблене вивчення (..кл ..... год.)
<b>Учні повинні знати:</b>			
<b>Учні повинні вміти:</b>			

3. *Знати* основні поняття й теореми, які вивчаються в темі «Паралельність прямих і площин у просторі», усі формулювання внести до таблиці.

### «Паралельність прямих і площин у просторі»

Фігури	Означення	Ознака	Властивість
Дві прямі			
Пряма і площина			
Дві площини			

3. *Проаналізувати* шкільні підручники з геометрії (10 кл.) щодо різних випадків взаємного розміщення прямих і площин у просторі. Результати представити у вигляді опорного конспекту-таблиці:

№	Фігури	Взаємне розміщення	Число спільних точок	Рисунок	Позначення
1.	Дві прямі				
2.	Пряма і площина				
3.	Дві площини				

5. *Ознайомитися* із доведенням теорем про паралельність у курсі математики 10-го класу, *уміти* виконувати такі доведення.

6. *Розв'язати* методичні задачі.

**Індивідуальні завдання**

1. *Виконати* логіко-математичний аналіз змісту теми «Паралельність прямих і площин у просторі». Результати подати у вигляді схеми.
2. *Підготувати* тестові завдання для перевірки знань студентів по темі: «Паралельність прямих і площин у просторі».
3. *Розробити* і представити методику вивчення поняття «паралельні площини», дотримуючись методичної схеми формування понять.
4. *Розробити* і представити методику вивчення (основні етапи роботи з теоремою) ознаки паралельності прямої і площини.
5. *Продумати* й презентувати методичні прийоми, які сприятимуть активізації навчальної діяльності учнів у процесі вивчення теми «Паралельність прямих і площин у просторі».

**План проведення заняття**

1. *Перевірка* знань студентів по темі: «Паралельність прямих і площин у просторі» (тестування).
2. *Представлення* результатів логіко-математичного аналізу теми „Паралельність прямих і площин у просторі”.
3. *Обговорення* запитань: 1) як відрізняються зміст і вимоги до знань, умінь учнів по темі „Паралельність прямих і площин у просторі” на різних освітніх рівнях? (*враховувати матеріали таблиці 1*); 2) у чому полягає відмінність між поняттями: означення, ознака, властивість?
4. *Представлення* методики формування поняття «паралельні площини».
5. *Представлення* методики вивчення ознаки паралельності прямої і площини.
6. Презентація методичних прийомів, які сприятимуть активізації навчальної діяльності учнів у процесі вивчення теми «Паралельність прямих і площин у просторі».
7. *Розв’язування* методичних задач.

Лабораторні заняття – одна з форм організації навчання, метою якої є формування професійних умінь та навичок на основі аналізу та узагальнення теоретичного матеріалу [13].

Лабораторні заняття з методики навчання математики, у першу чергу, спрямовані на досягнення наступних цілей:

- відпрацювання таких методичних умінь, які не пов’язані безпосередньо з проведенням уроків і позакласних занять (уміння визначати мету заняття, певної теми, розв’язання певної задачі тощо; підбирати навчальний матеріал і відповідні засоби навчання; реалізовувати методику досягнення поставленої мети);

- уміння здійснювати аналіз уроків учителів математики;

- розроблення планів навчання, підготовка конспектів і проведення деяких уроків або їх фрагментів на заняттях [5].

На практиці вчителю математики доводиться здійснювати різні види діяльності. Зокрема: *аналізувати* спеціальну літературу (програми, підручники, навчально-методичні матеріали, інші засоби навчання) і на цій основі з урахуванням вікових можливостей учнів *відбирати* необхідний матеріал, з якого конструювати зміст уроку або будь-якого іншого виду занять з учнями; *планувати* свою роботу й навчати учнів організовувати власну навчальну діяльність; *організовувати* різні види діяльності учнів, *скеровувати* їх безпосередньо або опосередковано; оцінювати власну діяльність і діяльність учнів, навчати їх оцінювати, а також здійснювати самооцінку [5].

Успішному опануванню студентами методики навчання математики сприяє використання на заняттях окремих видів навчальної діяльності, які спрямовані на вирішення певних дидактичних та виховних завдань. Серед них:

- огляд періодичної методичної преси (літератури);
- перевірка й актуалізація базових знань;
- опитування по темі заняття у вигляді мікрОВикладання (обов'язкова опора на розроблені блок-схеми, необхідні дидактичні матеріали; підготовка проблемних запитань для обговорення в групі);
- підготовка виступу, доповіді по визначеній проблематиці;
- ділова гра;
- презентація методичного прийому тощо.

Важливою складовою занять є *огляд періодичної методичної преси* (методичної літератури). Мета його застосування: ознайомити студентів з новими виданнями, матеріалами сучасної періодичної методичної преси, новою літературою з



методики математики, що відповідають темі заняття, у формі анотації. Такий виступ має тривати 5-7 хвилин.

Робота студентів на підготовчому етапі включає:

- 1) самостійний вибір статті у періодичному методичному виданні, методичного посібника тощо;
- 2) наочне представлення відібраних матеріалів, а також інформацію про те, де можна з ними познайомитися більш детально;
- 3) підготовка плану-конспекту виступу, який включає організаційний момент, текст виступу з опорою на інформацію (бібліографічний опис матеріалу, основні положення анотації);
- 4) формулювання висновків;
- 5) виготовлення картки для поповнення фонду бібліотеки кафедри.

Усе більш широке використання у навчально-виховному процесі вузів знаходять активні методи навчання, які передбачають реалізацію конкретних ситуацій, рольові та ділові ігри, що створюють умови для творчості.

*Ділова гра* – форма організації навчальної діяльності, у ході якої в ігровій формі вирішуються важливі навчальні завдання [2, с. 96]. Ділова гра є моделюванням реальної педагогічної діяльності у спеціально створеній проблемній ситуації. Вона є активним методом навчання, який сприяє досягненню конкретних завдань, дозволяє забезпечити творчу діяльність студентів, розвивати критичне мислення.

Позитивним аспектом проведення ділової гри є висока мотивація, емоційна насиченість процесу навчання; підготовка до професійної діяльності, формування знань та вмінь. Студенти вчаться застосовувати свої знання, а обговорення результатів сприяє формуванню навичок самоаналізу. Отже, застосування ділових ігор під час навчання методики математики дає змогу максимально наблизити навчальний процес до майбутньої професійної діяльності.

Зокрема, на лабораторному занятті по темі «Методика вивчення властивостей та графіків тригонометричних функцій» студентам пропонується підготувати і провести ділову гру „Лабораторна робота з математики”.

У ході підготовки до такого заняття студенти вивчають методику проведення лабораторної роботи з математики в старшій школі, на основі якої розробляється необхідне методичне забезпечення. Студенти поділяються на мікрогрупи і розподіляють обов’язки щодо складання плану-конспекта уроку-лабораторної роботи на тему: „Перетворення графіків тригонометричних функцій” (відповідно до програми з математики для 10 кл.), розробки інструкції, підготовки дидактичного забезпечення, необхідних засобів навчання. На занятті відбувається безпосереднє проведення фрагмента такого уроку з подальшим обговоренням й аналізом результатів.

Перевірка знань, умінь та навичок студентів з методики забезпечує проведення аудиторних і позааудиторних модульних контрольних робіт. Тексти робіт вміщують як теоретичні так і практичні завдання.

Для прикладу, варіант контрольної роботи для перевірки знань, умінь студентів по матеріалу змістового модуля «Загальна методика навчання математики», яка вміщує завдання трьох рівнів складності:

#### **Варіант 1**

1. Виберіть правильну, на Вашу думку, відповідь.
  - 1) *Обов’язковими елементами структури уроку математики в школі є:*
    - а) перевірка домашнього завдання; формування нових знань, способів діяльності; перевірка знань, умінь;
    - б) актуалізація базових знань; формування нових знань, способів діяльності; узагальнення знань;
    - в) актуалізація базових знань; формування нових знань, способів діяльності; застосування знань, умінь;
    - г) перевірка знань, умінь; формування нових знань, способів діяльності; застосування знань, умінь.
  - 2) *Самостійна робота учнів у навчальному процесі виконує функції:*
    - а) навчальну, виховну, пізнавальну, систематизуючу;
    - б) навчальну, коригуючу, виховну, самоосвітню;

- в) навчальну, пізнавальну, контролюючу, узагальнюючу;
- г) навчальну, пізнавальну, самоосвітню, тренувальну.

**3) Типи контролю за результатами навчальної діяльності з математики (залежно від того, хто здійснює контроль):**

- а) зовнішній, взаємний, самоконтроль;
- б) вчительський, адміністративний, товариський;
- в) поточний, підсумковий, тематичний;
- г) інша відповідь.

**4) Безпосередня підготовка вчителя математики до уроку включає:**

- а) вивчення програми, розкладу уроків, складання поурочного плану;
- б) вивчення учнівського колективу, розкладу уроків, складання поурочного плану;
- в) складання тематичного плану, вивчення наявного матеріального забезпечення, складання поурочного плану;
- г) вивчення підручника, наявного матеріального забезпечення, складання поурочного плану;

**5) Предметом спеціальної методики навчання математики є:**

- а) методика реалізації математичних способів пізнання;
- б) методика організації і проведення уроків математики в школі;
- в) методика вивчення окремих розділів і тем шкільного курсу математики;
- г) різні форми і методи навчання математики студентів педагогічних спеціальностей.

