МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ

МАУП

НАУКОВІ ПРАЦІ МАУП

Засновано у 2001 р.

Випуск 44 (1–2015)

Педагогічні науки

Київ
ДП «Видавничий дім «Персонал»
2015

УДК 330-339; 321.7; 159.9
ББК 65.9(4УКР)29-2я43
М58

Наукові праці МАУП

Педагогічні науки

Редакційна колегія

Подоляка А. М., д-р юрид. наук, проф. — головний редактор
Головатий М. Ф., д-р політ. наук, проф. — заступник головного редактора
Ігнатченко А. А., канд. техн. наук — відповідальний редактор

Чернуха Н. М., д-р пед. наук, проф.,
Юник Д. Г., д-р пед. наук, проф.,
Кучерявий О. Г., д-р пед. наук, проф.,
Рижиков В. С., д-р пед. наук, доц.,
Ельбрехт О. М., д-р пед. наук, доц.,
Гуменникова Т. Р., д-р пед. наук, доц.,
Добрянський І. А., д-р пед. наук, проф.,
заслужений працівник освіти України,
Анісімов М. В., д-р пед. наук, проф.

Рекомендовано до друку Вченою радою Міжрегіональної Академії управління персоналом (протокол № 1 від 28 січня 2015 р.)

Міжрегіональна Академія управління персоналом.

М58 Наукові праці МАУП / редкол.: А. М. Подоляка (голов. ред.) [та ін.]. — К. : МАУП, 2001 — Вип. 44 (1–2015). Педагогічні науки. — К. : ДП "Вид. дім "Персонал", 2015. — 90 с. : іл. — Бібліогр. в кінці ст.

У збірнику наукових праць публікуються статті науковців, які займаються проблемами розвитку педагогіки.

Для науковців, викладачів, студентів, а також усіх, кого цікавить розвиток науки в Україні.

ББК 65.9(4УКР)29-2я43+67.9(4УКР)я43

© Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП), 2015
© ДП "Видавничий дім "Персонал", 2015

ЗМІСТ

Рижиков В. С., Добрянський І. А.
Теоретико-практичні основи в конструюванні цільової моделі професійної підготовки магістрів 4

Ящук І. П.
Формування системи вищої педагогічної освіти в Україні в 20-х — на початку 30-х років XX століття 9

Рижиков В. С.
Зміст та складові професійної підготовки майбутніх юристів 15

Goncharenko N. V.
Methods of teaching foreign languages in non-classical secondary schools (the latter half of the 19th — early 20th centuries) 20

Bachov I. S.
Comparative analysis of multiculturalism in education of the United States and Europe 27

Гундерук Л. М.
Психолого-педагогічні засади виховних можливостей пізнавальної діяльності 33

Дубина Л. Г.
Потенціал театральної педагогіки у професійній підготовці вчителя 37

Дудчак Г. І.
Розвиток самостійності майбутніх учителів початкових класів на заняттях з дисциплін педагогічного циклу 46

Найдьонов І. М.
Шляхи інтенсифікації педагогічного процесу етико-естетичного самовдосконалення майбутнього менеджера 51

Олійник В. В.
Організаційно-змістові характеристики шкільного свята в інтерпретаціях вітчизняних педагогів другої половини XIX — початку XX ст. 61

Трембіцький А. М.
Освітньо-педагогічна діяльність Володимира Чехівського 66

Шквир О. Л.
Ступенева підготовка майбутніх учителів початкових класів: сутність та зміни 76

Фатуллаев Т. С. оглы
Успехи Азербайджана в сфере образования 81

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 86

УДК 378

В. С. РИЖИКОВ

Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ

І. А. ДОБРЯНСЬКИЙ

Національний авіаційний університет, Кіровоградська льотна академія

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ В КОНСТРУЮВАННІ ЦІЛЬОВОЇ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ

Наукові праці МАУП, 2015, вип. 44(1), с. 4—8

Розроблення практичної складової конструювання моделі професійної підготовки сучасних фахівців з вищою освітою рівня "магістр", відповідно, вимагає системності, оскільки система дає можливість воєдино поєднати всі складові професійної підготовки.

Теоретичний та практичний аналіз системного підходу як методології професійної підготовки сучасних фахівців кваліфікаційного рівня "магістр" сприяє розробленню цільової моделі та її практичному впровадженні в навчально-виховний процес підготовки фахівців кваліфікаційного рівня "магістр". Використання сучасного підходу моделювання в навчально-виховному процесі сприяє розвитку особистості, становленню висококваліфікованого магістра відповідно до світових стандартів та рівня підготовки.

Науковим поняттям "модель" та "системний підхід" присвячено чималу кількість наукових праць відомих науковців, таких як: П. Анохін, Ю. Бабанський, І. Блауберг, В. Садовський, Е. Юдін та ін. Щодо розвитку теоретичних та практичних складових "педагогічної системи" працювали науковці У. Гончаренко, Н. Кузьміна та ін.

Розкриємо проблему, теоретичні та методологічні основи, практичну складову розроблення цільової моделі в навчально-виховному процесі щодо формування фахівців рівня "магістр" у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Розглянемо розвиток дослідницької позиції в системності професійної освіти як запоруки підготовки якісного науково-викладацького складу.

Програма реалізації такої дослідницької позиції щодо системи професійної освіти формувалася протягом десятиліть, тому наведемо основні наукові розробки у цій галузі педагогічної науки.

Насамперед зазначимо, що, власне, ми розглядаємо модель як якусь єдину систему. Тому розкриємо теоретичне поняття "система", визначенню якого присвячено низку наукових праць. На думку І. Блауберга, В. Садовського і Е. Юдіна, враховуючи глибокі змістовні відмінності між різними типами систем, для сучасного етапу розвитку системних досліджень навряд чи можна вважати ефективним шлях експлікації змісту поняття "система", заснованого на спробах виділення загальних характеристик цього змісту в різних конкретних випадках. Перспективнішим, на їхню думку, є змістовний розгляд розмаїття значень цього поняття [4].

І. Блауберг, В. Садовський і Е. Юдін пропонували на підставі визначення системи як цілісної сукупності елементів здійснити ти-

© В. С. Рижиков, І. А. Добрянський, 2015

пологічний аналіз таких множин, створюючи низку понять "системи". Фактично йшлося про розгляд поняття "система" як діалогічного, конвенціонального, що цілком співвідноситься з нормами посткласичної науки і категорично суперечить класичним вимогам однозначності термінів [3].

Ю. Бабанський, на нашу думку, розкриває модель, як єдність елементів, які функціонують за внутрішньо властивими їй законами. З цих міркувань вчений двояко розглядає навчально-виховний процес як систему: з погляду об'єднаної моделі, в якій функціонує процес, і, власне, процес пізнавальної діяльності. Тому в складі моделі навчання Ю. К. Бабанський виділяє такі взаємодіючі компоненти, які зображено на рисунку [2].

Сама модель навчально-виховного процесу професійної підготовки фахівців рівня "магістр" має такі компоненти: зміст, мету, форми, методи навчання та учіння, мотиви пізнавальної діяльності, аналіз і оцінювання навчальної роботи студентів.

Для нашого дослідження — використання моделі в професійній підготовці майбутніх фахівців рівня "магістр"– найдоцільнішим можна вважати визначення "системи" П. Анохіна: "Система — становить комплекс винахідливо залучених компонентів, де взаємодія і взаємовідношення набувають характеру взаємодії компонентів на отримання фокусуючого результату" [1].

Відповідно до цього пізнання рухається за схемою: цілісний об'єкт — його аналіз — цілісний об'єкт (у теорії). Принципово важливо те, що в системній дослідницькій програмі аналіз не відповідає аналізу в елементарній програмі. При реалізації системного підходу дослідника цікавлять не елементи як такі, а їхнє місце і роль у функціонуванні й розвитку системи, в породженні її зовнішніх і внутрішніх характеристик, тобто елементи видаються як необхідні й достатні для існування певної моделі.

Варіант такої дослідницької програми запропонував М. Каган, який вважав, що "адекватне уявлення про складнодинамічну модель вимагає сполучення трьох площин її дослідження — наочної, функціональної та історичної, оскільки вони і є необхідними та достатніми для системного підходу". При цьому наочний аспект системного підходу, за М. Каганом, включає елементний і структурний аналіз, функціональний аспект орієнтований на розкриття як механізмів внутрішнього функціонування системи (взаємодії її елементів), так і зовнішнього функціонування (прямі і зворотні зв'язки з середовищем); нарешті, історичний аспект системного дослідження має два вектори —

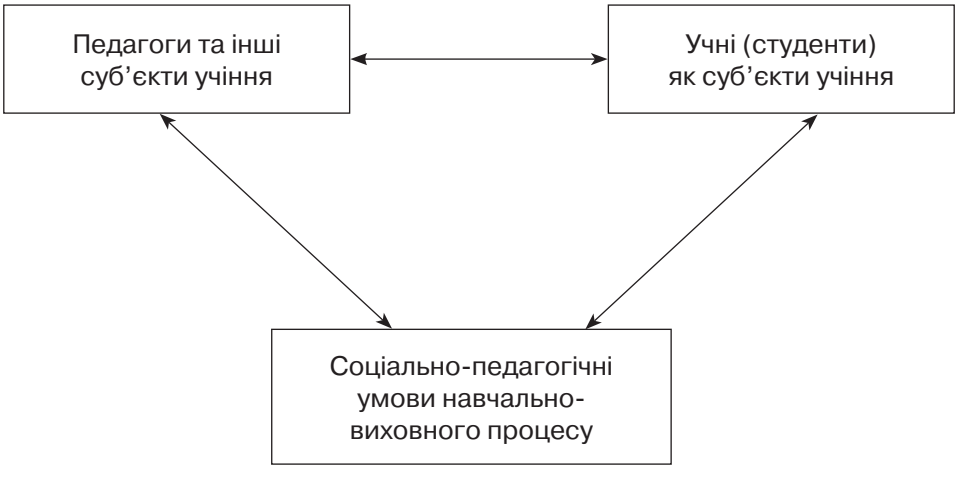


Рис. **Компоненти моделі навчально-виховного процесу**
(за Ю. Бабанським)

генетичний і прогностичний. Поєднання трьох площин дослідження і двох напрямів аналізу в кожній з них дає змогу, на думку філософа, подолати зведення системного підходу до якогось одного аспекту дослідження [6].

На підставі цих уявлень у межах системного руху оформилися, відповідно, системно-цільовий, системно-компонентний, системно-структурний, системно-функціональний, системно-діяльнісний, системно-розумовий, системно-історичний та інші підходи.

Прагнучи визначити якісну своєрідність рушійних сил всього педагогічного процесу загалом, а не тільки процесу навчання, Ю. Бабанський як основу розглядав суперечність між вимогами пізнавального, практичного, суспільно корисного характеру і реальними можливостями вихованця після їхньої реалізації [2].

У зв'язку з цим А. Сидоркін відзначав, що не сама по собі наявність чогось педагогічного (процесу, мети, функції тощо) становить сутність педагогічної моделі, а її переважання, головне положення щодо решти всіх цілей, процесів, функцій. Залишалося тільки наповнити "переважання" якимось конкретним теоретичним змістом. А. Сидоркін з'ясував, що сутність педагогічної моделі полягає не у співвідношенні змісту і форми діяльності людей, як у будь-якій іншій соціальній системі, а у співвідношенні цієї діяльності в цілому з педагогічним результатом [9].

Річ у тім, що виходячи з положень діяльнісного підходу (О. Леонтьєв), виховання не може здійснюватися поза діяльністю, воно, по суті, і полягає в залученні дитини до відповідної діяльності на відповідних мотивах, під час якої і відбувається зміна особистості [7].

У процесі підготовки робочих навчальних програм з основних дисциплін необхідно передбачати певні види системності, спрямовані на виконання студентами наукових досліджень у галузі самостійної роботи з наукових досліджень з поступовим їх ускладненням від першого до випускного курсу. Варто забезпечувати при цьому узгодженість і систему на міжпредметному рівні, особливо, коли це стосується навчальних дисциплін окремих циклів. Наприклад, ця узгодженість потрібна під час вивчення таких дисциплін — загальна і педагогічна психологія, педагогіка, історія педагогіки, фахові методики, соціальна педагогіка та ін. Дотримання системності в процесі включення студентів у науково-дослідну роботу з дослідження професійної готовності має здійснюватися як на рівні суто навчальної роботи з певних дисциплін, так і в позанавчальний час (самостійна робота).