**2. Структура календарного плану з математики (перелічити компоненти).**

**3. Діяльнісний підхід у навчанні математики (сутність).**

**4. Предмет, мета і завдання методики навчання математики (розгорнута відповідь).**

Вже у варіантах для контролю із спеціальної методики студентам обов'язково пропонується розв'язати методичні задачі.

Наводимо приклад завдання аудиторної модульної контрольної роботи із методики навчання алгебри та початків аналізу в старшій школі:

### **Варіант 1**

**№ 1.** Диференційований підхід до навчання математики в старшій школі. Аналіз різнорівневих програм з математики.

**№ 2.** Розв'язати методичні задачі:

**1)** На початку уроку вчитель запропонував для розв'язування наступні вправи:

- а) порівняйте з нулем значення виразу:  $\sin 134^\circ \cos 131^\circ$ ;
- б) дослідити функцію на парність:  $y = \operatorname{ctg} x + \operatorname{tg} x$ .

Розв'яжіть ці вправи. Які знання і вміння мав на меті актуалізувати в учнів учитель?

2) Обчисліть площу фігури, обмеженої лініями:  $y = x^3$ ,  $y = 1$ ,  $x = 2$ .

Опишіть орієнтовний алгоритм розв'язування таких задач. Які утруднення на кожному з етапів розв'язування можуть виникнути в учнів? Чому?

**Методична задача** – це задача, прямим продуктом розв'язування якої буде формування методичних умінь, а також отримання методичних фактів: підбір навчального матеріалу, виділення основного і другорядного навчального матеріалу; навчальний матеріал, упорядкований в певну систему відповідно до поставленої мети; відібрані прийоми й засоби навчання для досягнення поставленої мети, для організації самостійної роботи учнів тощо [3, 15].

Метою застосування таких задач є оволодіння знаннями й уміннями, передбаченими програмою курсу «Методика навчання математики», розвиток творчих можливостей студентів. Методичні задачі найчастіше будуються на конкретному математичному матеріалі, що навчає майбутніх учителів відшукувати умови, за яких найбільш результативно здійснюється навчально-пізнавальний процес і досягається максимальний результат. Систематичне розв'язування таких задач дозволяє формувати в студентів уміння аналізувати педагогічні факти, співставляти їх, класифікувати, робити на їх основі відповідні висновки і теоретичні узагальнення.

Особливе місце у професійному становленні вчителя посідає активна педагогічна практика. Майбутні вчителі математики отримують можливість на четвертому курсі проходити практику на посаді вчителя математики основної школи, а на п'ятому – у старших класах загальноосвітніх шкіл міста і області. На період практики, яка триває 6(7) тижнів студентам пропонуються до виконання завдання з педагогіки, психології та методики навчання.

Зокрема, під час практики студенти 5-го курсу з методики математики повинні:

- підготувати і провести 15 залікових уроків з математики (уроки мають бути різних типів із застосуванням різноманітних методів та форм організації навчальної діяльності);
- брати участь в обговоренні та аналізі уроків, що проводять інші студенти-практиканти;
- відвідувати уроки кращих учителів-предметників школи;
- регулярно проводити додаткові заняття як із кращими учнями, так і з учнями, які мають прогалини в знаннях з математики;
- проводити факультативні заняття та позакласну роботу з математики;
- виготовляти і застосовувати різні види наочності;
- систематично перевіряти учнівські зошити, щоденники.

Життям доведено, що лише ті знання, які студент здобув самостійно, завдяки власному досвіду, розуму й діям, будуть насправді ґрунтовними. Саме тому вища школа поступово переходить від передавання інформації до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю, формування в студента вмінь і навичок самостійної роботи.

Значущість проблеми самостійної роботи знайшла своє відображення як у класичній педагогічній спадщині (Ф.-А. Дістервег, Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинський), так і в сучасних дослідженнях (А. М. Алексюк, Н. В. Кузьміна, В. О. Онищук, С. У. Гончаренко, М. М. Солдатенко, В. К. Буряк, П. І. Підкасистий, В. А. Козаков, Н. Г. Сидорчук, В. В. Ягупов та ін.). На думку вчених, саме самостійна робота студентів нині має стати основою процесу підготовки фахівців. Навряд чи кожен учитель, який не був підготовлений у ВНЗ самостійно здобувати знання, зможе легко розвинути в собі такі якості вже в процесі роботи в школі.

З іншого боку, практика підтверджує, що вчитель, як правило, у своїй педагогічній діяльності використовує саме ті

форми і методи роботи, до яких особисто був залучений у процесі навчання. Отже, розвиватися самому, виховувати пізнавальну самостійність своїх учнів, зможе тільки такий учитель математики, в якого сформовані вміння та навички самостійної роботи.

*Самостійну роботу студентів* можна визначити як вид навчальної діяльності, спрямований на засвоєння нових знань, удосконалення навичок самостійного пізнання, формування практичних умінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Самостійна робота організовується та скеровується викладачем, але відбувається без його безпосередньої участі.

Самостійна робота розвиває самостійність – рису характеру, що відіграє суттєву роль у структурі особистості сучасного педагога і, зокрема, вчителя математики. Самостійність є основою активності, ініціативності, творчості, наполегливості. Під *самостійністю* розуміють здатність суб'єкта організовувати й реалізовувати свою діяльність, а також досягнути мети діяльності (розв'язати навчально-методичну задачу) без стороннього керівництва й допомоги. [4]. Зовнішніми ознаками самостійності є планування роботи, самоконтроль, коригування результатів, пошук шляхів удосконалення власної діяльності. До внутрішніх ознак належать потреби й мотиви, розумові, фізичні й морально-вольові зусилля, що спрямовують особистість. За висновками дослідників, самостійність слід розглядати в двох аспектах: по-перше, як характеристику діяльності в певній навчальній ситуації й, по-друге, як рису особистості [9].

*Пізнавальну самостійність* визначають як: 1) сукупність пізнавальних умінь та навичок тих, хто навчається [10]; 2) якість особистості, сутність якої виражається в готовності, спроможності й прагненні власними силами оволодіти знаннями, вміннями та навичками [11].

У психолого-педагогічній літературі виділяють репродуктивний, частково-пошуковий, творчий рівні

пізнавальної самостійності [12, с. 18]. На *репродуктивному* – студент повинен засвоїти вже готові знання. *Частково-пошуковий* рівень характеризується частковою організацією процесу одержання інформації безпосередньо студентами. Дії майбутніх фахівців на *творчому* рівні повністю самостійні. Досягнення найвищої самостійності в процесі оволодіння методикою навчання математики характеризується здатністю окреслити навально-методичну проблему й визначити шляхи для її розв’язання.

Зауважимо, що іноді й виконання певних завдань репродуктивного характеру змушує студентів працювати на досить високому рівні самостійності. Наприклад, у процесі підготовки до виступу на занятті з доповіддю щодо актуальних проблем методики навчання математики йому доведеться самостійно відшукати й відібрати інформацію в наукових джерелах, проаналізувати й систематизувати її.

У педагогічному процесі виділяють ще змістову й організаційну самостійність. Під *змістовою* розуміють здатність особистості прийняти правильне рішення без сторонньої допомоги. Розрізняють такі її види: 1) виконавську самостійність; 2) дії в типових ситуаціях; 3) дії в нетипових ситуаціях; 4) творчу самостійність. Одночасно зі змістовою самостійністю задля реалізації визначеного завдання в майбутнього вчителя математики формується вміння організовувати власну діяльність, тобто *організаційна самостійність* [17, с. 260].

У процесі навчання методики математики використовуються творчі завдання, які спрямовані на розвиток самостійності студентів. Наприклад, окремій мікрогрупі студентів пропонується

**Виконати методичний аналіз** теми курсу математики старшої школи за схемою:

1) сформулювати мету, визначити зміст теми, виділити вимоги до знань, умінь учнів (різновірневі програми):

а) провести логіко-математичний аналіз основних понять теми, виділити найбільш важливі моменти.



б) проаналізувати, які твердження доводяться, які вводяться як ілюстровані факти; який рівень логічної довершеності доведень, які методи використовуються в процесі доведень.

в) виділити типи задач, які пропонуються під час вивчення теми; визначити, які нові теоретичні положення вводяться під час розв'язування задач.

2) Визначити місце теми в шкільному курсі математики, її внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки (навести приклади, бажано побудувати схеми, таблиці).

3) Продумати можливості для створення позитивної мотивації вивчення теми (розробити конкретні методичні прийоми).

4) Представити форми роботи, прийоми й засоби навчання, які можуть бути застосовані в ході вивчення теми.

5) Проаналізувати найбільш типові помилки, які зустрічаються в учнів під час вивчення теми; розробити методичні прийоми спрямовані на усунення цих помилок.

6) Проаналізувати особливості організації контролю та самоконтролю (запропонувати декілька форм їх здійснення, розробити варіант контрольної (різномірівневої) роботи з теми).

7) Розробити методику вивчення теореми або методику роботи із задачею з цієї теми.

Підготувати представлення результатів роботи (час – до 20 хв, наочність, бажано – електронна презентація).

Розвиток самостійної особистості – одне з основних завдань професійної освіти на сучасному етапі. Майбутні вчителі математики повинні вміти самостійно вирішувати навчальні, методичні, організаційні питання, які можуть виникнути в процесі фахової діяльності, усувати різного роду проблеми, обґрунтовувати свої дії. А готувати їх до цього потрібно вже в університеті, розвиваючи змістову, пізнавальну, організаційну самостійність. Удосконалення організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення методики навчання математики є, на наш погляд, одним із шляхів вирішення цієї проблеми у вищих навчальних закладах педагогічного спрямування.

Таким чином, забезпечення цілеспрямованої методичної підготовки студентів з використанням сучасних методів, способів, прийомів, організаційних форм навчання є одним із шляхів підвищення якості підготовки майбутніх учителів математики.

### *Література*

1. Бевз Г. П. Методика викладання математики : навч. посіб. / Г. П. Бевз. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Вища шк., 1989. – 367 с.
2. Єремєєва В. М. Технологія вивчення теорії та методики виховання : метод. посіб. / В. М. Єремєєва. – Житомир : ЖПУ, 2003. – 104 с.
3. Жовнір Я. М. П'ятсот задач з методики викладання математики : навч. посіб. / Я. М. Жовнір, В. І. Євдокимов. – Х. : Основа, 1997. – 392 с.
4. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учеб. пособ. / Виталий Андреевич Козаков. – К. : Выща шк., 1990. – 248 с.
5. Лабораторные и практические работы по методике преподавания математики : учеб. пособ. для студ. физ. –мат. спец. пед. ин-тов. / под ред. Е. И. Лященко. – М. : Просвещение, 1988. – 223 с.
6. Метельський Н. В. Дидактика математики: общая методика и ее проблемы : учеб. пособ. / Николай Владимирович Метельский. – 2-е изд., перербот. – Мн. : Изд-во БГУ, 1982. – 256 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті // Освіта України. – 2002. – № 33 – С. 4–6.
8. Навчальна програма з дисципліни „Методика навчання математики” для напряму підготовки 6.040201 Математика\*, спеціальності 7.04020101 Математика\* денної форми навчання : затв. на засіданні каф. математики, протокол № 10 від 24.05.13 р. / укл. О. М. Корольок, З. П. Поліщук, А. В. Прус. – Житомир, 2013.
9. Орлов В. И. Активность и самостоятельность учащихся в обучении / В. И. Орлов // Среднее специальное образование. – 2004. – № 11. – С. 43–47.
10. Половникова Н. А. Система воспитания познавательной самостоятельности школьников / Н. А. Половникова. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1975. – 101 с.
11. Савченко Ю. С. Развитие познавательной активности и самостоятельности слушателей подготовительного отделения вуза на основе дифференциации обучения : автореф. дис. на

соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теория и история педагогики” / Ю. С. Савченко. – Л., 1988. – 16 с.

12. Самойленко П. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в процессе обучения математике / П. И. Самойленко, Л. Ю. Сергиенко // Методические рекомендации по математике. – М. : Высш. шк., 1981. – Вып. 4. – С. 13–45.

13. Сидорчук Н. Г. Інструктивно-методичні матеріали до курсу педагогіка : метод. посіб. / Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 172 с.

14. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – 2 –е изд. -- М. : Педагогика, 1984. – 96 с.

15. Слєпкань З. І. Методика навчання математики : підручник / З. І. Слєпкань. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К. : Вища шк., 2006. – 582 с.

16. Столяр А. А. Педагогика математики. Курс лекцій / А. А. Столяр. – Минск : Вышэйша шк., 1969. – 368 с.

17. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения / Пальмира Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 272 с.

## **2.6. ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ**

В умовах сучасного інформаційного суспільства виникає нагальна потреба інформатизації освіти, мета якої полягає у глобальній раціоналізації інтелектуальної діяльності шляхом використання нових інформаційних технологій, радикального підвищення ефективності та якості підготовки фахівців з новим типом мислення, що відповідає вимогам постіндустріального суспільства. Відтак, модернізація вищої освіти у форматі Болонської системи зумовлює зростання ролі медіаосвітньої підготовки майбутніх учителів, який, окрім використання в організації навчального процесу традиційних форм і методів навчання, повинен проектувати освітнє та навчальне середовище із залученням сучасних інформаційних, комп'ютерних та педагогічних інновацій.

Нині в педагогічну практику вводиться новий етап комп'ютеризації з різних наукових дисциплін, викликаний розвитком мультимедійних технологій. В інтерактивному режимі роботи графіка, анімація, фото, відео, звук, текст створюють інтегроване інформаційне середовище, в якому користувач знаходить якісно нові можливості, спроможні відігравати роль вагомого засобу активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Мета дослідження – проаналізувати використання мультимедійних технологій як засобу формування педагогічних знань у процесі викладання субдисциплін „Педагогічні технології в початковій школі” та „Основи педагогічної майстерності”.

В основу нашого наукового пошуку покладено таку гіпотезу: застосування мультимедійних засобів у процесі підготовки спеціалістів вищих навчальних закладів призведе до підвищення рівня самостійного засвоєння навчальної інформації, успішності та рівня професійного спілкування студентів, інтересу до вивчення можливостей комунікації.

Мультимедійні засоби навчання у вищій школі не можуть замінити викладача, але вони сприятимуть удосконаленню й урізноманітненню діяльності педагога, що має підвищити продуктивність освітнього процесу. Крім того, використання мультимедійних технологій у процесі навчання дозволяє більш широко і повноцінно розкрити творчий потенціал кожного студента.

Мультимедійні засоби в освітньому процесі вищої школи можуть бути представлені в електронних підручниках, самотійно підготовленому викладачем матеріалі, презентації інформації за допомогою програми PowerPoint, відеометоді, електронній пошті, рольовій грі, електронній інтерактивній дошці та ін.

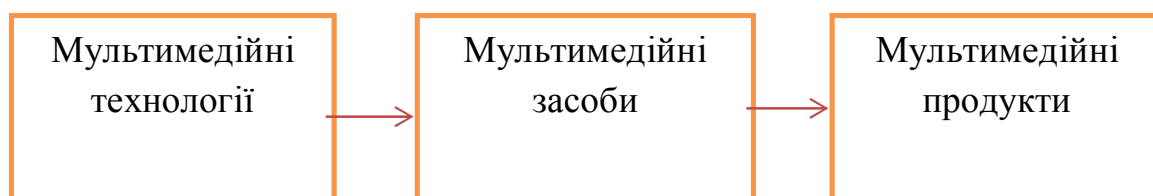
Щоб показати дієвість та роль зазначених новітніх мультимедійних технологій навчання, необхідно, насамперед, звернутися до з'ясування їх дефініцій. Термін мультимедіа – латинського походження, що поширився за рахунок англomовних джерел („*multy*” – множинний, складний та „*media*” – середовище, засіб, спосіб). У перекладі з латинської – „мультимедіа” означає „множинний засіб” або „багато середовищ”. Оскільки технології мультимедіа є комплексними, окремі їх елементи останнім часом називаються самотійними термінами, де слово „мультимедіа” трансформується в прикметник „мультимедійний/а”: мультимедійна система, мультимедійні програми [1, с. 55].

Розмитість змісту мультимедіа вимагає чіткого визначення поняття „мультимедійні технології” та їх місця в навчальному процесі вищої школи.

У науковій та технічній літературі зустрічаємо різні тлумачення поняття "мультимедіа" (ММ) залежно від того, де воно використовується. У всесвітній доповіді ЮНЕСКО (1998 р.) „мультимедіа” розглядають як здатність подавати текстуальні зображення та звук користувачеві [2, с. 12]. Ю. І. Машбиць трактує ММ як багатоканальне середовище,

що видає інформацію в різноманітних модальностях [3, с. 56]. За О. В. Шликової, мультимедіа – це „полісередовище“, єдиний простір, який в синкретичному вигляді представляє різні види та способи надання інформації (текст, графіку, звук тощо) [4, с. 23]. Деякі автори тлумачать ММ як сучасну інформаційну технологію, що об'єднує за допомогою комп'ютерних засобів графічне та відео зображення, звук та інші спеціальні ефекти [5, с. 34].

Отже, у процесі науково-педагогічної діяльності слід відійти від терміну „мультимедіа“ й вживати поняття „мультимедійні технології“, „мультимедійні засоби“, „мультимедійна інформація“, „мультимедійні продукти“. Так, зокрема, під мультимедійними технологіями розуміють порядок розробки, функціонування та застосування засобів інформації різних модальностей. Мультимедійні засоби поділяються на апаратні (комп'ютер з процесором, мультимедіа-монітором із вбудованими стерео-динаміками, TV-тюнери, звукові плати) та програмні (програми та проблемно орієнтовані мови програмування, що враховують особливості ММ). Слушним є таке тлумачення: „апаратні та програмні засоби, що реалізують мультимедійну технологію“. Урешті, завершальним етапом ММТ є створення мультимедійних продуктів як документів, що несуть інформацію різних типів і припускають використання спеціальних технічних пристроїв для їх створення та відтворення [4, с. 85]. Таким чином, можна побудувати схему, що унаочнює ієрархічність понять, що розглядаються.