Таким чином, під педагогічною моделлю професійної підготовки майбутніх фахівців рівня "магістр" необхідно розуміти динамічно функціонуючий комплекс діалектично пов'язаних між собою компонентів і чинників, які створюють оптимальні умови для розв'язання завдань навчання і виховання людей залежно від соціальних завдань.

Упровадження педагогічної моделі в навчально-виховний процес підготовки сучасних висококваліфікованих фахівців рівня "магістр" розвиває можливості використання трьох рівнів: пошукового, креативного, експериментального, що, у свою чергу, значно поліпшить ефективність та якість навчання [5]. Схарактеризуємо кожен рівень. **Пошуковий рівень**, за якого студенти безпосередньо залучаються до вирішення дослідницьких завдань, розгляду проблемних ситуацій. Важливо навчити студента побачити та сформулювати наукову проблему, висунути гіпотезу, розробити алгоритм дослідницької програми, коректно визначити методологію та обрати ефективні методи дослідження. Ефективною формою роботи на цьому рівні є індивідуальна, орієнтована на досвід і рівень знань студентів, яким даються спеціально підібрані завдання. **Креативний рівень**, мета діяльності якого полягає в спонуканні студентів до самостійної дослідницької діяльності на основі засвоєних знань і навичок науково-дослідної роботи. В основі — самостійний аналіз вихідних даних, обґрунтування нових підходів до вирішення проблемних ситуацій, аналіз здійснених дослідницьких робіт, самостійне висунення робочої гіпотези, екстраполяція отриманого

нового знання на практику, формування визначень, підготовка рефератів та курсових робіт. **Експериментальний рівень** дає змогу студентам на основі знань самостійно обрати тему дослідження, сформулювати її актуальність, дати теоретичну оцінку процесам і явищам, запропонувати власний алгоритм розв'язання проблем, здійснювати безпосереднє дослідження в навчальному закладі, організаціях, установах тощо.

У системному підході можна виділити кілька аспектів: структурний, функціональний, історичний, генетичний. Стосовно наших наукових зацікавлень найважливішими є функціональний і структурний аспекти системного підходу.

Елементами моделі професійної підготовки сучасних фахівців рівня "магістр" є засоби підготовки, які входять до складу моделі й виконують визначені функції. Щодо системи професійної підготовки кожен елемент є підсистемою, але щодо внутрішнього устрою він становитиме модель.

Елементами системи професійної підготовки майбутніх фахівців рівня "магістр" є засоби (їх аспекти) підготовки [8]:

- теоретична підготовка;
- психолого-педагогічна підготовка;
- психофізична підготовка;
- практична підготовка.

Щодо "себе" кожен зазначений елемент є системною складовою моделі.

Отже, підготовка сучасного фахівця рівня "магістр" повинна мати структуру педагогічної моделі. Такий висновок уможливлюється з огляду на викладений вище матеріал. Процес професійної підготовки сучасних фахівців рівня "магістр" є складною педагогічною моделлю, яка інтегрує чотири її базові складові підсистеми — теоретичну, психолого-педагогічну, психофізичну та практичну підготовку. При цьому наша модель функціонуватиме тільки за умови єдності всіх підсистем. За умов використання підходу моделювання щодо формування професійної готовності майбутніх фахівців рівня "магістр" у процесі професійної підготовки значно зростає роль прогнозування наукових знань, змісту професійного навчання, внаслідок яких буде отримано якісні знання, навички та сформовані вміння, як основи професійної діяльності. Використання моделі педагогічного процесу сприяє розвитку ефективного навчання, характеру та об'єктів праці, що необхідно для побудови оптимальних форм і методів підготовки, навчальних планів і програм формування фахівця рівня "магістр".

Література

1. *Анохин П. К.* Избранные труды: философские аспекты теории функциональной системы / П. К. Анохин. — М.: Наука, 1978. — 400 с.
2. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. — М.: Педагогика, 1977. — 254 с.
3. *Блауберг И. В.* Системный подход в современной науке. Проблемы методологии системного исследования / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин. — М.: Мысль, 1970. — 455 с.
4. *Блауберг И. В.* Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. — М.: Наука, 1973. — 270 с.
5. *Добрянський І. А.* Приватна вища освіта в Україні. Курс лекцій / І. А. Добрянський. — К.: Імекс — ЛТД, 2006. — 460 с.
6. *Каган М. С.* Системный подход и гуманитарное образование / М. С. Каган. — Л.: ЛГУ, 1991. — 384 с.
7. *Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с.
8. *Рижиков В. С.* Теорія і практика конструювання цільових моделей (професіограм) та процесу професійної підготовки майбутніх юристів: монографія / В. С. Рижиков. — Херсон: Айлан, 2010. — 280 с.
9. *Сидоркин А. М.* О специфике педагогических систем / А. М. Сидоркин // Теоретико-методологические вопросы педагогики. — М.: НИИ ОП АПН СССР, 1990. — 166 с. — С. 28–33.

Розроблення практичної складової конструювання моделі професійної підготовки сучасних фахівців з вищою освітою рівня "магістр", відповідно, вимагає системності, оскільки система дає можливість воєдино поєднати всі складові професійної підготовки. Процес професійної підготовки сучасних фахівців рівня "магістр" є складною педагогічною моделлю, яка інтегрує чотири її базові складові — теоретичну, психолого-педагогічну, психофізичну та практичну підготовку.

Разработка практической составляющей конструирования модели профессиональной подготовки современных специалистов с высшим образованием уровня "магистр", соответственно, требует системности, поскольку система позволяет воедино объединить все составляющие профессиональной подготовки. Процесс профессиональной подготовки современных специалистов уровня "магистр" — это сложная педагогическая модель, которая интегрирует четыре базовые составляющие — теоретическую, психолого-педагогическую, психофизиологическую и практическую подготовку.

Develop practical component design model modern training specialists with higher education level "master" respectively required System because the system nada possible to combine all the ingredients together training. The process of training of modern experts' level "master" is a complex pedagogical model that integrates four basic components — theoretical, psychological and pedagogical, psycho-physiological and practical training.

Надійшла 19 січня 2015 р.

УДК 37.017+37.03.001.85

І. П. ЯЩУК

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В 20-х — НА ПОЧАТКУ 30-х років XX СТОЛІТТЯ

Наукові праці МАУП, 2015, вип. 44(1), с. 9—14

Викладено результати дослідження процесу становлення системи вищої педагогічної освіти в Україні, що відбувся у 20-х — на початку 30-х років XX ст. Умовно виокремлено етапи: 1917–1919 рр.; 1920–1928 рр.; 1929–1933 рр. та розкрито об'єктивні чинники освітніх реформ, змін професійної педагогічної освіти в цей період.

Вища педагогічна школа України пройшла у своєму становленні та розвитку етапи, що і загалом вища школа, хоча й мала певні специфічні особливості, пов'язані з об'єктивними закономірностями соціально-політичного, економічного і культурного розвитку країни, якісними та кількісними змінами у суспільстві, соціальними вимогами, характером культурних перетворень тощо.

В історико-педагогічній науці існує безліч підходів щодо визначення хронологічних меж генези вищої педагогічної освіти в Україні саме в цей період.

Педагогічна освіта могла розвиватися лише як відповідь на ті зміни, що відбувалися в системі народної освіти, яка переживала період пошуків і оформлення радянської школи. Автором першого проекту щодо створення нової радянської системи освіти в Україні виступив тодішній народний комісар освіти Г. Гринько. Розроблену ним Схему освіти УРСР було ухвалено на Всеукраїнській нараді у справі освіти в липні 1920 року. Організаційною формою соціального виховання проголошувався дитячий будинок, де кожна дитина знайде собі не тільки тимчасовий чи постійний притулок, тут вона має одержати все, що потрібне їй для життя, для виховання [3].

Схема шкільної освіти за проектом Г. Гринька передбачала:

1. Дошкільне соціальне виховання (дитячий садок, дитячий будинок, комуна, колонія тощо) — від 4 до 8 років.

2. Соціальне шкільне виховання (трудова семирічна школа, яка поділяється на два концентри: чотирирічний — з 8 до 12 років і трирічний — з 12 до 15 років).

3. Професійну освіту:

а) професійна школа — дво- або трирічна з однорічним після того практичним стажем — для підготовки кваліфікованих робітників;

б) технікум — з трирічним курсом — для підготовки інструкторів;

в) інститут — з чотирирічним курсом — для підготовки висококваліфікованого спеціаліста-практика;

г) академія — з дворічним курсом — для підготовки з тієї чи іншої галузі [3, *182–183*].

Проте з часом до запропонованої Г. Гриньком схеми було внесено певні зміни. З неї було вилучено наукову вертикаль, вважаючи її зайвою за наявності наукових установ у кожній сфері, на які поділялася професійна освіта (індустріальна, агрономічна, соціально-економічна, педагогічна тощо). Технікуми нарівні з інститутами пропонувалося віднести до категорії вищих навчальних закладів, хоча кожен з них мав своє конкретне призначення: технікуми повинні були го-

© І. П. Ящук, 2015

тувати вузького спеціаліста, а інститути — спеціаліста-адміністратора та організатора. Головний акцент зміщувався на поєднання вже першої ланки школи — трудової з виробництвом.

Проте подальше співіснування двох республік у складі єдиного Союзу РСР закономірно призвело до уніфікації двох освітніх систем згідно з єдиним планом господарської перебудови СРСР [7]. У квітні 1930 р. на Всесоюзній партійній нараді в Москві тодішній народний комісар освіти М. Скрипник виступив з доповіддю про основні засади єдиної системи народної освіти, в основу якої було покладено принципи організації російської освітньої системи. ЦК ВКП (б) постановою від 25 серпня 1932 р. затвердив низку резолюцій Всесоюзної партійної наради, згідно з якою в Україні, по-перше, семирічні школи повинні перетворитися на десятирічні шляхом утворення третього концентру; по-друге, ті технікуми, які не переведені в статус інститутів, мають перейти до категорії середніх шкіл; по-третє, для задоволення нових складних завдань культурного будівництва передбачалося створення університетів [5].

До перших практичних кроків на шляху створення вищої педагогічної школи варто віднести розроблення спеціальної інструкції про реорганізацію навчального процесу в учительських семінаріях та інститутах. Основними її положеннями були: ознайомлення майбутніх вчителів з історією революційного руху, історією побудови соціалізму; введення ручної праці, образотворчого курсу українознавства — ґрунтовне вивчення української мови і літератури, природи і населення, минулого і сучасного, економічного й етнографічного побуту, народного мистецтва; ознайомлення з найбільш практичними методами дослідження здібностей учнів; розвиток у майбутніх учителів звички і любові до продуктивної праці, і ознайомлення їх не лише в теорії, а й на практиці з методами створення самоврядування в школі [2].

Насамперед вирішувалося питання педагогічної освіти як вищої, оскільки курс на розвиток вищої школи наражався на гостру критику з боку деяких працівників профспілок та господарчих органів, які висловлювали думку про те, що в голодній і неписьменній країні вища освіта є розкішшю. Спочатку треба навчити країну грамоти, а потім давати вищу освіту [7]. Однак такий підхід було визнано хибним і взято курс на вирішення обох завдань одночасно: ліквідації неписьменності і надання вищої освіти [7]. Таку політику широко підтримували педагоги на місцях. Так, у травні 1919 р. було проведено нараду освітян Чернігівщини, на якій розроблено пропозиції щодо перебудови педагогічних закладів губернії. Учасники наради дійшли висновку, що підготовка вчителів у діючих учительських інститутах і семінаріях була недостатньою, а тому замість них слід у наступному навчальному році відкрити на Чернігівщині декілька інститутів народної освіти для підготовки вчителів першого і другого ступенів єдиної трудової школи з чотирирічним терміном навчання. Нарада прийняла рішення, що:

- Інститут Народної освіти має бути вищим навчальним закладом, в якому здійснюватиметься підготовка працівників усіх галузей народної освіти;
- педінститут є вищим спеціальним навчальним закладом, який має готувати спеціалістів-педагогів із широким науково-педагогічним кругозором, які володіють усіма методами наукового дослідження, здатні вільно застосовувати ці методи для вирішення завдань навчання і виховання і, нарешті, зацікавлено стежити за розвитком педагогічної думки і відкриттям у тій або іншій науковій галузі [6].

Учасники наради наголосили, що підготовка вчителя для першого ступеня школи не може бути нижчою, ніж для вищого. Чим нижчий ступінь школи, в якій доводиться працювати вчителю, тим глибшою і серйознішою має бути його педагогічна підготовка [6].

Задоволення нагальних потреб підготовки висококваліфікованих кадрів для радянської школи було покладено на Інститути Народ-

ної освіти (ІНО), інтенсивне створення яких починається з 1921 р. Їхнє цільове призначення визначалося як об'єднання наукової підготовки з педагогічною. Університети у Києві, Харкові, Одесі, Кам'янець-Подільському, педагогічні інститути у Катеринославі, Глухові, Вінниці, Миколаєві, Чернігові, Житомирі, Херсоні, історико-філологічний інститут у Ніжині, Вищі жіночі курси у Києві, Одесі, Харкові було реорганізовано в Інститути Народної Освіти, учительські семінарії — у Вищі педагогічні курси [7].

Інститути, які створювалися в Україні, не були однорідними як за типами, так і за структурою. Свідченням того, є, наприклад, такі факти. До складу Херсонського ІНО входили три відділення (шкільне, позашкільне і дошкільне) з викладанням російської та української мови, а також єврейської культури і літератури [7].

Водночас у структурі Київського ІНО функціонували два факультети: соціального виховання і професвіти з однорічним підготовчим факультетом. На факультеті соцвиху готували працівників вищої кваліфікації для дитячих садків, дитячих будинків, школи. Він складався із двох відділів: шкільного, що готував кадри для масової школи, та дошкільного, випускники якого працювали з глухонімими, сліпими та дітьми з розумовими відхиленнями. У Миколаївському ІНО був лише один факультет соціального виховання, до складу якого входили соціально-економічне, словесно-історичне, фізико-математичне та хіміко-біологічне відділення. Викладання проводилося російською мовою [8].

На І Всеукраїнській конференції у липні 1922 р. було розглянуто навчальний план і тимчасове положення про педкурси. Згідно з цими документами 3-річні педкурси Головпрофосу України визначалися як тимчасова установа, яка не є вищим ступенем у системі педагогічної освіти. Курси призначені для дорослих, що скінчили профшколу типу індустріально-технічного або сільськогосподарського типу зі стажем, і повинні скеровувати свій розвиток у бік природного поступового перетворення на соцвих [8]. В операційному ж плані відділу педосвіти на 1922 рік було чітко означено, що 3-річні педагогічні курси соцвиху становлять собою довготермінові педагогічні установи, що дають середню педосвіту [4, *26*]. При цьому середня педагогічна освіта розумілася не як нижчий щабель ІНО, а як заклад для підготовки самостійного робітника-організатора соцвиху.

Законом про запровадження загального навчання в Україні від 30 червня 1924 р. встановлювалося: загальне навчання дітей — 8–11 років; обов'язковий строк перебування у школах — чотирирічний; здійснення загального навчання в Україні протягом шести років (від 1925 до 1930 рр.) Це вимагало відкриття нових шкіл, а значить і підготовки педагогічних працівників для роботи в них. За даними Наркомосвіти України для розширення шкільної мережі потрібно було протягом п'яти років підготувати близько 53 тис. учителів [4]. Враховуючи навіть випускників педтехнікумів, потреби школи у педагогічних кадрах не задовольнялися повністю. Тому постало завдання не тільки збільшити пропускну спроможність уже діючих вишів, а й відкривати нові інститути, вдосконалювати форми підготовки вчителів і структуру вищих педагогічних навчальних закладів, мережа яких була недосконалою. В окремих округах їх було від двох до п'яти, в деяких — жодного. Наприклад, у Волинському окрузі — п'ять (Житомирський ІНО, Житомирський педтехнікум український, Коростишівський, Новоград-Волинський педтехнікуми і Житомирський педтехнікум єврейський), у Дніпропетровському — п'ять (Дніпропетровський ІНО та російський педтехнікум, Новомосковський, Павлоградський, Верхнєдніпровський технікуми), тоді як у Миколаївському, Херсонському, Луганському та Одеському округах їх було мало [1].

Станом на 1924/1925 навчальний рік в Україні працювало 12 інститутів та 60 педагогічних технікумів, які навчали 15 тисяч студентів [5] і щорічно випускали близько 3,5 тисяч фахівців. Особливим досягненням цього періоду наркомос вважав помітне зростання серед студентів кількості робітників і селян, а також комсомольців та чле-

нів партії. Починаючи з 1925/26 навчального року, усі педагогічні технікуми (до цього часу 30 з них фінансувалися з місцевих бюджетів) були переведені на центральний держбюджет, що покращило їх матеріальне становище [5].

У 1927/1928 навчальному році загальна картина мережі та організаційної структури вищої педагогічної школи України мала такий вигляд: учительські кадри готували дванадцять факультетів соцвиху, чотири факультети профосвіти, 60 педтехнікумів, три педагогічні факультети при інститутах мистецтв, педагогічні відділення при Харківському технологічному інституті, Київському інституті народного господарства і при сільськогосподарському інституті, однорічні курси фізкультури та факультет політосвіти [8].

З метою поповнення учительських кадрів пролетарським елементом комплектування Інститутів Народної освіти значною мірою мало забезпечуватися за рахунок прийому випускників робітничих факультетів. Таких заходів було вжито тому, що на початку 20-х років попит на педагогічну освіту був найменшим. Шалений наплив під час вступу до вищих навчальних закладів спостерігався в індустріально-технічних та медичних інститутах [6].

У 1922 р. було прийнято тимчасове положення про вищі навчальні заклади України, яким визначалося, що щорічна кількість студентів, прийнятих в Інститути, встановлюється відповідно до загального господарського плану Республіки. Ця кількість встановлюється після попереднього узгодження з державними органами, які регулюють відповідну галузь господарства [2, *9*]

Серед умов, яким мали б відповідати вступники до вишів, у тому числі педагогічних, називалися: а) знання загальні в обсязі трудової школи другого ступеня або профшколи з дворічним стажем чи технікуму — з річним; б) знання предметів напряму інституту; в) загальний і політичний розвиток; г) вік — не менше 18 років.

Повний перелік необхідного обсягу знань абітурієнтів визначався програмами, складеними Інститутами і затвердженими Укрголовпрофосом [1].

З метою поліпшення якості підготовки педагогічних кадрів, розширення прав педагогічних рад, активізації наукової діяльності професорсько-викладацького складу інститутів Наркомосом було видано низку постанов, розпоряджень, інструкцій, тимчасових положень, які стосувалися основних питань життя і діяльності вищої школи: перегляду навчальних планів і програм, запровадження нових курсів тощо.

Високий професіоналізм учителя забезпечувався поєднанням теоретичної та практичної підготовки. Педагогічна практика студентів педвузів сприяла не лише вдосконаленню фахового рівня спеціаліста — предметника, а й щодо впровадження освітніх заходів у клубах, читальнях, проведення антирелігійної пропаганди та роботи по боротьбі з неписьменністю. Студент-практикант повинен був вивчати економічне, політичне життя та побут населення регіону, де він проходив практику, влаштовувати культурні й виробничі осередки. Це б унеможливлювало відрив педагога в його подальшій освітній діяльності від пролетарського трудового оточення, сприйняття ним учительської праці як роботи чистої на противагу брудній праці робітника і селянина.

Учасники III Педконференції (1924 р.) визнали недоцільним існування навчальних планів двох типів і визнали за необхідне виробити єдиний навчальний план, який би відповідав вимогам підготовки як педагога соцвиховника-організатора, так і педагога-предметника.

Після цієї конференції, яка визначила дитячий комуністичний рух основним змістом соціального виховання, головний акцент у вихованні та загальнопедагогічній підготовці майбутнього вчителя ставиться на педагогіці колективу і, відповідно, — здатності працювати у дитячому колективі. У навчальні плани більшості педвузів вводяться такі навчальні дисципліни, як педагогіка особистості і колективу, основні проблеми педагогіки, історія педагогічних течій, історія соціального виховання і рефлексології [6].

Особливого значення у досліджуваний період набуває проблема українізації педагогічних навчальних закладів. Нарком освіти України визначив для вишу термін цілковитої українізації; зокрема для педінститутів — 1926/1927 навчальний рік. Педагогічні технікуми мали самостійно скласти конкретний календарний план українізації із зазначенням точного терміну українізації окремих навчальних дисциплін [6]. Часто невиконання планів цього процесу та недотримання визначених термінів ховалося за фальшивими звітами або ж звільненням викладачів, які не спроможні були у стислі терміни перейти на українську мову викладання [8].

Свідченням позитивного поступу процесу націоналізації української педагогічної вищої школи було зростання кількості вищих педагогічних навчальних закладів (ІНО, вищих трирічних курсів, а з 1925 р. і педтехнікумів), у яких викладання проводилося українською мовою. Так, у 1923 р. ІНО з українською мовою викладання було 30,8 %, а вищих трирічних курсів — 33, 3 %, то в 1926 р. їхня кількість збільшилася, відповідно, до 41 % та 73 % [6].

Загалом підготовка педагогічних кадрів в Україні у 1927/1928 роках здійснювалася на 12 факультетах соцвиху, чотирьох факультетах профосвіти, у 60 педтехнікумах, трьох педагогічних факультетах при інститутах мистецтв, педагогічних відділеннях при Харківському технологічному інституті, Київському інституті народного господарства та при сільськогосподарському інституті, на однорічних курсах фізкультури та факультеті політосвіти [6].

Отже, процес становлення та будівництва вищої педагогічної школи в Україні відбувався у надзвичайно складних політичних та економічних умовах: наростання класової боротьби, економічна і господарська розруха були на перешкоді будівництва нової української національної освітньої системи і, зокрема, вищої педагогічної школи. Проте за широтою освітньої роботи, злетом педагогічної думки, масштабністю організаційних перетворень, значущістю теоретичних напрацювань та їх практичного втілення в освітянській сфері кінець першого — початок другого десятиріччя XX ст. стали, справді, визначальними як за багатством змісту, так і за значущістю для подальших зрушень у царині вищої педагогічної освіти в Україні.

Література

1. *Временное* положение о высших учебных заведениях УССР. Том 1. Временное Положение об Институтах. — Харьков, 1922. — С. 6–15.

2. *Ведомости* о состоянии партийной работы в Институтах народного образования (ИНО). Тезисы, доклады, положения о профессиональном образовании. Протоколы заседаний комиссий по распределению стипендий в ВУЗах и др. документы учебных заведений. 13.01.1922—15.12.1922 // Центральний державний архів громадських об'єднань Ф. 1. ЦК Компартії України. — спр. 625, 106 арк.

3. *Дем'яненко Н. М.* Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX — перша третина XX ст.): монографія / Н. М. Дем'яненко. — К.: ІЗМН, 1998. — 328 с.

4. *Зільберштейн А.* Система народної освіти / А. Зільберштейн, В. Ястружембський. — Х.: Держвидав України, 1929. — 320 с.

5. *Зотін М.* Педагогічна освіта на Україні / М. Зотін. — Харків: Держ. вид-во України, 1926. — 214 с.

6. *Положение* о высших учебных заведениях, подготовительных курсах для поступления в ВУЗы // Центральний державний архів громадських об'єднань Ф. 1. ЦК Компартії України. — спр. 625, арк. 86–106.

7. *Сірополко С.* Народна освіта на Совєтській Україні / С. Сірополко. — Варшава, 1934. — 162 с.

8. *Сірополко С. О.* Історія освіти в Україні / Ю. Вільчинський, Л. Масенко (ред.); Український вільний університет (м. Мюнхен, Німеччина), Друзі товариства ім. Григорія Ващенка / С. О. Сірополко — К.: Наук. думка, 2001. — 912 с.

9. *Скрипник М.* Основні засади єдиної системи народної освіти СРСР / М. Скрипник // Шлях освіти. — 1930. — № 5–6. — С. 11–19.

10. *Хропко П. П.* Київський державний педагогічний інститут ім. О. М. Горького. 1920–1990 / П. П. Хропко, О. Г. Лозовицький. — К., 1991. — С.18.

11. *Ящук І. П.* Напрями підготовки та вимоги до вчителя у 20-ті роки XX століття / І. П. Ящук // Педагогічний дискурс: зб. наук. праць / [гол. ред. А. Й. Сиротенко]. — Хмельницький: ХГПА, 2008. — Вип. 4. — С. 187–192.