Методи і засоби навчання розкриваються у формах організації навчального процесу, в основних видах навчальної діяльності [9].

Основним видом навчальної діяльності, спрямованим на первинне оволодіння знаннями, є **лекція**. Головне призначення лекції – забезпечити теоретичну основу навчання, розвинути інтерес до навчальної діяльності і конкретної навчальної дисципліни, сформувати в студентів орієнтири для самостійної роботи над курсом. Традиційна лекція має безперечні переваги не тільки як спосіб передачі інформації, але і як метод емоційного впливу викладача на студентів, який підвищує їх пізнавальну активність.

Фахівці виділяють три основні типи лекцій, які застосовуються для передачі теоретичного матеріалу: вступна лекція, інформаційна лекція, оглядова лекція. Залежно від предмету дисципліни, яка вивчається, і дидактичних цілей, можуть бути використані такі лекційні форми, як проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція-прес-конференція, лекція із заздалегідь запланованими помилками та ін. [6].

Застосування інформаційних технологій дозволяє змінити способи передачі навчального матеріалу, які традиційно здійснюються під час лекцій, за допомогою спеціально розроблених мультимедіа засобів. При цьому якість засвоєння теоретичного матеріалу не поступається тій, яка досягається при звичному читанні лекцій і може бути досягнута шляхом створення комп'ютерних навчальних програм і використання телекомунікацій у навчальному процесі.

Для організації вивчення теоретичного матеріалу можуть бути використані такі види мультимедійних курсів [5, 6, 9]:

- **відеолекція**. Лекція викладача записується на відеоплівку. Методом нелінійного монтажу вона може бути доповнена мультимедійними додатками, що ілюструють виклад лекції. Такі доповнення не тільки збагачують зміст лекції, але і роблять її виклад більш привабливим для студентів. Безперечною перевагою цього способу викладу матеріалу є можливість прослуховувати лекцію в будь-який час, повторно звертаючись до найбільш складних місць;



- **мультимедіа лекція.** У процес самостійної роботи над лекційним матеріалом можуть бути впроваджені інтерактивні комп'ютерні навчальні програми. Зокрема, навчальні посібники, в яких теоретичний матеріал завдяки використанню мультимедійних засобів структурований таким чином, що кожен студент може вибрати для себе оптимальну траєкторію вивчення матеріалу, зручний темп роботи над дисципліною і такий спосіб вивчення, який повною мірою відповідає психофізіологічним особливостям його сприйняття. Навчальний ефект у мультимедійних програмах досягається не лише за рахунок змістовної частини і дружнього інтерфейсу, але і за рахунок використання, наприклад, тестуючих програм, які дозволяють студенту оцінити ступінь засвоєння ним теоретичного навчального матеріалу;

- **традиційні аналогові навчальні видання:** електронні тексти лекцій, опорні конспекти, методична допомога для вивчення теоретичного матеріалу і т.д.

Невід'ємною складовою ММП у вищій школі є мультимедійна лекція, що включає елементи новітніх інформаційних технологій. У практичній викладацькій роботі з курсу „Педагогічні технології у початковій школі” та „Основи педагогічної майстерності” використовуємо лекції-презентації, що створюються за допомогою програми Microsoft Power Point. Презентація (від англ. „*presentation*” – подання, вистава) – це набір картинок-слайдів на певну тему, які зберігаються у файлі спеціального формату.

Така програма дозволяє подавати інформацію в різній формі демонстрації (текст, таблиці, схеми, діаграми, відео-аудіофрагменти) [6, с. 28]. При роботі з презентаціями виводимо зображення на екран з досить великою діагоналлю. Сучасні технічні засоби дають можливість для застосування мультимедійного проектора, що дає на екрані зображення з діагоналлю до 2 м. Такий технологічний прийом дозволяє підвищити якісний рівень використання наочності на заняттях, що для будь-якої науки має важливе значення.

Викладач у мультимедіа лекційній аудиторії отримує замість дошки та крейди потужний інструмент для представлення інформації в різномірній формі (текст, графіка, анімація, звук, цифрове відео та ін.). В якості джерела ілюстративного матеріалу в цьому випадку найбільш зручно використовувати CD ROM чи HTML документи.

Як відомо, людина, при вивченні певного матеріалу, запам'ятовує 20 % відео-, 30 % аудіо- інформації. Якщо ж поєднати різні способи сприймання інформації в медіадіяльності, то продуктивність запам'ятовування зростає до 80 % .

Однак, варто зауважити, що наочність – це не властивість приладів і установок, адже вони стають „наочними” в результаті узгодженої взаємодії слова викладача та демонстраційного пристрою. Саме слово є специфічним засобом наочності, яке визначає ставлення педагога до певної події чи явища, воно оживляє педагогічний процес, й жодні технічні засоби не здатні вплинути на розум слухачів, порівняно з живим словом педагога. Саме лекція-презентація дає змогу поєднати ці вагомні важелі активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Окрім того, у такій мультимедійній лекції реалізується взаємозв'язок між складовими педагогічної ергономіки (розширення можливостей педагогічної науки щодо більш глибокого пізнання та вдосконалення діяльності викладачів і студентів) „викладач – технічний пристрій – студент”. Це сприяє створенню такої емоційної атмосфери, яка пробуджує інтерес до об'єкта вивчення, заохочує процес пізнання, створюючи належні умови підвищення ефективності розумової діяльності й зменшення перевтоми, оскільки діяльність студентів переходить у „спілкування” з навчальним матеріалом, що запам'ятовується без надмірних зусиль. Наявність таких умов сприяє створенню комфортного навчального середовища, „оптимальної

динаміки працездатності, доброго самопочуття і збереження здоров'я" [7, с. 49].

Для прикладу, наведемо декілька слайдів із лекцій-презентацій під час вивчення курсу „Педагогічні технології в початковій школі” та „Основи педагогічної майстерності”. Загальна кількість слайдів, що передбачена на лекційне заняття, становить 30–40 одиниць (комбіновані слайди), впорядкованих за проблемно-хронологічними принципом.

1. Педагогічні конфлікти і способи їх вирішення

2. ПЛАН

1. Конфлікт. Його динаміка та основні стадії.
2. Різновиди конфліктів, стратегії розв'язання конфліктів.
3. Можливості запобігання конфлікту.
4. Значення конфліктів (позитивне і негативне).

3. ЛІТЕРАТУРА:

1. АНДРЕЕВ В.П. КОНФЛИКТОЛОГИЯ. – М.: НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, 1992.
2. ВАЛКЕР Д. ТРЕНИНГ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ (ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК ВАМ ДОГОВОРИТЬСЯ? ПРАКТИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ. – С.ПЕТЕРБУРГ, 2001.
3. ВИННИКОВА Л.В. КОНФЛИКТ – ЭТО ТВОРЧЕСТВО? ТРЕНИНГОВЫЙ ПРАКТИКУМ ПО КОНФЛИКТОЛОГИИ. МІНСК, 1996.
4. ЖУРАВЛЕВ В.П. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНФЛИКТОЛОГИЯ. М., 1995.
5. СЕТЕВКО Г.А. И.Д.Р. УПРАВЛЕНИЕ СОБОЙ. М., 2001.
6. СТАВКИН А.М. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ. М., 1996.
7. ШЕЛЗНОВА Н.П. ТЕХНИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ/ ПОДРОБНЕЙ РЕД. В.П. ГИНСБУРГА. М., 1998.

4. Конфлікти – це норма життя. Коли вам здається, що у вашому житті немає конфліктів, перевірте, чи є у вас пульс. Ч. Ліксон

5. Конфлікт – це:

процес різкого загострення протиріч і боротьби двох або більше сторін-учасників у вирішенні проблеми, що має особисту значущість для кожного з учасників

протиріччя, що актуалізувалось, тобто втілені у взаємодії протиріччя сторін, спрямовані на подолання протиріччя

протистояння двох суб'єктів, виявляється в активності сторін, спрямованій на подолання протиріччя

6. Конфлікт (зіткнення, серйозна розбіжність, суперечка) – це зіткнення окремих людей (соціальних груп), що виражають різні, а не рідко й протилежні цілі, інтереси і погляди. Конфліктна ситуація – це наявність суперечливих позицій, розбіжності сторін з якого-небудь питання. Інцидент – це збіг обставин, що є підставою для початку безпосереднього зіткнення сторін

7. ЩОБ ВІДРІЗНИТИ КОНФЛІКТ ВІД КОНФЛІКТНОЇ СИТУАЦІЇ, ЗАПАМ'ЯТАЙТЕ ФОРМУЛУ:

ПРОБЛЕМА + КОНФЛІКТНА СИТУАЦІЯ + УЧАСНИКИ +

ПРОБЛЕМА + ИНЦИДЕНТ = КОНФЛИКТ

8. Основні структурні елементи конфлікту:

Опис конфліктної ситуації

1. Проблема

2. Інцидент

3. Продукт конфлікту

4. Мотиви

9. Модель конфлікту

Конфліктна ситуація

Інцидент

Усвідомлення конфліктної ситуації

Вирішення конфлікту

10. ДИНАМІКА КОНФЛІКТУ

ЗАТУХАННЯ (СТАДІЯ 3)

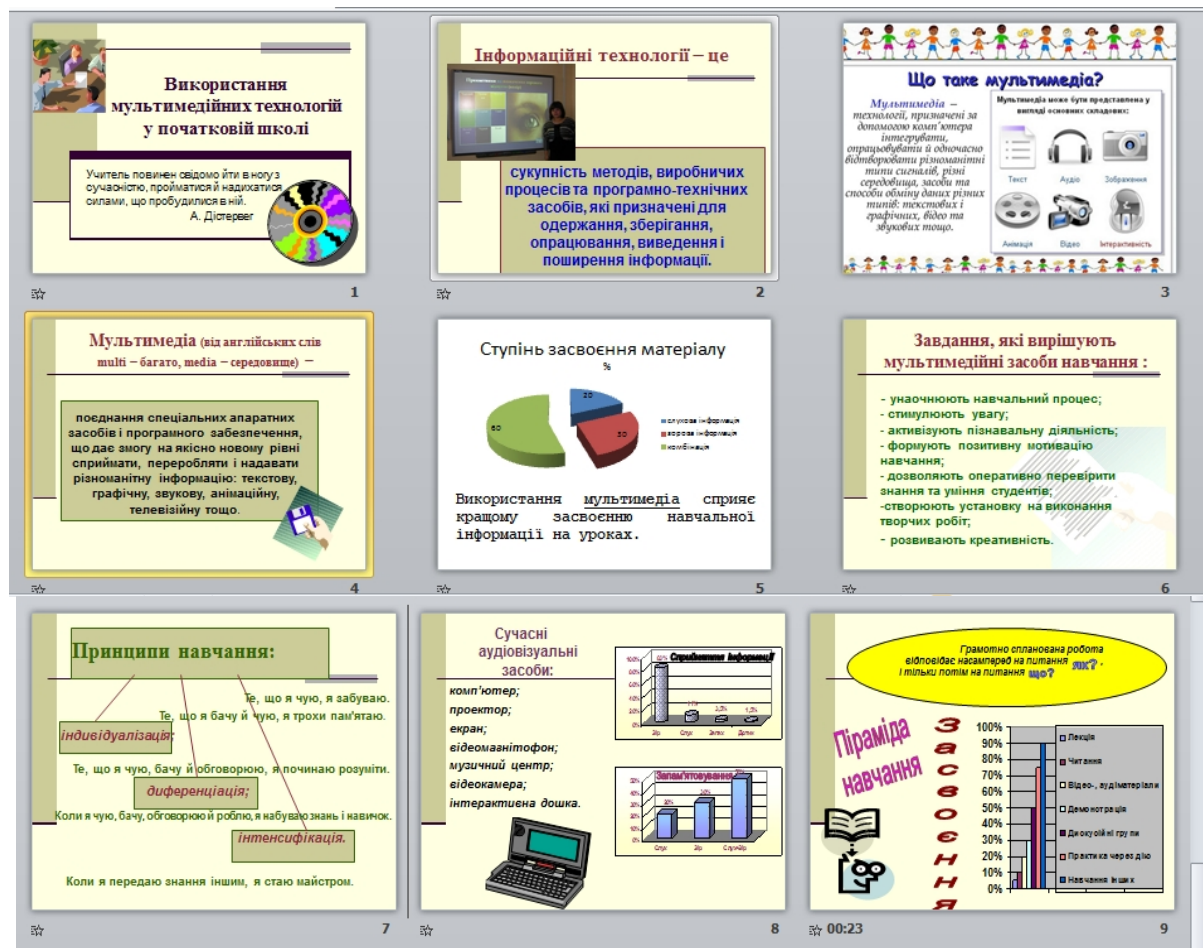
НАРОСТАННЯ (СТАДІЯ 1)

РЕАЛІЗАЦІЯ (СТАДІЯ 2)

Слайди 1–3 відображають ключову інформацію: тема, план заняття, список рекомендованої літератури. Слайди повинні бути не надто яскравими – зайві прикраси створюють бар'єр на шляху ефективної передачі інформації. Підписи до ілюстрацій розміщуються під ними. Кожна з ілюстрацій демонструється впродовж 10–15 секунд.

На слайдах 4–6 розкриті текстові варіації лекцій-презентації. Тексти-слайди можуть відображати статистичну інформацію, уривки з першоджерел та інших писемних документів теми. Інформація, яка міститься в таких базах даних, потребує свого виокремлення й акцентування, вимагає активізації особливої уваги з боку студентів та можливого конспектування. На цих слайдах необхідно

подавати лише ключову інформацію, а заголовки мають узагальнювати основні положення слайду. Це значно полегшує організаційну підготовку викладача до заняття.



Особливістю слайдів 7–9 є подання матеріалу у вигляді схем, діаграм і таблиць. Використання такого масиву інформації дає змогу викладачу показати в стислій формі чимало структурних елементів певного явища чи процесу. Саме за допомогою комп'ютерної анімації викладач організовує інтерактивний зв'язок із студентами, формує в них навички роботи з логічно-схематичним матеріалом.

Демонстрація слайдів із текстами, схемами, таблицями триває на екрані 40–60 секунд, оскільки викладач повинен надавати необхідний час аудиторії для опрацювання навчального матеріалу.

Отже, використання лекцій-презентацій на заняттях з педагогічних та інноваційних технологій сприяє:

- залученню різноманітної бази даних (тексти, таблиці, діаграми, відео-, аудіо- фрагменти), що дає можливість простежити розвиток, еволюцію певного явища;
- активізації уваги та навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- зверненню викладачем особливої уваги на логіку подачі навчального матеріалу, що позитивно позначається на рівні знань студентів;
- використанню різних текстових варіацій, що дозволяє проблемно будувати лекцію, акцентуючи увагу на головних компонентах заняття, відображаючи їх у формі слайду-тексту, полегшуючи педагогу виклад навчального матеріалу;
- підвищенню якісного рівня використання наочності, що допомагає студентам більш швидко та ефективно засвоїти тему;
- забезпеченню оптимального емоційного навчального середовища, створенню комфортних умов для запам'ятовування нового матеріалу;
- підвищенню продуктивності лекційного заняття;
- встановленню міжпредметних зв'язків;
- можливості організації проектної діяльності зі створення презентацій на семінарські заняття.

Наступним видом навчальної діяльності є **практичні заняття** – форма організації навчального процесу, яка здійснюється під керівництвом викладача і спрямована на закріплення теоретичних знань шляхом обговорення першоджерел і вирішення конкретних завдань. Використання інформаційних технологій потребує зміни характеру організації практичних занять і посилення їх методичного забезпечення [8, 9].

Практичні заняття можуть бути проведені за допомогою електронного задачника або бази даних, в якій зібрані типові й унікальні завдання з усіх основних тем навчальної дисципліни. При цьому електронний задачник може одночасно виконувати функції тренажера, оскільки за його допомогою формуються навички розв'язування типових



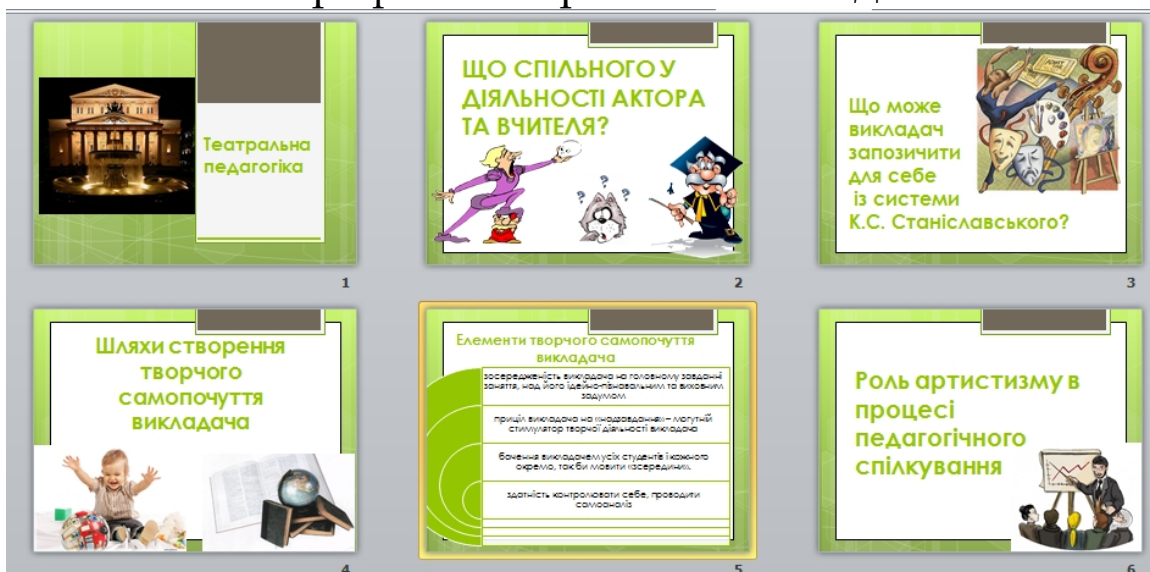
завдань, усвідомлюється зв'язок між отриманими теоретичними знаннями і конкретними проблемами, на вирішення яких ці знання можуть бути спрямовані. Мультимедійні засоби дозволяють організувати роботу з тренажерами, що імітують реальні установки, об'єкти дослідження, умови проведення експерименту. Такі тренажери віртуально забезпечують умови, які необхідні для реального експерименту, і дозволяють підібрати оптимальні параметри для нього. При цьому значно збільшується частка самостійної роботи студентів із навчально-методичними матеріалами.