У дослідженні на основі опрацьованих і проаналізованих джерел, архівних матеріалів, історико-педагогічної літератури виокремлено та обґрунтовано етапи становлення системи вищої педагогічної освіти в Україні у 20-х — на початку 30-х років XX ст., а саме: 1917–1919 рр. — початок розбудови національної системи підготовки педагогічних кадрів; 1920–1928 рр. — становлення радянської вищої педагогічної школи; 1929–1933 рр. — перехід до нового змісту, форм та методів освіти педагога у вищих педагогічних навчальних закладах.

В исследовании на основании обработанных и проанализированных источников, архивных материалов, исторической педагогической литературы определены и обоснованы этапы становления системы высшего педагогического образования Украины в 20-х — начале 30-х годов XX ст.: 1917–1919 гг. — начало развития национальной системы подготовки педагогических кадров; 1920–1928 гг. — утверждение советской высшей педагогической школы; 1929–1933 гг. — переход к новому содержанию, формам, методам образования в высших педагогических учебных заведениях.

In a study based on processed and analyzed sources, archival materials, historical and educational literature reasonably allocated and higher stages of pedagogics education in Ukraine 20-early 30th century. 1917–1919. — start of the development of a national system of teacher training; 1920–1928 — establishment of Soviet higher educational schools; 1929–1933 — transition to the new content, forms and methods of education teacher in higher educational institutions.

Надійшла 23 лютого 2015 р.

УДК: 378.147

В. С. РИЖИКОВ

Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ

ЗМІСТ ТА СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Наукові праці МАУП, 2015, вип. 44(1), с. 15—19

Досліджуються складові професійної підготовки майбутніх юристів (навчальні дисципліни), змістовна частина професійної підготовки, компетенції, які повинен опанувати спеціаліст — юрист.

Чималі розробки щодо наукової проблеми у галузі професійної педагогіки, юридичної психології відображено, зокрема, у працях С. Бочарової, О. Бандурки, В. Васильєва, А. Коновалової, К. Левітана, А. Ліготського, В. Шепітько, Ю. Чуфаровського, М. Порубова, О. Порубова, Г. Яворської та багатьох інших вчених.

У процесі підготовки юристів викладається близько 50 дисциплін юридично-правового напряму і 10 навчальних дисциплін економічного спрямування, також обов'язковим є вивчення іноземної мови і циклу гуманітарних дисциплін для формування загальної підготовки сучасного фахівця-юриста. Якщо ж розглянути весь цикл підготовки юриста-правознавця, то він складається з гуманітарного, соціально-економічного, природничо-наукового, професійного та практичного блоків, а також практичного навчання.

Розкриємо складові професійної підготовки майбутніх юристів — навчальні дисципліни, змістовну частину професіограми юриста компетенції, які має опанувати спеціаліст юрист у процесі професійної підготовки.

Проблема професійної підготовки сучасних фахівців в умовах ринкової економіки є ключовою і основоположною для вчених різних наукових напрямів. Особливо гостро ця проблема постає під час підготовки сучасних юристів-правознавців, адже від прийнятих правових законів і норм залежить ефективність функціонування економіки. Якщо порушити природні економічні закони прийнятою нормативно-правовою базою, то природно відбувається економічний спад, що може призвести до глибокої економіко-соціальної кризи в суспільстві, що спричинить падіння рівня життя населення, безповоротність циклічних процесів виробництва й обігу фінансових засобів, розрив економіко-господарських зв'язків. Для того щоб уникнути негативних наслідків розвитку економічних відносин у державі, необхідно вже в процесі професійної підготовки сформувати у майбутніх фахівців-юристів уміння правильно використовувати правові знання і передбачати розвиток і наслідки економічної ситуації залежно від ухвалення тих чи інших законів та власних правових дій. Особливо актуально ця проблема постає за відсутності цільової моделі професійної підготовки фахівця, інакше кажучи, відсутності "креслення підготовки фахівця". Саме так сьогодні виглядає процес підготовки юристів. Існує досить приблизне уявлення про те, якими психологічними якостями, характером, професійними знаннями, навичками та вміннями має володіти сучасний фахівець — юрист, а професійна готовність спеціаліста взагалі не розглядається складовою в навчальному процесі професійної підготовки майбутніх юристів.

© В. С. Рижиков, 2015

Аналіз наукової літератури [2; 3; 4] засвідчує, що діяльність юриста спрямована на реалізацію правових норм і забезпечення правопорядку в різних сферах суспільства. Об'єктами професійної діяльності юриста є: події та дії, що мають юридичне значення; правові відносини, що виникають у сфері функціонування державних інститутів; правові відносини громадян і організацій. Юрист повинен бути підготовлений до професійної діяльності відповідно до фундаментальної і спеціальної підготовки, а також до навчання в аспірантурі за своєю спеціальністю. Юрист може в установленому порядку працювати в освітніх установах і продовжити навчання за магістерськими програмами.

Юридична освіта в Україні — це ключова галузь вищої освіти в нинішній соціально-економічній ситуації, коли народ бореться за свою державність. Будівництво правової держави, реформи політичної і суддівсько-правової системи вимагають нагального розвитку юридичної освіти в Україні [6; 7].

Зміст освіти — це науково обґрунтована система дидактично та методично оформленого навчального матеріалу для різних освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнів. Він визначається освітньою і освітньо-кваліфікаційною програмою підготовки, структурно-логічною схемою підготовки, навчальними програмами дисциплін, іншими нормативними актами органів державного управління освітою та вищого закладу освіти і відображається у відповідних підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах, дидактичних засобах. Зміст освіти містить нормативний та вибірковий компоненти: нормативний компонент змісту освіти визначається відповідним державним стандартом освіти, а вибірковий — вищим закладом освіти. Таким чином, зміст навчального процесу у відомчих закладах освіти нормативно визначений і впорядкований. Як зазначено в Положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах освіти, державний стандарт освіти — це сукупність норм, які визначають вимоги до освітнього (кваліфікаційного) рівня [1].

Нині істотно змінюється завдання вищої школи щодо професійної підготовки юристів. Це пов'язано з перебудовою традиційної системи навчання, впровадженням стрункої системи змісту і технологій навчання, що спираються на досягнення психології, педагогіки та дидактики. Для цього потрібен викладацький корпус з новим аналітичним і водночас конструктивним характером мислення, оскільки розв'язання проблеми вищої професійної освіти неможливе без підвищення інтелектуальної культури, без обов'язкового подолання застарілих звичок, стереотипів, консерватизму в педагогічній науці та практиці [8].

Відповідно до проведеного аналізу наукової літератури та власних наукових досліджень вважаємо, що психолого-педагогічна складова повинна пронизувати весь цикл навчальних дисциплін на всіх рівнях підготовки юриста. Психолого-педагогічна підготовка уможливить ефективне застосування юристом своїх професійних знань, навичок та вмінь у соціально-значущій праці задля розвитку ринкових відносин, ствердження демократичних основ суспільства.

Нинішня професійна підготовка юристів-правознавців складається з чотирьох обов'язкових блоків навчальних дисциплін (див. рис.).

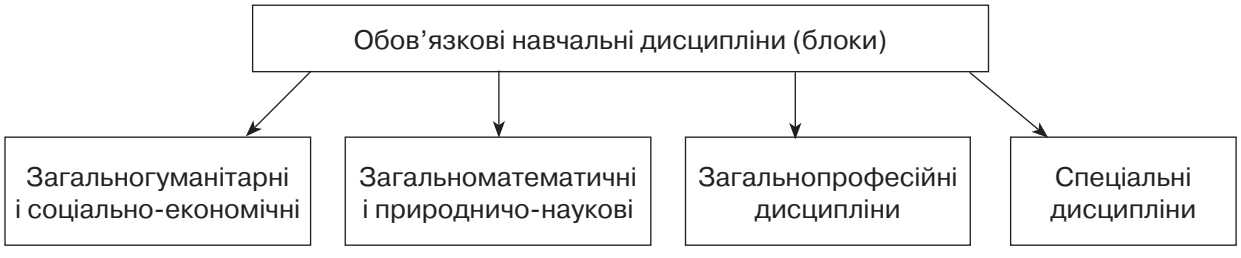


Рис. **Складові блоки навчальних дисциплін професійної підготовки юристів**

Блок загальних гуманітарних і соціально-економічних дисциплін охоплює філософію, іноземну мову, українську мову і культуру мови, логіку, культурологію, вітчизняну історію, соціологію, політологію, філософію права, економіку і фізичну культуру.

До блоку загальних математичних і природничо-наукових дисциплін входять інформатика і математика, концепції сучасного природознавства.

Блок загальнопрофесійних дисциплін складають теорія держави і права, історія політичних і правових учень, історія вітчизняної держави і права, історія держави і права зарубіжних країн, конституційне право, конституційне право зарубіжних країн, цивільне право, цивільне процесуальне право, адміністративне право, трудове право, кримінальне право, кримінальний процес, криміналістика, міжнародне право, екологічне право, земельне право, римське право, міжнародне приватне право, фінансове право.

Блок спеціальних дисциплін охоплює речове право, порівняльне правознавство, звичаєве право, комерційне право, сімейне право, кримінологію, кримінально-виконавче право, правоохоронні органи, прокурорський нагляд. Крім того, можуть вивчатися дисципліни за вибором студента.

Далі в структурі стандарту вищої юридичної освіти передбачаються вимоги до рівня підготовки дипломованого фахівця зі всіх названих навчальних дисциплін. Додаткові вимоги спеціальної підготовки юриста визначаються вищим навчальним закладом з урахуванням професійної специфіки. Юрист має володіти знаннями, методами наукових досліджень і навичками практичної діяльності також за додатковими дисциплінами спеціалізації.

Оскільки перелік вимог щодо всіх навчальних дисциплін освітнього стандарту вельми широкий, наведемо тут лише загальні вимоги щодо рівня підготовки випускника, які багато в чому перегукуються з ключовими компетенціями фахівця.

Юрист має володіти:

- цивільною зрілістю і високою суспільною активністю;
- професійною етикою, правовою і психологічною культурою;
- глибокою пошаною до закону і дбайливим ставленням до соціальних цінностей правової держави, честі і гідності громадянина, твердістю моральних переконань, відчуттям власного обов'язку, відповідальністю за долі людей і доручену справу;
- принциповістю і незалежністю в забезпеченні законності і правопорядку, свобод і законних інтересів особи, її охорони і соціального захисту;
- необхідною волею і наполегливістю до виконання ухвалених правових рішень;
- відчуттям нетерпимості до будь-якого порушення закону у власній професійній діяльності.

Відповідно до держстандартів освіти, навчальних планів, програм підготовки юристів із врахуванням розвитку ринкової економіки та очікуваної реформи вітчизняного законодавства спеціаліст-юрист має володіти такими **ключовими компетенціями професіонала:**

- знати Конституцію України, етичні і правові норми, що регулюють відносини людини до людини і суспільства, довкілля, уміти враховувати їх під час розроблення екологічних і соціальних проектів;
- мати цілісне уявлення про процеси і явища, що відбуваються у живій і неживій природі, розуміти можливості сучасних наукових методів пізнання природи і володіти ними на рівні, необхідному для вирішення завдань, які виникають під час виконання професійних функцій;
- бути спроможному вести професійну діяльність в іншомовному середовищі;
- мати наукове знання про здоровий спосіб життя, володіти уміннями і навичками фізичного самовдосконалення;
- володіти культурою мислення і мистецтвом логічного аналізу, знати його загальні закони й уміти в письмовій та усній мові правильно (логічно) їх вибудовувати;
- уміти на науковій основі організовувати свою працю, володіти комп'ютерними

методами збирання, зберігання і оброблення інформації, що вживаються у сфері його професійної діяльності;
- бути спроможним в умовах розвитку науки і соціальної політики, що змінюється, до переоцінки накопиченого досвіду, аналізу своїх можливостей; уміти набувати нові знання, використовуючи сучасні інформаційні освітні технології;
- розуміти сутність і соціальну значущість майбутньої професії, основні проблеми дисциплін, що визначають конкретну галузь його діяльності, бачити їхній взаємозв'язок в цілісній системі знань;
- бути спроможним у професійній сфері на основі системного підходу будувати і використовувати моделі для опису і прогнозування різних явищ, здійснювати їх якісний і кількісний аналіз;
- бути спроможним поставити мету і сформулювати завдання, пов'язані з реалізацією професійних функцій, уміти використовувати для їх вирішення методи вивчених наук;
- бути готовим до кооперації з колегами і роботи в колективі, знати й уміти використовувати методи управління, вміти організовувати роботу виконавців, знаходити і ухвалювати управлінські рішення в умовах суперечливих вимог, знати психологію людей і окремих офіційних груп, основи педагогічної діяльності, форми і методи правового виховання населення;
- бути методично і психологічно готовим до зміни характеру своєї професійної діяльності і роботи над міждисциплінарними проектами.

Отже, мета юридичної освіти — це фахівець-правознавець, який опанував теоретичні знання в галузі права та методологію їх застосування в умовах розвитку ринкових відносин і побудови незалежної демократичної держави, також спроможний поєднати досвід минулого із сьогоденням і передбачати наслідки своїх дій і відносин до інших людей, з'ясувати причинний зв'язок спостережуваних ним явищ і творчо передбачати і виявлятися, бути і самореалізуватися в складних життєвих ситуаціях суспільства перехідної економіки. Юридичну освіту можуть схарактеризувати три найважливіші якості: універсальність, гармонійність, цілісність. Мета вищої професійної юридичної освіти — фахівець "інтегрального профілю", який володіє універсально-синтетичними знаннями і спроможний до універсально-функціональної професійної діяльності в умовах розвитку ринкової економіки. Головним завданням вищої професійної юридичної освіти стає максимальне розкриття духовного, етично-естетичного, інтелектуального і психофізіологічного потенціалу особистості, а не формування вузькоспрямованих якостей майбутнього фахівця-правознавця, коли особові параметри виконують допоміжні функції щодо спеціальних характеристик, що набувають статусу системоутворюючого чинника, коли мета освіти — людина — трансформується в засіб — конкурентоздатного працівника у сфері правознавства.

Література

1. *Наказ* Міністерства освіти України "Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах". — № 161 від 02.06.1993 р.

2. *Бочелюк В. Й.* Юридична психологія. Навчальний посібник для ВНЗ /В. Й. Бочелюк. — К.: ЦУЛ, 2010. — 336 с.

3. *Васильев В. Л.* Юридическая психология / В. Л. Васильев. — М., 1991. — 408 с.

4. *Гусарев С. Д.* Юридична деонтологія (основи юридичної діяльності): навч. посіб. — 2-ге вид., перероб. / С. Д. Гусарев, О. Д. Тихомиров. — К.: Знання, 2006. — 487 с.

5. *Ертнысбаева Г. Н.* Совершенствование подготовки слушателей учебных заведений МВД Республики Казахстан на основе применения инновационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08; Карагандинский юридический институт МВД Республики Казахстан имени Б. Бейсенова / Г. Н. Ертнысбаева. — Караганда, 2008. — 31 с.

6. *Журавський В. С.* Проблеми юридичної освіти [Текст] / В. С. Журавський // Юридичний вісник України. — 2003. — 25–31 січ. — С. 115.

7. *Журавський В. С.* Юридична освіта в Україні: сучасний стан та напрями вдосконалення [Текст] / В. С. Журавський, О. Копиленко // Право України. — 2004. — № 11. — С. 3–6.

8. *Пліско В. І.* Теоретичні і методичні засади формування готовності працівників правоохоронних органів до діяльності в умовах екстремальних ситуацій: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти"; Академія педагогічних наук України, Ін-т педагогіки і психології професійної освіти / В. І. Пліско. — К., 2004. — 44 с.

Головним завданням вищої професійної юридичної освіти є максимальне розкриття духовного, етично-естетичного, інтелектуального і психофізіологічного потенціалу особистості, а не формування вузькоспрямованих якостей майбутнього фахівця-правознавця, коли особові параметри виконують допоміжні функції щодо спеціальних характеристик, що набувають статусу системоутворюючого чинника, коли мета освіти — людина — трансформується в засіб — конкурентоздатного працівника у сфері правознавства.

Главной задачей высшего профессионального юридического образования становится максимальное раскрытие духовного, нравственно-эстетического, интеллектуального и психофизиологического потенциала личности, а не формирование узконаправленных качеств будущего специалиста-правоведа, когда личные параметры выполняют вспомогательные функции по отношению к специальным характеристикам, приобретают статус системообразующего фактора, когда цель образования — человек — трансформируется в средство — конкурентоспособного работника в сфере правоведения.

The main objective of higher vocational legal education is maximize the spiritual, moral and estechnoho, intellectual and psycho-physiological potential of the individual, not the formation of targeted qualities of future specialist lawyer, personal settings when performing support functions in relation to the special characteristics that acquire the status of system-factor when purpose of education — a man — is transformed into a tool — an employee in the competitive field of law.

Надійшла 3 грудня 2014 р.

УДК 37.02

N. V. GONCHARENKO
Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ

METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN NON-CLASSICAL SECONDARY SCHOOLS (THE LATTER HALF OF THE 19th — EARLY 20th CENTURIES)

Наукові праці МАУП, 2015, вип. 44(1), с. 20—26

The analysis of the the basic methods for teaching foreign languages at non-classical secondary schools of the latter half of the 19th — early 20th centuries is presented.

In order to develop new, more effective foreign language education media and methods and complete the task of ensuring proper acquisition of foreign languages by students of secondary educational institutions, it is important to appeal to the history of domestic educational theory and practice, in particular as regards substantiation of inclusion of foreign languages in the content of school education, their teaching priorities tracking, analysis of languages teaching organization, forms and methods of such activities and a number of other factors, which enables to avoid admitted mistakes, track the dynamics of the educational area development, identify efficient ways of teaching foreign languages in today's school education.

Such renowned educators as K. Ushynskyj, O. Letnikov, V. Shroder, V. Stoyunin, D. Tykhomyrov, P. Kapterev, V. Charnoluskyj and others paid attention to the history of emergence and functioning of non-classical secondary schools; they resorted to interpretation of the specifics of activity and development of those educational institutions, studied the content and forms of teaching organization.

Among the contemporary Ukrainian researchers, whose works place special emphasis on the history of emergence of the organizational principles, content and forms for training foreign language teachers, specifics of activities of the educational institutions of this profile are N. Borysova, A. Dolapchi, O. Misechko and others. Works by such Russian authors as O. Myroliubov, V. Vetchynova, A. Kamyzina and others are devoted to this problem.

However, there is still no integrated, holistic and systems study of the under consideration.

The study purpose is to analyze the basic methods for teaching foreign languages at non-classical secondary schools of the latter half of the 19th — early 20th centuries.

The socioeconomic transformations substantially influenced development and establishment of upper secondary education. In particular, the beginning of the latter half of the 19th century was characterized by heated disputes both in educational circles and within the general public over what direction should be given to the comprehensive secondary school — classical or non-classical. At the same time, society's eyes were fixed on foreign languages as a notable educational factor [2, *181*].

One can consider as an attempt to reconcile the disputing parties the revision initiated in 1860 by the Academic Committee of the Main Schools Department of the then current statute of upper secondary and non-classical schools and preparation of the draft of a new one that provided for the existence of three types of non-classical secondary schools: two types of public schools with required two (Latin and Greek) and one (Latin) ancient languages, as well non-

© N. V. Goncharenko, 2015

classical upper secondary schools, where two modern languages (German and French) were learnt instead of the ancient ones. In such a way, a step was taken in the direction of the general education content differentiation and the educational process specialization at different types of upper secondary schools.

The new "Statute of Upper Secondary and Secondary Schools" (1864) approved after three versions virtually introduced into the secondary education system the "principle of duality" that allowed coexistence of purely classical and non-classical upper secondary schools, "with more extensive development at the latter of modern languages and sciences, the study of which was required so insistently by the spirit of the age."

Consequently, a new page was opened in teaching foreign languages from the 60s of the 19th century notable for considerably redoubled attention to both ancient and modern languages as one of the most important components of general education, on the one hand, and as a requirement of new socioeconomic realities of the time, on the other.

The domestic technique for teaching foreign languages was based on the principles of foreign pedagogy, in particular German and French, which showed brisk expansion in the 19th — early 20th centuries. The new technique for teaching languages was built on the pattern of the technique for teaching dead languages. At the early 19th century, the comprehensive task of teaching foreign languages came to the fore as a major purpose. Learning a foreign language at school was regarded only as a means of logical thinking development. Therefore, grammar, compared to logic, is the main teaching object at school. With that in mind, students are only initiated to reading letters and their totality. Such an idea of the commonality of languages and absolute coincidence of concepts in the content and mode of their expression gave to representatives of translation methods a prerequisite for regarding word-for-word translation as one of the basic principles of teaching a foreign language. However, such a technique did not facilitate comparative study of two language systems but was aimed only at mechanical collation of language facts keeping, in such a way, within the intuitive technique of Latin teaching, which did not help learning modern languages. At the same time, the translation method was used for a considerable time at educational institutions of the period under examination [15, *16*].

With time, this method had two types: grammar-translation and textual-translation. Supporters of the first type upheld teaching of individual words and sentences, which illustrate certain grammatical phenomena, that is, grammatical rules of the target language. Adherents of the other method substantiated teaching a foreign language based on a textual unity.

At secondary educational institutions and at non-classical schools in particular, the grammar-translation method was prevailing in learning modern languages, which had for an object a general educational nature.

Followers of the grammar-translation method built the educational process in the following way: first of all, students were invited to learn a grammatical rule and then words and their translation into the native language. Having learnt grammar and words, students had to translate individual sentences from the native into the foreign language. Those sentences were examples illustrating the learnt grammatical rules and words [15, *19*]. Every so often, by no means related words and sentences were selected in textbooks, so that the text content did not prevent students from commit certain symbols to memory. Adherents of the textual-translation method considered a textual unity rather than grammar as a basis of teaching a foreign language, which enables students to more consciously approach material under study.

Due to development of the political and economic bases of society in the 70s of the 19th century, learning modern foreign languages within the public education system turns from formal into reproductive teaching designed for practical application. Rapid growth of industry provoked extension of trade relations among various countries. A quest for market outlets began. Industrial enterprises were equipped with new, sophisticated technologies, whose servicing required specially qualified workers. But those trained by the old scholastic school did not

meet the then existing requirements. There was a need for people with acquired technological, commercial knowledge, skilled workers able to speak, read and write in foreign languages. This determined a need for reconstruction of the secondary school and teaching foreign languages in particular.

That period was marked with reforming teaching foreign languages at of many West-European countries, which was due to inconsistency of the old methods with the new tasks facing secondary educational institutions, as well as the state of pedagogical thought of the time.

Although translation methods were still used at the secondary school, new revolutionary methods, however, gained recognition and began to be widely used in the late 19th — early 20th centuries. Those methods were variously known (as intuitive, natural, genuine, and direct), but methodological literature designates them as direct and natural methods. Their adherents (F. Gouin, Caret, I. Alge and others) believed that during a foreign language learning it is necessary to create the same conditions and use the same method as that used during child native language natural acquisition [15, *40*]. The overriding purpose of learning foreign languages using the natural method was to teach students to speak a foreign language. It was thought that having learnt to speak students will be able to read and write in this language; practical purposes were pursued first of all. This method provided for demonstrativeness, complete exclusion of the native language during the teaching process, broad involvement of the visual and acoustical apparatuses of the human organism, active participation of students.

Supporters of the natural method, denying the role of thinking while teaching foreign languages, overestimated the role of sensory perception and memory. At the same time, they were confident that a foreign language should be learnt immanently, without comparing it with the native language. Representatives of the translation method, teaching only a written language, disregarded the features of a living spoken language; on the contrary, adherents of the natural method demanded new material to be first learnt verbally. One of the great merits of the Reform figures consisted in their attention to phonetics: teaching pronunciation of a foreign language and development of a system of phonetic exercises, which enabled to more successfully acquire the sound system of a foreign language [15, *68*]. At the same time, intuitionalism forming the basis of the reformist methods is deemed their weakness, as well as the principle of immanence, which excluded the native language from teaching a foreign one.

Based on the natural method, the direct method of learning foreign languages arose resting on the same principles as the natural one. It began to be called direct because using the native language in lessons was ousted just as in case of the natural method. Command of the spoken language came to the fore. Learning was hinged at the initial stage on specific topics, mainly of an everyday nature. With time, texts from the people's and country's life — native speakers were used. The primary objective consisted in acquaintance with culture of the people whose language is learnt. It is held that the direct method achievements include development of the technique for teaching phonetics, a system of exercise for the spoken language development and vocabulary acquisition, as well as extensive use of demonstrativeness. With this in view, the direct method played a significant role in the emergence and establishment of the methods of teaching foreign languages, although exclusion of the native language from the educational process is considered as the main disadvantage [5, *233*].