Однією з основних організаційних форм навчальної діяльності є **семінарські заняття**, які формують дослідницький підхід до вивчення навчального і наукового матеріалу. Теоретичний характер семінарських занять визначає специфіку використання мультимедійних засобів, які повинні бути представлені, переважно в текстовому вигляді. До електронних дидактичних засобів, які використовуються на семінарських заняттях, можна віднести: хрестоматію, збірку документів і матеріалів, опорні конспекти лекцій, електронний підручник, навчальний посібник і т. д. [10].

При проведенні групових і практичних занять також доцільно використовувати презентації, проте тут є свої особливості. Презентацію можна демонструвати як за допомогою проектора, так і (при проведенні занять у комп'ютерному класі) на екранах моніторів. У таких випадках доцільно використовувати презентації як складову заняття (наприклад, у вступній частині – для повторення раніше пройденого матеріалу), якою може керувати і викладач, і студент. Вимоги до презентації для групових і практичних занять майже ті самі, що і для лекції.

Основна схема засвоєння інструментальних мультимедійних засобів на практичних та лабораторних заняттях може бути такою: спочатку підпорядкувати свої дії

логіці, що задається цими засобами, а потім – цілями і завданнями своєї діяльності, отримавши нові можливості досягнення результатів. На першому етапі мультимедійний засіб або ресурс виступає предметом навчальної діяльності, під час якої набуваються знання про роботу засобу, вивчаються мови і прийоми взаємодії з ним, засвоюються навички роботи. На другому етапі цей мультимедійний ресурс перетворюється саме в засоби вирішення будь-яких навчальних або професійно орієнтованих задач.



Упровадження в навчальний процес інформаційних технологій супроводжується збільшенням обсягів **самостійної роботи** студентів [11]. Це, у свою чергу, вимагає організації постійної педагогічної підтримки навчального процесу з боку викладачів. Важливе місце в системі підтримки надається проведенню консультацій, які поступово ускладнюються відповідно до дидактичних цілей: вони зберігаються як самостійні форми організації навчального процесу, і разом з тим, виявляються включеними в інші форми навчальної діяльності (лекції, практики, семінари, лабораторні практикуми та ін.). Це вимагає розробки спеціальних навчально-методичних видань довідкового характеру, за допомогою яких учні могли б отримувати консультативну допомогу. До них можна віднести мультимедійні видання: енциклопедії, словники, хрестоматії, довідники тощо [12, 13].



Позааудиторна самостійна робота студентів (СРС) відноситься до інформаційно-розвиваючих методів навчання, спрямованих на первинне оволодіння знаннями. СРС включає власне самостійну роботу студентів і науково-дослідну роботу, яка здійснюється під керівництвом викладача.

У традиційній педагогіці СРС включає в себе частіше за все лише самостійну роботу з літературою. З використанням інформаційних технологій можливості організації СРС розширюються [14]. Самостійна робота з дослідницькою і навчальною літературою, виданою на паперових носіях, зберігається як важлива ланка СРС у цілому, але її основу тепер складає самостійна робота з навчальними програмами, з тестуючими системами, з інформаційними базами даних. По суті, всі відомі види електронних видань можуть бути підґрунтям для організації СРС, але найбільш ефективними є мультимедійні видання.

Розширення обсягу самостійної роботи студентів із використанням мультимедіа супроводжується розширенням інформативного поля, в якому працює студент. Це особливо важливо для організації науково-дослідницької роботи студентів, яка традиційно зводиться до проведення наукових студентських семінарів, конференцій, до виконання навчально-дослідницьких завдань, написання курсових і дипломних робіт [15].

Інформаційні технології дозволяють використовувати як основу для самостійної і науково-дослідної роботи студентів не тільки друкарську продукцію навчального або дослідницького характеру, але і мультимедіа засоби, ресурси мережі Інтернет – електронні бази даних, каталоги і фонди бібліотек, архівів ті ін. [9].

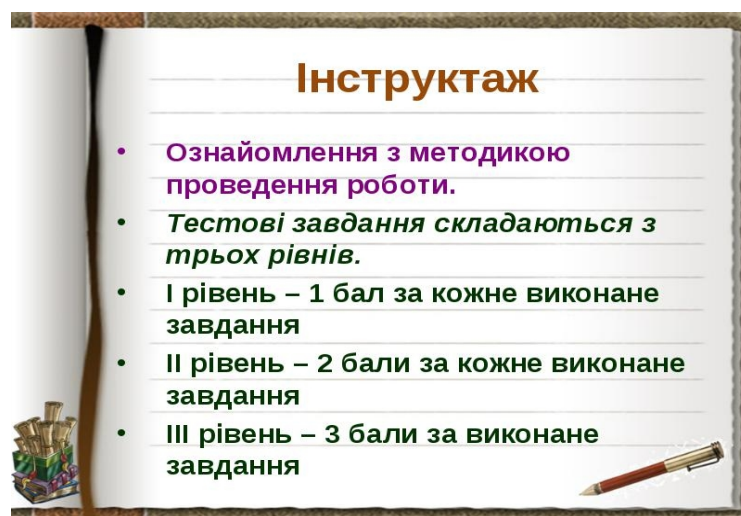
Педагогічний контроль є однією з основних форм організації навчального процесу, оскільки дозволяє здійснити перевірку результатів навчально-пізнавальної

діяльності студентів, педагогічної майстерності викладача, а також якості створеної навчальної системи [8].

Практично всі можливі види контролю можуть бути реалізовані за допомогою електронних видань на основі спеціально розроблених комп'ютерних програм, які дозволяють зняти частину навантаження з викладача і підвищити ефективність і своєчасність контролю.

З розвитком інформаційних технологій, упровадженням їх у навчальний процес набули поширення автоматизовані системи контролю знань. Прикладом використання такої системи може бути робота у WEB-класі, коли студенти вивчають навчальний матеріал за допомогою комп'ютера, який працює в мережі, одержують інформацію, а викладач має змогу стежити за процесом засвоєння нових знань і здійснювати зворотний зв'язок. Така система тестування спрощує контроль за засвоєнням навчального матеріалу для значної кількості студентів, які тестуються, надає можливість значно підвищити ефективність як у процесі навчання, так і під час самостійної роботи.

Тестування у WEB-класі здійснюється на основі автоматизованого подання тестових завдань, проводиться облік студентів, з якими здійснюється тестовий контроль. Результати контролю подаються в зведеній формі у вигляді таблиці.



У зв'язку з інтенсивним використанням в навчальному процесі інформаційних технологій, особливого поширення

для контролю знань студентів набула тестова перевірка знань студентів.

**Тестовий контроль** має низку переваг:

- 1) ефективність як під час навчальної самостійної роботи, так і в процесі контролю знань;
- 2) економія часу викладача;
- 3) високий ступінь диференціації студентів за рівнем знань;
- 4) можливість індивідуалізації навчання;
- 5) прогнозування темпу та результатів навчання;
- 6) можливість виявлення структури знань кожного слухача для подальшої зміни методики навчання.

Крім того, тестовий контроль знань дозволяє за незначний проміжок часу опитати значну кількість студентів із будь-якого обсягу навчального матеріалу.