Representatives of the trend "reforms" on the Russian ground were not absolutely unanimous, as S. Nikonova notes: some of them were moderate in views on using the natural method in teaching foreign languages (E. Mittelsteiner, V. Farmakovskyj, S. Petrunin); others maintained more extreme positions and became, in point of fact, founders of the Russian version of this method (I. Hlyvenko, L. Lioshe, A. Plesterer, E. Runge, M. Fenu, B. Fleischgut) [13, *11*]. The Russian version of the natural method was notable for allotment of an important role to the native language when learning a foreign language, acceptance of the need for grammatical knowledge accumulation and systematization, a

tendency to use a foreign language learning not only for a practical purpose but also for broadening of the general worldview and youth education, development of the power of observation and scientific thinking in them.

By the early 20th century, mixed methods of teaching foreign languages that represented a combination of the translation and natural methods supplant the natural method.

Among domestic scholars, K. Ushynskyj deserves attention; he actualized in his works the problem of a technique for teaching foreign languages. K. Ushynskyj condemned the scholastic teaching system at the existing secondary institutions and simultaneously advocated expansion in the number of hours per week devoted to learning foreign languages. In the learning process, he championed an important role of review, translation and comparison with the native language [16].

In his article "On Teaching Foreign Languages" (1868), R. Orbynskyj, having analyzed the state and methodological orientation of teaching foreign languages at educational institutions, focused on an important educational aspect — translation from a foreign into the native language and vice versa, during which it is necessary to observe the following conditions: first, translation must be authentic; second, it must be accurate, that is, concisely and briefly convey even those passages of the original, which do exclude word-for-word sentences; third, it must be distinguished by smoothness, that is, must not contain phrases, expressions and metaphors that touch the native language feeling; fourth, it must convey not only the content of the original but also all its coloring and nature [14, *597*]. The first two conditions, according to the author, are the most important of all. In this regard, it is necessary to be very scrupulous in selection of texts for translation; it is preferable to compile a special reading-book.

As regards the educational effects of translation from the native into a foreign language, they are weaker than the preceding one. Instead, it serves as a still better means for mechanical retention of forms and phrases, and therefore it deserves an advantage over the former at this level. In translation from a foreign into the native language understanding has the lead, in the other case — skills, although such a kind of translation is useful for practical purposes [14, *599*].

Analyzing the state of teaching ancient and modern languages, A. Weisman concluded that when learning the latter it is necessary to strengthen the practical component by increasing the number of translation, reading etc. exercises [4, *5*].

The work by G. Nedler deserves attention, where he suggests dividing the seven-year foreign language teaching course into three degrees: junior, with a two-year training period subject to 4–5 lessons a week, middle, also with a two-year training period subject to 4 lessons a week, and senior — with a three-year training period.

During the first degree training, taking into account the students' age peculiarities G. Nedler recommends to digest all material practically, by means of translation, in the course of which students must directly acquire languages. At this stage, it is expedient to use demonstrative methods, as well as such a form of teaching as conversation. Grammar through reading, written and oral translations lies at the root of learning a foreign language at the middle degree. The senior degree is noted for strengthening of the grammatical aspect of lessons, the principal task lying in reading literary works and their critique as regards content rather than form [11].

Sociopolitical and socioeconomic transformations in society determined strengthening of special education with simultaneous weakening of classical one, which provided for a vital necessity of learning modern foreign languages. At the same time, the outdated language teaching system did not meet the urgent requirements because it implied memorization of words, translation and a large amount of grammatical rules, which represent only a burden for students' memory. The educator offered a suggestion as to improvement of the curricula of modern languages. First of all, to equalize opportunities for the secondary school in terms of the number of lessons on both modern languages. Teaching modern languages should begin with the grade

one: to divide the number of hours devoted to learning German between the latter and French [7, *272*].

The conversational method with the use of demonstrativeness had a wide distribution among methods applied in reaching of modern foreign languages. In particular, some educators favored English experience (Rossman, Schmidt, Lang and others), namely: a picture is divided into individual groups or categories. Accordingly, students first perceive the picture in full; in its turn, it produces a general impression, acts on emotions, and only afterwards its particular parts are viewed and examined. In this case, it is essential to observe an important condition, viz., it is necessary to try to learn the objects featured in the picture in such an order that students, when repeating, could understand the existing connection and relation between the objects and persons, their qualities and movements.

Along with practical purposes of teaching modern foreign languages, according to L. Militsina, who authored the paper "The Tasks of Teaching Modern Languages" (1907), provisions were made for general educational purposes, to wit, acquaintance with culture of the people, whose language is learnt: country's everyday life, traditions, customs, geography, history, eminent figures of this people, the best works, finally, the political and social order — this is the material that a teacher must master for educational, character and morale building purposes. In this context, maps, photocopies, pictures, postcards collections, illustrations of magazines, everything up to and including a phonograph, which enables to teach proper pronunciation to students, serve as training resources [10, *179*].

At the same time, there arose within the teaching community a problem of class and group teaching of foreign languages, which was due to inefficiency of their learning owing to the presence of 40–50 students in class together with differing training levels and abilities [8, *132*].

In summer 1915, the Ministry of Public Instruction directed by P. Ignatiev returned to discussion of the school reforming issues, which was evidence of the constancy of the official intentions to strengthen the material nature of secondary education and force foreign languages out of the major education-imparting and culture-forming subjects.

The program proposed to teach one of three rather than two modern foreign languages as in the previous programs in the following sequence: French, English, and German. The advent of English among them emphasized the need to bolster training of teachers of this language. Furthermore, it can be assumed that the change in the sequence of the foreign languages recommended for learning at the secondary school reflected a shift of the foreign policy and foreign economic priorities of the Russian state, especially in the context of the Great War unfolding.

Regarding the technique and methodology for teaching foreign languages, the program drafters, in spite of growth in popularity of the natural method, did not dare declare it state-recognized and allowed teachers a latitude in methods. However, certain comments made in the explanatory note made it clear that the natural technique had not yet been fully put into practice. In particular, teaching the spoken language (narrations) was not recognized as expedient because of its "inconsistency with the desired goal of learning a language" [9, *110*]; just as widely translations into Russian were used (although they were already perceived not as grammatical tasks but rather as evidence of understanding of a foreign book and were not literal but literary); written texts still remained the basic material based on which vocabulary and grammar were taught. As to the spoken language, "understanding of the spoken language and its use within certain modest limits" was officially admissible [9, *110*].

Consequently, the socioeconomic transformations had a significant impact on development and establishment of upper secondary education, in particular on the emergence of a separate educational area — non-classical, which determined the topicality of learning modern foreign languages as a vital necessity. The purpose of teaching a foreign language changes from understanding of a foreign book to practical ac-

quaintance with a foreign language. In consequence of which significant shifts are manifest in the technique for teaching foreign languages in the latter half of the 19th — early 20th centuries. The principal methods for modern foreign languages included the translation method with its two trends -- grammar-translation (based on translation of a text and analysis of grammatical rules) and textual-translation (text analysis and critique). The advent of the natural method was determined by methodological innovations of educators and psychologists of the West and consisted in using demonstrativeness and fiction reading, nevertheless, mixed methods were used in the period under study. Prominent educators, psychologists, methodologists and practitioners, who worked in the territory of the Russian Empire, promoted development of the methodological components of formation and establishment of the system for learning foreign languages in the specified period, exercised significant influence on development of the domestic technique for teaching modern foreign languages.

The research conducted does not exhaust all issues of the problem under study. The organizational forms of teaching foreign languages at non-classical secondary schools of the latter half of the 19th — early 20th centuries warrant further study.

List of references

1. *Алексеев П.* Правила и программы всех классов реальных училищ вед. Министерства Народного Просвещения [The Rules and Programs of all Classes of Non-Classical Secondary Schools in Charge of the Ministry of Public Instruction] / П. Алексеев. — Одесса: Книгоиздательство М. С. Козмана, 1916. — С. 88.

2. *Алешинцев И.* История гимназического образования в России (XVIII и XIX в.) [The History of Upper Secondary Education in Russia (the 18th and 19th Centuries)] / И. Алешинцев. — СПб.: Изд. Богданова, 1912. — С. 181.

3. *Альдингер Ф.* О разговорном методе преподавания новых языков [On the Conversational Method of Teaching Modern Languages] / Ф. Альдингер. — К., 1901.

4. *Вейсман А.* К вопросу о преподавании новейших языков, французского и немецкого, в гимназиях [Anent Teaching Modern Languages, French and German, at Upper Secondary Schools] / А. Вейсман. // Журнал Министерства народного просвещения. — 1890. — Ч. 269. — С. 5.

5. *Ветчинова М. Н.* Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX — начала XX века [Theory and Practice of Foreign Language Education in Domestic Pedagogy of the Latter Half of the 19th — Early 20th Centuries]: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 / М. Н. Ветчинова. — Курск, 2009. — С. 233.

6. *Гливенко И.* Задачи и методы изучения нових языков в средней школе [The Objectives of and Methods for Learning Modern Foreign Languages at the Secondary School] // Ежегодник Коллегии Павла Галагана. — Изд. 5. — К.: Тип. И. И. Чоколова, 1900. — С. 65.

7. *Жакмон П.* О преподавании французского языка в средней школе [On Teaching French at the Secondary School] / П. Жакмон // Русская школа. — 1906. — Май-июнь. — С. 272.

8. *Лямбэк Э.* Инностранные языки в школе [Foreign Languages at School] / Э. Лямбэк // Русская школа. — 1907. — № 9. — С. 132.

9. *Материалы* по реформе средней школы: примерные программы и объяснительные записки, изданные по распоряжению г. Министра Народного Просвещения [Materials on the Secondary School Reform: Tentative Programs and Explanatory Notes Published by Order of the Minister of Public Instruction] // Журнал Министерства народного просвещения. — 1915. — Ч. LX. — Ноябрь. — С. 110.

10. *Милицина Л.* Задачи преподавания новых языков [The Objectives of Teaching Modern Languages] / Л. Милицина // Вестник воспитания. — 1907. — № 4. — С. 179.

11. *Недлер Н. Г.* О классном преподавании иностранных языков [On Class Teaching of Foreign Languages]. — СПб., 1879.

12. *Ней П. И.* О преподавании новых языков в коммерческих и реальных училищах [On Teaching Modern Languages at Commercial and Non-Classical Secondary Schools] / П. И. Ней. — 2-е изд. — К., 1901. — С. 25.

13. *Никонова С. М.* У истоков советской методики обучения иностранным языкам [At the Origins of the Soviet Technique for Teaching Foreign Languages] / С. М. Никонова. — М.: Высш. шк., 1969. — С. 11.

14. *Ординский Р.* О преподавании иностранных языков [On Teaching Foreign Languages] / Р. Ординский // Журнал Министерства народного просвещения. — 1868. — Февраль. — С. 597.

15. *Рахманов И. В.* Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков: метод. пособие для учителей средней школы [An Essay on the History of the Technique for Teaching Modern West European Languages: a Guidance Manual for Secondary School Teachers] / И. В. Рахманов; АПН РСФСР. — М.: Учпедгиз, 1947. — С. 16.

16. *Ушинский К. Д.* Избр. пед. соч. [Selected Pedagogical Works] / К. Д. Ушинский. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1945. — С. 215.

The basic methods of foreign languages teaching in real schools of the second half of the 19th — beginning of the 20th century were analyzed: method of translation, which had two directions: grammar and translation (based on a translation of the text and analysis of grammatical rules) and textually-translation (analysis and parsing of a text); natural method, which consisted in using visual aids and reading literature; direct method, mixed methods, conversational with using visual aids etc.

Проаналізовано основні методи навчання іноземним мовам у реальних училищах другої половини XIX — початку XX ст.: метод перекладу, який мав два напрями: граматико-перекладний (в основі був переклад тексту і розбір граматичних правил) і текстуально-перекладний (аналіз і розбір тексту); натуральний метод, який полягав у використанні наочності та читання художньої літератури; прямий метод, змішані методи, розмовний із використанням наочності тощо.

Проанализированы основные методы обучения иностранным языкам в реальных училищах второй половины XIX — начале XX вв.: метод перевода, который имел два направления: грамматико-переводный (в основе был перевод текста и разбор грамматических правил) и текстуально-переводный (анализ и разбор текста); натуральный метод, который заключался в использовании наглядности и чтения художественной литературы; прямой метод, смешанные методы, разговорный с использованием наглядности и т. п.

Надійшла 12 грудня 2014 р.