Наприклад, після опрацювання теми (навчального елемента за модульною методикою) "Робота в програмі Internet Explorer" студенти виконують такий тест:



Номер	Прізвище	Ім'я	Група	Всього	+	-	Тести	Класи	Ріви	Дата
1	Богачук	Алла	Група 42	9	8	1	10110000	111111	Екс	27.12.2002
2	Боднар	Віктор	Група 41	9	7	2	10110000	111111	Екс	26.12.2002
3	Боровик	Володимир	Група 41	9	8	1	10110000	111111	Екс	26.12.2002
4	Боровик	Володимир	Група 41	9	7	2	10110000	111111	Екс	26.12.2002

Ця послідовність передбачає:

1. Підготовку тестів різних цілей, типів, їхнє компонування. Наприклад:

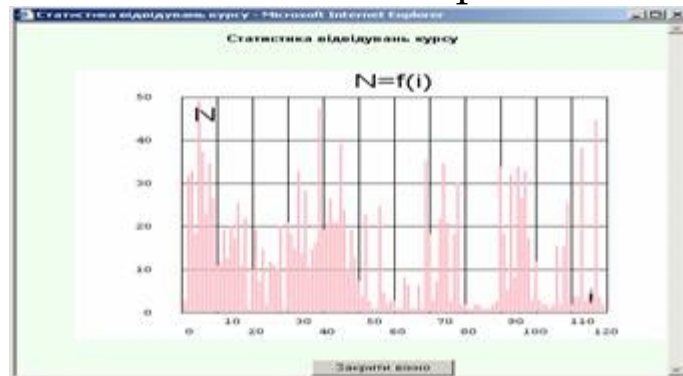


Зміст	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17	T18	T19	T20	N	Назва
x1																					50	Екст 1
x2																					50	Екст 2
x3																					50	Ассес 1
x4																					50	Розв'язки 02
x5																					50	Ассес 2
x6																					50	Основні роботи 1
x7																					50	Основні роботи 2
x8																					50	Автоматизовані системи
x9																					50	БПВ
x10																					200	Конкурс
x11																					50	Тест
x12																					50	Тест
x13																					50	Тест
x14																					50	Тест
x15																					50	Тест

2. Проведення тестування – організація діалогового режиму роботи "викладач - студенти", збереження результатів тестування. Для прикладу:



3. Аналіз – статистична обробка результатів тестування, формування відповідних звітів. Наприклад:



За підсумками навчання в такій системі викладач і кожен студент мають можливість передивлятися результати тестування на кожному етапі та по завершенню навчання.

У тесті слід виділити два аспекти, на які має звернути увагу викладач: зміст, який відтворює елементи навчального предмету; форма як засіб зв'язку, що впорядковує елементи завдання.

При цьому форма, в якій подано завдання, є правилом або обмеженням для тестового завдання.

За формою тестові завдання поділяють на такі групи:

- 1) на встановлення відповідності;
- 2) закриті;
- 3) відкриті;
- 4) на встановлення правильної послідовності.

1. У завданнях, в яких слід встановити відповідність, міститься дві множини елементів. Слід зіставити елементи цих двох множин між собою. Наприклад:



Діалогове вікно веб-сторінки

Дай відповідь на питання № 5

Встановити правильну відповідність:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Розширення файлу Excel
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Розширення файлу Word
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Розширення файлу Access
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Розширення файлу PowerPoint
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Розширення вихідного файлу

1. xls  
2. exe  
3. txt  
4. pdf  
5. ppt  
6. mxd  
7. doc

Відповісти Перервати

2. Завдання закритої форми подається у вигляді запитання, до якого є кілька варіантів відповідей. При цьому студент вибирає лише одну відповідь із запропонованих. Наприклад:

Діалогове вікно веб-сторінки

Дай відповідь на питання № 2

Для чого потрібний такий формат числа, як дата?

☐ щоб не створювати непотрібні числа  
☐ щоб була можливість ввести дату  
☒ щоб з датами виконувати розрахунки

Відповісти Перервати

Ця форма тестування набула широкого використання в зв'язку з універсальністю, простотою створення тестів та програмною реалізацією.

3. Відкрита форма, що набула меншого поширення в зв'язку зі складнощами в програмуванні та складанні, передбачає відповідь на тести в довільній формі, записи – відповіді у вигляді числа, слова або групи слів.

4. У тестах на встановлення правильної послідовності необхідно визначити порядок елементів множини. Наприклад:

Діалогове вікно веб-сторінки

Дай відповідь на питання № 91

Послідовність створення форми за допомогою Майстра форм:

1	2	3	4	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	обрати джерело даних
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	обрати поля
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	задати зовнішній вигляд форми та стиль оформлення
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	дати ім'я формі

Відповісти Перервати

Кожна з вищезазначених форм дозволяє перевірити знання та рівень сформованості вмінь і навичок. Вибір форм залежить від мети та змісту листа.

Для забезпечення якісного використання тестів слід дотримуватися таких вимог:

1) підготовка тестів здійснюється за певними правилами та за навчальною програмою;

2) тестування студентів має відбуватися в межах навчальної програми за допомогою системи тестів;

3) здійснення аналізу одержаних відповідей за допомогою підсумкової відомості.

Які переваги має такий підхід до тестування знань студентів?

1. Підвищується зацікавленість студентів у навчанні, зростає рівень знань.

2. Збільшується обсяг самостійної роботи студентів.

3. Зменшується навантаження на викладача та полегшується контроль за рівнем знань, умінь та навичок студентів.

4. Викладач одержує можливість аналізувати структуру знань кожного учня та відповідно до цього створювати та впроваджувати гнучку технологію навчання залежно від контингенту студентів.

5. Можливість здійснення індивідуального підходу до кожного учня в залежності від структури його знань з відповідним вибором методики навчання.

6. Здійснюється диференціація студентів за рівнем знань.

7. Підвищується зацікавленість студентів протягом семестру, можливість додаткового відпрацювання навчального матеріалу.

8. Процес оцінювання навчальних досягнень студентів стає більш об'єктивним.

Реалізуючи будь-яку систему тестування знань студентів, слід урахувати область використання тестів, кількість студентів, наявність людських і механічних ресурсів для реалізації тестів.

Отже, можна зробити висновок про те, що тестовий контроль знань:

- сприяє зростанню зацікавленості студентів до процесу навчання, зникненню психологічного бар'єру між ними та комп'ютером, економії навчального часу;
- відповідає критерію об'єктивного оцінювання за рахунок автоматизованого контролю;
- дає можливість здійснити якісний та ефективний відбір тестів з диференціацією навчального матеріалу, а також з урахуванням підготовки, психо-фізіологічних характеристик студентів.

Інтерфейс тестової програми:



Таким чином, застосування нових інформаційних технологій розширює можливості контролю за навчальним процесом. Особливо ефективним є використання комп'ютерних програм у системі поточного і проміжного контролю. Спеціально розроблені тестуючі програми або бази даних, що містять тестові завдання, забезпечують, з одного боку, можливість самоконтролю для студента, а з іншого – беруть на себе рутинну частину поточного або підсумкового контролю. Комп'ютерна тестуюча система може бути як окремою програмою, що не допускає модифікації, так і універсальною програмною оболонкою, наповнення якої залежить від викладача [16].

Отже, підсумовуючи, можемо стверджувати, що одним із пріоритетних напрямів у галузі інформатизації освіти є розробка й упровадження мультимедійної техніки, введення



в навчальний процес мультимедійних продуктів. Використання у практичній викладацькій роботі сучасних інформаційних технологій дозволяє, по-перше, змінити й збагатити зміст педагогічної освіти, по-друге, активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів на заняттях.

Використання мультимедійних засобів у навчальному процесі дозволяє змінити характер навчально-пізнавальної діяльності студентів, активізувати самостійну роботу студентів з різними електронними засобами навчального призначення. Найбільш ефективним є застосування мультимедіа в процесі оволодіння студентами первинними знаннями, а також відпрацювання навичок та вмінь, необхідних для професійної підготовки.

Потенційні переваги інформаційних технологій очевидні: можливість будувати модульні, легко адаптовані до потреб конкретного користувача програми навчання, незалежні від місця та часу навчання, а також можливість швидкого оновлення курсів. Використання інформаційних технологій дозволяє зробити навчання більш ефективним та індивідуалізованим.

Сприйняття матеріалу при використанні мультимедійних засобів покращується шляхом застосування різних дидактичних можливостей комп'ютера, таких як наочність, акцентування, динаміка кольорового зображення. Особливість процесу навчання за допомогою мультимедіа викликає інтерес до навчання і сприяє активізації та зосередженню уваги студентів на предметі.

Таким чином, упровадження педагогічних субдисциплін „Педагогічні технології в початковій школі” та „Основи педагогічної майстерності” створює умови для переходу на більш високий рівень інтелектуальної праці. Специфічними дидактичними функціями комп'ютера, що виділяються при цьому, є моделювання ситуацій, які недоступні у звичайних умовах, занурення в певне середовище (наприклад, у мовленнєве для студентів-перекладачів), наявність постійного зворотного зв'язку, автоматизація контролю,

формування позитивного ставлення до навчання. Технології навчання, що орієнтовані на застосування засобів мультимедіа, можуть значно полегшити й якісно поліпшити роботу викладача, підвищити рівень знань та вмінь студентів.

### *Література*

1. Пінчук О. Проблема визначення мультимедіа в освіті: технологічний аспект / О. Пінчук // Нові технології навчання. – К., 2007. – Вип. 46. – С. 55–58.
2. Всемирный доклад по образованию, 1998 г.: Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии / ЮНЕСКО. – Париж : ЮНЕСКО, 1998. – 175 с.
3. Основи нових інформаційних технологій навчання: посіб. для вчителів / за ред. Ю. І Машбиця. – К. : ІЗМН, 1997. – 264 с.
4. Шлыкова О. Культура мультимедиа : учеб. пособие для студ. вузов / О. Шлыкова – М. : Фаир-Пресс, 2004. – 415 с.
5. Информатика: Комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології : підручник для студентів вищих навчальних закладів / за ред. О.І Пушкаря. – К. : „Академія”, 2002. – 704 с.
6. Могильна Н. Створення презентацій засобами Microsoft Power Point / Н. Могильна // Інформатика. – 2007. – № 31–32. – С. 28–36.
7. Вовкотруб В. Принцип наочності й наочні засоби в ергатичній системі „викладач – технічний пристрій – студент” / В. Вовкотруб // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. – 2002. – Вип. 45. – Ч. 1. – С. 49–51.
8. Салівон Т.Л. Підготовка педагогів до розробки навчальних занять з мультимедійним супроводом у класі інформаційно-комунікаційних технологій / Т.Л. Салівон. – Біла Церква, 2005. – С. 64–69.
9. Смолянинова О.Г. Мультимедиа в образовании (теоретические основы и методика использования) / О.Г. Смолянинова – Красноярск : КрГУ, 2003. – 140 с.