УДК 37.01

I. S. BAKHOV

Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ

COMPARATIVE ANALYSIS OF MULTICULTURALISM IN EDUCATION OF THE UNITED STATES AND EUROPE

Наукові праці МАУП, 2015, вип. 44(1), с. 27—32

A comparative analysis of the multicultural education in the US and Europe is suggested in the article. The reasons for changes in intercultural and interethnic relations are defined, migration processes in the world is outlined as the main one.

Democratization of education and society must be addressed, given that most of the states are neither ethnically homogeneous, nor culturally. Almost all the major countries belong to the multicultural and multi-ethnic communities. They reside minorities, resulting in mass immigration which forms new small ethnic groups. Necessity of tolerant coexistence of large and small ethnic and national communities raises the need for multicultural education and education as an important social and pedagogical principles.

Multicultural education proceeds from the fact that education and training in multi-ethnic communities can take place only on the stipulation that the national (ethnic) differences are considered, and should include many types, models and pedagogical value orientation, adequate outlook and needs of different ethnic and cultural groups.

In a multicultural community education processes occur during interethnic and intercultural interaction of large and small ethnic groups. These processes do not rule out enrichment through education both the dominant and small crops along with the development of national culture. Similar trends suggest a combination through cultivating cultural and ethnic values among all members of interethnic and intercultural dialogue, creating intercultural common space within which every man acquires a social and ethnic status, defines membership in certain languages and subcultures.

The XX-th century took place in conditions of growing crisis of ideas and practices of cultural and educational discrimination and assimilation of small ethnic groups. Modern civilization has to build relationships between both large and small ethnic groups within a community based on the principles of integration and tolerance. Inconsistently and not everywhere are followed cultural and educational rights of all ethnic groups. Multicultural education is an important guarantee of maintaining humanitarian values of human civilization and is a democratic educational response of multicultural and multiethnic societies, is a priority educational problem facing the world civilization, and its solution is an essential condition for the democratization of education and training and social life in general.

Methodology. Multicultural pedagogy can be seen as an inherent tool for overcoming the crisis in education and training that contributes to harmonization of relations of different types of civilizations and cultures. As a factor of effective democratization of education, multicultural education of multiethnic population gives the accesses to their own languages, cultures and world culture through understanding of individual nations, the history of human civilization, through dialogue of macro-cultures and subcultures that have their own strengths and values.

Actually the fact of the growing importance of multicultural education and changes in pedagogy in general is a global integration processes.

© I. S. Bakhov, 2015

Their most important expression, root causes of formation of multicultural education appeared the new "big migration of peoples", which has been taking place in the last fifty years. Strong flows of migrants in developed European countries, the USA, Canada and Australia significantly alter the ethnic structure of states. Very often immigrants are under the influence of "marginal complex", which was due to the weakening of cultural connection with the historical homeland, unwilling to be a rogue on a new home, trying to enter its cultural environment. Multicultural education proved educational response to the immigrants' presence [1].

In terms of economic and political integration increasing attention is paid to the preservation of national identity, including in education. Multicultural education is designed to maintain the diversity of large and small nations in the context of globalization of the modern world. It turns out to be a means of preservation and development of ethnic cultures, including values of ethnic cultures in the education and training practice, thus solving the pressing problems of pedagogy and school policies.

The interest in multicultural education is caused by increased international cooperation, strengthening the struggle of ethnic and racial minorities for their rights in multi-ethnic communities. There is a growing need in learning the basics of intercultural communication among representatives of certain sectors and professions in particular among teachers, businessmen and service workers.

World pedagogical thought is developing an overall strategy of multicultural education. In the report of the International Commission on Education of UNESCO in 1997, it was announced that education and training should contribute, on the one hand, to human understanding of the roots, and thus to help determine the its place in the modern world, and the other, instilling respect for her other cultures. The document stressed the twofold task: learn the younger generation of cultural treasures of their own people and nurturing respect for cultural values of other nations [2].

Education and training seek to meet the challenges of the society in which take place the enrichment and development of the cultural diversity of large and small ethnic groups.

Coming to school ethnic minorities' representatives face many educational and pedagogical challenges. They have other knowledge and values (language, religion, cultural traditions), and this prevents them to realize themselves according to the teaching requirements, built on cultural and educational traditions of the majority. Ignoring the cultural tradition of children from ethnic minorities often has a negative impact on their academic motivation. Inattention of the school community to the minority culture is often due to lack of educational resources (instructional materials, time for instructing), knowledge of multicultural pedagogy, support of school administration [3].

Today in education changes in the spirit of multiculturalism are noticeable, while in Europe and the Americas, this process was particularly noticeable in the last half century. In view of the increasing pluralization of society at the beginning of XX century that was answered in the form of outright policy of assimilation of minorities, in 1940–1950 years the movement for joint training of different races highlighted the task of education of tolerance and understanding. In the 1960–1970-s in education emerged new trends, which recognized the value of cultural diversity, were set up special programs for multicultural education, immigrants' training programs, programs for training ethnic and racial minorities.

Occasional teaching projects with information on small ethnic groups and their culture were replaced instead by conceptual education programs against racism and other national prejudices. They are attempted to consider the worldview of another culture, they proposed educational material on the history, culture and literature of the dominant culture. Many countries are beginning to incorporate the multiculturalism principles in teachers' education programs.

Countries where this way or another is provided multicultural education policy, can be divided into several groups [4]:

- countries with historically ancient and deep national and cultural differences (India, Spain, South Africa, Russia, Cyprus, the Middle East, Eastern and Central Europe);

- countries that have become multicultural because of their past history of colonial metropolitans (UK, Holland, Spain, Portugal, France);
- countries that have become multicultural as a result of mass voluntary immigration (USA, Canada, Australia).

The main areas in line with the growing multicultural education in the leading countries of the world are: educational support for ethnic minorities, bilingual education, multicultural education, accompanied by measures against ethnocentrism [5, *6*]. All these areas are displayed in special education programs and special education for children with cultural minorities, as well as the use of educational influence to all children of multiethnic school classes.

Educational support for children form cultural minorities is performed in several types of educational work:

- linguistic support: studying in the majority language and teaching language of small groups;
- social and communicative assistance: familiarity (children of immigrants particularly) with the norms of behavior accepted in the host country;
- specific teaching of subjects: thus, teaching language of minority contributes to success of the children speakers, allowing to mitigate the difficulties in studying social sciences, history, natural science, as children of minority groups often do not know the appropriate terminology of the dominant language;
- work with parents: parents — immigrants are included in the process of improving academic achievements of their children and are primarily responsible for the initiation of children into the environment [7].

Bilingual education, instruction in their native language for minority and dominant language is seen as an important tool for academic achievements of children of ethnic minorities. There are a number of programs based on the concept of bilingual education. One of them, for example, provides a transitional stage using native minority languages as a means of learning, especially in the first year of the study, further studies in bilingual high school. Thanks to bilingual communication of ethnic groups being established, they receive additional linguistic knowledge as one of the guarantees of social mobility. Bilingual education is an important means of identity formation, of the all-national culture carrier in a multi-ethnic state.

The scope of multicultural education of in the leading countries of the world differ significantly. In Canada, Australia and Spain, it is paid special attention on the official level. In the United States efforts in multicultural education of and education have intensified. Challenges of multicultural pedagogy remains largely ignored by the governments of Great Britain, Germany and France. In terms of the rejection of multiculturalism ideas at the state level ethnic minorities themselves take on the task of education of and training.

In some countries, multicultural education made it possible to mitigate the problem of discrimination against dark-skinned minorities (the USA and Canada). However, the problem remains acute. To prove this let us refer to the results of a survey conducted in the early 2000-s among the Caribbean, living in Britain, the U. S. and Canada. Respondents were asked to respond to what extent is realized their intention to get promoted in the professional sphere, improve the financial situation, get a decent education. In England, those who expressed dissatisfaction numbered 33 %, in the U. S. — 14 %, in Canada — 20 % [8].

An important reason for these differences is not the same conditions for the formation and adaptation of the black minority to the dominant culture. For example, in the U. S. and Canada they are usually immersed in their ethnic community and alienation is rare. Their entry into the dominant culture in Canada is much faster than in the UK as the country is a more open society. In the U. S. and Canada are eliminated explicit barriers to education for blacks, which is not similar in the UK.

Multiculturalism problems are solved both within the school system and within the continuous education and training. Multicultural education has affected primarily schoolchildren. Altogether, there is growing understand-

ing of the need for its large-scale implementation in higher education. One of the conditions of multiculturalism in higher education is the consideration of racial and ethnic diversity and differences of the students. The goal of overcoming barriers to communication is put forward, which prevent normal development of students from different ethnic and cultural groups, and establishing humanitarian relations between them as an important condition for the progress of mankind.

The ideology of ethnocentrism, nationalism and racism is a significant risk for multicultural education. Diane Brook and Susan Mayhanovych noted that such ideology primarily adversely affects the right to education and education of ethnic minorities [9].

The phenomenon of "multiculturalism" began to spread in the pedagogy of U. S. and Canada since the early 1960s and has become a common cliché in educational literature. The concept applies primarily to traditional social and educational problems the solution of racial and ethnic conflict.

In the U. S., the term "multiculturalism" initially had a negative value and was used primarily in the context of racial separatism and ethnocentrism. Significantly differently this term was interpreted by teachers in Canada. However, use of the term "multiculturalism" only in a negative sense started decrease, until in 1990, Diane Ravitch, former deputy minister of education, the United States, published the article, which distinguishes between two concepts: "pluralistic multiculturalism" and "separatist pluralism", referring the first concept to positive social pedagogic phenomena [10].

In American pedagogy, multicultural education is treated at least as an idea, school reform, and the educational process. In the multiculturalism idea one of the main issues highlighted was the question of why students from ethnic minorities showed the lowest academic success. Most often, the answer boiled down to the assertion that these students are beyond the rules and basics of white culture that is the basis of education. There appeared two approaches to address this situation: either pupils from ethnic minorities should be involved more effectively to the white culture or minorities' values have to become the essence of education for them.

The golden mean in looking at these two approaches has been proposed by scientists from Stanford University in 1987, when they substantiated their projects on the reform of education. The new programs proposed, to include along with the traditional values of Western civilization the values of non-European cultures.

In response, the ideologists of ethnic minorities raised the issue of inclusion in the process of educating the younger generation values of their subcultures and issue of their subordination to Euro-American culture. However, they seem to be more thinking about ethnic differences than about national identity. For example, African Americans believe studying specific experience of black Americans to be the most important part of education. Hawaiians insist on schooling using Hawaiian language textbooks. Hispanic required introducing bilingual education.

Multicultural education is seen as an objective necessity. J. Banks and C. Cortes outline 4 groups of educational outcomes that provides multiculturalism: equal opportunities for education, cultural awareness among students and teachers, and multiculturalism in training programs, entry of minorities as equals in a global society.

J. Banks identifies several possible models of education movement in the United States to implement the idea of multiculturalism:

1 — education and training exclusively on European values,

2 — mostly eurocultural component of education and training complemented by small minorities values,

3 — in the education and training is set balance of culture values of different ethnic groups [11].

However, some teachers (G. Farkas, J. Banks) emphasize the danger that multicultural education with its focus and given the multi-ethnic, multiracial society preserve and increase the distance between ethnic groups and promote separation. They believe that a properly implemented multicultural education should unite, not divide.

Approaches to multiculturalism issue experienced in American pedagogy qualitative evolution. Initially, it was suggested that students seek

to a complete assimilation of different languages and ethnic groups. This approach was the result of the ideas of segregation. Its representatives, for example, arrogantly believed that if blacks do not have the cultural values that should be stored, or that blacks themselves want to forget their race identity. Criticizing the idea and practice of assimilation, J. Banks notes that mythical Anglo- American culture demanded that ethnic minorities go through the process of self exclusion" and that the cultural assimilation of immigrants and people of color hasn't not become a guarantee of full inclusion in society [11].

Multicultural education is the focus of educators in Western Europe. The theme of multicultural education has been one of the central at the conferences of the European Society of Comparative Education (ESCE) since 1988. Many educators express concern on the growth of nationalist sentiment in the field of education, particularly among ethnic minorities. They see such a manifestation of ethnocentrism in hostility of indigenous minorities both to the dominant ethnic groups and to subcultures of new migrants. Its origins are seen in the outcomes of educational assimilation and "cultural genocide" of ethnic minorities [12; 13].