10. Жук Ю.О. Організація навчальної діяльності у комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі / Ю.О. Жук // Інформаційне забезпечення навчального процесу: інноваційні засоби і технології : колективна монографія. – К. : Атіка, 2005. – С. 195–204.

11. Жук Ю.О. Планування навчальної діяльності з урахуванням використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій / Ю.О. Жук, О.М. Соколюк // Інформаційні технології і засоби навчання : зб. наук. праць. – К. : Атіка, 2005. – С. 96–99.

12. Дементієвська Н.П. Як можна комп'ютерні технології використати для розвитку учнів та вчителів / Н.П. Дементієвська, Н. В. Морзе // Актуальні проблеми психології : психологічна теорія і технологія навчання. – К. : Міленіум, 2005. – Т. 8, вип. 1. – 238 с.

13. Інформаційні технології в навчанні / [за ред. Морзе Н. В.] – К. : Видавнича група BHV, 2006. – 240 с.

14. Інформаційні технології і засоби навчання : зб. наук. праць / за ред. В. Ю.Бикова, Ю. О. Жука. – К. : Атіка, 2005. – 272 с.

15. Обрізан К.М. Програмні засоби навчального призначення. Інформатизація середньої освіти: програмні засоби, технології, досвід, перспективи / К.М. Обрізан. – К. : Педагогічна думка, 2003. – С. 156–165.

16. Яцюк С. М. Вивчення наукових засад інформаційної підготовки фахівця / С.М. Яцюк // Вісник Київського міжнародного університету. – К. : КиМУ, 2005. – Вип. 7. – С. 253–265. – (Серія: Педагогічні науки).

,

## ВИСНОВКИ

Педагогічні знання постають як цілісний багатогранний об'єкт дослідження, який потребує звернення до сучасних наукових підходів. Аналіз процесу розвитку педагогічного знання свідчить, що при всьому розмаїтті наукових підходів виявляється ряд загальних рис: визнання того положення, що професійна освіта, педагогічні знання відіграють важливу роль у становленні зростаючої особистості майбутнього вчителя; спостерігається переважання традиційних та ціннісно-орієнтованих начал у педагогічній діяльності.

У монографії визначено й обґрунтовано теоретико-методологічні засади феномену, що розглядається. Багатогранність і міждисциплінарний статус означеної проблеми визначили загальну схему рівнів методології: рівень філософської методології, рівень загальнонаукових принципів, рівень методики та техніки дослідження.

Педагогічна традиція у контексті сучасних цивілізаційних змін обумовлена такими чинниками як прагнення до прогресу, раціоналізм, орієнтація на вільну особистість, критичне мислення. Водночас простежується гуманістичний підхід до виховання й освіти особистості, що передбачає розвиток у людині, закладених у ній творчих потенційних можливостей. Особистість розглядається не як засіб, а як мета системи освіти. Визначальна роль у цьому процесі належить учителю, який закладає підґрунтя майбутнього суспільства й держави.

Педагогічні знання розвивалися у часі та просторі, формувалися під впливом багатьох культурних традицій. Цивілізаційний підхід до процесу становлення педагогічного знання – один із шляхів розкриття гуманістичної сутності і перспектив розвитку педагогіки. В останні роки педагогічна спільнота проявляє підвищений інтерес до гуманістичної парадигми. Її актуальність зумовлена притаманним їй конструктивно-перетворювальним і ціннісним потенціалом,

який сприяє подоланню деструктивних, кризових тенденцій у духовному житті соціуму. Під парадигмою, як відомо, розуміють панівну систему наукових ідей і теорій, які створюють певне бачення світу і дозволяють успішно вирішувати світоглядні і практичні завдання, слугують еталоном наукового мислення. Сутність гуманістичної парадигми щодо педагогічних знань, розкривається в наступних положеннях: простежується визначальна роль гуманітарних і суспільних наук у системі наукового пізнання; зростання значення педагогічних знань; пріоритет людини, її свідомості в системі джерел саморозвитку суспільства – людина сприймається як творча особистість, яка створює своє сьогодення і майбутнє; відбувається синтез педагогічних знань, взаємозбагачення наук.

Подальший науковий пошук вимагає розвитку педагогічного знання. З точки зору методології науки такий пошук вкрай важливий, оскільки на його основі можна розробити засоби для аналізу, синтезу й оцінки сучасного педагогічного знання. Спираючись на системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, професіографічний та інші підходи, а також на аналіз наукової літератури з цієї проблеми і педагогічну практику, науково-методичні доробки з історії педагогіки, педагогіки школи, педагогіки вищої школи, методики викладання педагогіки, теорії і методики професійної освіти, етнопедагогіки, педагогічної етики та ряду інших наявних субдисциплін було розроблено сучасне бачення проблеми становлення та розвитку педагогічного знання.

Вивчення проблеми цілісного педагогічного знання є складовою частиною комплексного дослідження загальної теорії та методики професійно-педагогічної діяльності, що спрямоване на вирішення протиріччя між реальним і необхідним рівнями педагогічного знання та педагогічної діяльності на основі пізнання їх закономірностей.

У монографії обґрунтована можливість і необхідність застосування категорії цілісного педагогічного знання, що

постає якісною характеристикою професійної педагогічної діяльності. Виявлено психолого-педагогічні вимоги та чинники, що впливають на продуктивність професійної освіти. Останнє здійснювалося з позиції загальної системології, що вимагало реалізації структурного і генетичного аспектів. Структурний аспект передбачав тимчасове відволікання від динамізму реального існування діяльності і розгляду її ніби в статичності. Це дозволило виділити елементи, що утворили структуру педагогічного знання, визначити їх ієрархію та взаємозалежність. Якісний склад елементів структури також здійснювався за допомогою аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури. Генетичний аспект аналізу феномену дослідження здійснювався в контексті історико-педагогічного та цивілізаційного підходів.

Таким чином, у центрі гуманістичної, професійно орієнтованої парадигми знаходиться унікальна цілісна особистість педагога, яка прагне до повноцінної самореалізації, що пізнає і творить зростаючу особистість, яка спирається в своїх діях на усвідомлений і відповідальний самостійний вибір. Гуманістична, культуровідповідна педагогіка стає підґрунтям для реалізації цивілізаційного підходу, який визнає людину мірою всіх речей.

Сенс розвитку сучасного педагогічного знання, освіти й виховання зростаючої особистості вчені вбачають «в освіті смислів». Цілісне педагогічне знання спрямоване на пошук смислу, що змінює внутрішній світ людини, яка саморозвивається; визначає її сходження до ідеалу. У контексті системології педагогічне знання вбирає традиції, інтегрує набутий педагогічний досвід із сучасним. При цьому створюється сучасне педагогічне знання, що існує на межі цивілізацій. Такий підхід водночас постає як процес творення особистості майбутнього педагога у процесі професійної підготовки і дає можливість створювати унікальну особистість учителя в контексті сучасних перетворень з урахуванням гуманістичних педагогічних парадигм у різні історичні епохи.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

*Дубасенюк О. А.* – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, керівник наукової школи „Професійно-педагогічної підготовка майбутніх учителів”, Житомирський державний університет імені Івана Франка;

*Антонова О. Є.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, Житомирський державний університет імені Івана Франка;

*Березюк О. С.* – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, Житомирський державний університет імені Івана Франка;

*Вітвицька С. С.* – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, Житомирський державний університет імені Івана Франка;

*Власенко О. М.* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Житомирський державний університет імені Івана Франка;

*Вознюк О. В.* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій, Житомирський державний університет імені Івана Франка;

*Єремєєва В. М.* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Житомирський державний університет імені Івана Франка;

*Жуковський В. М.* – доктор педагогічних наук, професор, декан гуманітарного факультету Національного університету "Острозька академія", м. Острог;

*Ковальчук В. А.* – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка;

*Копетчук В. А.* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничих та соціально-гуманітарних дисциплін, Житомирський інститут медсестринства;

*Королук О. М.* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри алгебри та геометрії, Житомирський державний університет імені Івана Франка;



*Красовська О. О.* – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка;

*Лісова С. В.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики професійної освіти, Рівненський державний гуманітарний університет;

*Мирончук Н. М.* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Житомирський державний університет імені Івана Франка;

*Сидорчук Н. Г.* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Житомирський державний університет імені Івана Франка;

*Синиця М. О.* – аспірант кафедри педагогіки, Житомирський державний університет імені Івана Франка.