Western European educators see in multicultural education a way out of the crisis in interethnic relations. Multicultural education has several promising areas:

a) it is addressed to all pupils, including people from ethnic minority and ethnic majority;
b) is aimed to change the content and methods of education, resulting in multiculturalism becoming a fundamental pedagogical principle;
c) shows the movable cultural environment, including migrant and dominant environment;
d) is focused on mutual understanding and cultural exchange, overcoming barriers of cultural alienation;
e) provides teaching social sciences, history and science, that allows emphasize universal character of scientific knowledge.

Multicultural education in Western Europe has many similarities with all-European education.

This is due to several reasons:

- *first*, much of the immigrants are coming from other European countries (including Turkey);
- *secondly*, multicultural and all-European education is addressed to the same subjects;
- *thirdly*, using similar teaching materials (games, historical information, the songs of different nations of Europe);
- *fourthly*, the emphasis is put on educating mutual understanding in Europeans.

The ruling groups of Western Europe recognize topicality of multicultural education. For example, Roman Herzog (Germany) in a speech in 2006 defined the primary task of establishing friendly relations school of people from different ethnic groups, preparation for life in a heterogeneous culture of Germany.

Practically, despite the recommendations of the European Parliament and of the Council of Europe, declarations of prominent politicians and official groups of the leading countries of Western Europe is paid less attention to multicultural education than it deserves. Transmission to multicultural education is taking place extremely slow, but its signs are obvious.

In this respect, characteristic is the dynamics of positions of the National Association of multirace education in the UK. Its leaders have gone from sympathetic desire to helping minorities assimilate and plunge into the dominant culture to educational programs of support cultural diversity in British society. There is developed in the late 90's of the twentieth century provides. The program developed provides:

a) the introduction in the tutorials information about the national minorities;
b) creation of manuals and curricula for students from ethnic and racial minorities;
c) incorporation into the curriculum proposals on education of awareness of ethnicity;
d) special classes acquaintance with the cultures of minorities.

Conclusions. Ideas of multicultural education do not undergo large-scale application in practice. Teaching projects involving these ideas fade into the background. Practically, there are no systematic educational efforts to preserve

the culture of small ethnic groups, especially of immigrant communities. Prospects for multicultural education are considered quite restrained. The government prefers limited declarations followed by insignificant practical measures. Such declarative documents include, for example, the UK Department of Education report "West Indian children in our schools "(1981), "Education for All: (1985), which declared the policy of pluralism, aimed at preserving the original minority cultures and an awareness of belonging to these cultures [14; 15].

List of references

1. *Нерознак В. П.* Лингвоэтатизм в странах СНГ и Балтии // Известия Академии педагогических и социальных наук. — М., 2001. — С. 21–25.

2. *Learning*: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. The UNESCO. Paris, France. 2007. http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf

3. *Образование*: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within). Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. МОО ВПП ЮНЕСКО "Информация для всех". — Изд-во ЮНЕСКО, 2007 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.ifap.ru

4. *Кларин М. В.* Инновации в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. — М.: Наука, 1997. — 223 с.

5. *Bakhov I. S.* Pedagogical concepts and practice of ethnocentrism in multicultural education of the USA and Canada. Science, technology and higher education [text]: materials of the ii international research and practice conference, vol. II, Westwood, April 17th, 2013 / publishing office accent graphics communications — Westwood. — Canada, 2013. — 720 p.

6. *Bakhov I. S.* Government Multicultural Policy in Canada in the Period of 1970–2000-s. Middle-East Journal of Scientific Research 15 (10): 1450–1454, 2013 IDOSI Publications, 2013.

7. *Тайчинов М. Г.* Развитие национального образования в поликультурном многонациональном обществе [Текст] / М. Г. Тайчинов // Педагогика. — 1999. — № 2. — С. 30–36.

8. *Dewey, John*. How We Think. D. C. Heath, 1910; revised ed. 1933. — 224 p.

9. *Education*, Dominance and Identity. Diane Brook Napier (University of Georgia, Athens, USA) and Suzanne Majhanovich (The University of Western Ontario, London, Canada) (Eds.) 2013. — 254 p.

10. *Diane Ravitch*, "Muhiculturalism: E Plurilms Plures," The American Scholar (Summer 1990).

11. *Banks J. A.* Multicultural Education: Issues and Perspectives. New York: John Wiley & Sons, 2001; Eighth Edition, 2012.

12. *Schriewer, J. & Holmes, B.* (Eds.) Theories and Methods in Comparative Education. — Frankfurt am Main: Peter Lang, 1988.

13. *Bray, M.* (Ed.) (3003) Comparative Education: Continuing Traditions, New Challenges, and New Paradigms: special double issue of International Review of Education (49, 1–2). — Reprinted in book form. — Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003.

14. *The Swann* Report (1985). Education for All. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups London: Her Majesty's Stationery Office 1985. Mode access: http://www.educationengland. org. uk/documents/swann/

15. *The Rampton* Report (1981) West Indian Children in our Schools. Interim report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups. London: Her Majesty's Stationery Office 1981. Mode access: http://www.educationengland.org.uk/documents/rampton/index.html

The ideology of ethnocentrism, nationalism and racism is a significant risk for multicultural processes in the society. Western European educators see in multicultural education a way out of the crisis in inter-ethnic relations.

Ідеологія етноцентризму, націоналізму і расизму становить значний ризик для мультикультурних процесів у суспільстві. Західноєвропейські педагоги бачать у полікультурній освіті вихід з кризи в міжнаціональних відносинах.

Идеология этноцентризма, национализма и расизма представляет значительный риск для мультикультурных процессов в обществе. Западноевропейские педагоги видят в поликультурном образовании выход из кризиса в межнациональных отношениях.

Надійшла 25 грудня 2014 р.

УДК 37.015.3+159.922.73

Л. М. ГУНДЕРУК

Хмельницький інститут Міжрегіональної Академії управління персоналом

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Наукові праці МАУП, 2015, вип. 44(1), с. 33—36

Особливим чином організована пізнавальна діяльність — основна умова цілеспрямованого формування особистості. Своїм змістом і формою організації навчання виховує, тобто формує визначені властивості і риси особистості. Виховні можливості будуть результативними лише за умови врахування психологічних засад пізнавальної діяльності.

Навчання і виховання утворюють цілісне поняття освіти, яке є інтегральним педагогічним механізмом соціального розвитку індивіда. Саме через цей механізм суспільство реалізує прилучення його до здобутків власного виробництва, науки та культури з метою їх подальшого відтворювання та розвитку. Зважаючи на це, проблема морального виховання була і залишається надзвичайно важливою. Сьогодні це завдання в науковому плані конкретизується як вимога у розгалуженні досліджень щодо виявлення єдності навчання і виховання.

Єдність навчання і виховання ґрунтується на теоретичних поняттях "виховуюче і розвиваюче навчання". Зміст цих понять знімає протиставлення процесів навчання і виховання, яке ще іноді зустрічається у педагогічному процесі. Лише при їх єдності і взаємопроникненні складається психологічна основа всебічного розвитку особистості.

На сьогодні достатньо наукових досліджень за конкретними питаннями психології особистості. Однак залишається актуальним завдання, з одного боку, вивчати і перевіряти психологічні умови і механізми цілеспрямованого формування визначених якостей особистості, а з другого, — вміти це здійснювати при комплексному підході до формування особистості.

Працюючи в цьому напрямі, психологи зазнають труднощів, створюючи адекватні методи, без яких не можна виділити, власне, дослідницькі аспекти психології виховання. Комплексний підхід до виховання передбачає взаємозв'язок і взаємоперехід різних форм життєдіяльності особистості. Тому існують труднощі у прослідковуванні їхнього внутрішнього взаємозв'язку, коли елементи однієї діяльності стають компонентами іншої.

Спробуємо психологічно осмислити виховні можливості пізнавальної діяльності.

Теоретичний аналіз здійснюватиметься в межах діяльнісного підходу до навчання, закладеного у працях Л. С. Виготського, А. Р. Лурія, А. Н. Леонтьєва та на сучасних у цій галузі дослідженнях О. І. Власової, О. В. Киричука, В. П. Кащенка, А. М. Прихожан та інших психологів.

Поняття про психічне як присвоєння індивідом історично сформованих здібностей і способів поведінки в наш час ще не є вихідною категорією для багатьох досліджень в галузі вікової і педагогічної психології. Тому відбувається розподілення педагогічного процесу на навчання і виховання, коли виявляються розрізненими основні характеристики діяльності: мораль та інтелект, почуття і теоретичне пізнання. Це добре розумів Л. С. Виготський, який писав: "Відрив

© Л. М. Гундерук, 2015

інтелектуальної сторони нашої свідомості від афективної, вольової сторони становить одну із основних і докорінних помилок традиційної психології" [3].

Спроба формувати мислення у відриві від афективної, вольової, потребісно-мотиваційної сторони психіки, як показано у працях Л. С. Виготського, є свого роду абстракція, яка допускається лише на ранніх етапах розвитку психологічного пізнання і вимагає подальшого переборення. Це стосується і спроби описати потребово-мотиваційну сторону діяльності поза дослідженнями інтелектуальних операцій, що призводить до феноменологічної картини, або спонукає допускати "дорозумні", "досвідомі" форми людської активності (інстинкти тощо).

Джерела моралі, детермінанти людської поведінки кореняться у соціальній дійсності. Тут потрібно насамперед враховувати, що етична сфера становить визначений вид діяльності, яку повинен засвоїти індивід. Ця сфера, як особливе явище людської культури, виконує у суспільстві визначені функції і завдання. Об'єктивні особливості етичної сфери становлять визначені вимоги до психологічних утворень, які лежать в основі етичної поведінки окремих людей і є ніби індивідуальним його механізмом.

Пізнавальна діяльність спрямована на засвоєння індивідом людської культури. Людська культура, або соціальний досвід, — це система діяльності, накопичена людством. Вона складається із кількох видів — виробничого, художнього, морального, правового. Засвоєння цих видів змісту і забезпечує можливість виконання індивідом усіх соціальних функцій. Для рівноцінного засвоєння цих елементів культури, зокрема, для формування моральної і правової свідомості, особистість за допомогою навчальної діяльності включається у систему суспільних відносин, у колективну діяльність. Оскільки моральні цінності і соціальні норми лежать в основі лише колективної діяльності людей, в якій виділені самостійні дії, то важливо враховувати той факт, що виникнення у діяльності самостійних дій є прямим наслідком розвитку суспільних стосунків. У своїй генезі дія початково пов'язана зі ставленням індивіда до інших людей, до учасників спільної діяльності.

Незначний виховний вплив навчання іноді приховується в особливостях організації і функціонування навчальної діяльності. Вона здебільшого розглядається як інтелектуально-пізнавальна активність. Звідси і витікає зміст її мети — дати підростаючому поколінню необхідні для життя наукові знання і вміння. Навчальна діяльність штучно виокремлюється із системи інших видів діяльності і при цьому не враховуються її зв'язки з іншими видами діяльності. Як наслідок, навчально-виховні можливості самої пізнавальної діяльності знижуються. Тому необхідно виходити із того, що навчальна діяльність — це момент цілісного життя людини в період її розвитку. Взаємозв'язок всіх сторін цього життя — закономірність розвитку людини, яка є психологічною основою єдності і нерозривності її навчання і розвитку.

Виховний вплив вимагає врахування особливостей і характеру різних видів діяльності, в яких перебуває особистість. Психологічні закономірності підпорядкування і зміни окремих видів людської діяльності в процесі розвитку необхідно розглядати як основу успішного вирішення завдання щодо повноцінного формування особистості.

Особливим чином організована пізнавальна діяльність — основна умова цілеспрямованого формування особистості. Це стосується насамперед формування теоретичного мислення і світогляду, вміння навчатися, вільно оперувати теоретичними знаннями, формування свідомості й особистості в цілому.

Навчальна діяльність — це особлива розгорнута форма спілкування у системі "учитель — учень", у процесі якої засвоюється людська культура. Така організація провідного типу навчальної діяльності відкриває можливість цілеспрямованого впливу на особистість, на формування потребісно-мотиваційної сфери і системи мотивів особистості. Саме при такому розгляді навчальної діяльності можна говорити про справжній її виховний вплив. Інакше кажучи, потріб-

но формувати життєдіяльність особистості, тобто здійснювати управління ієрархічною системою діяльності в кожному її життєвому періоді.

Одним із серйозних недоліків навчального процесу є набуття знань, що включаються ними в систему дій, яка задається у формі теоретичних знань. Проте саме виховний вплив, засвоєні знання набувають у зв'язку зі здійсненням різних видів діяльності (саме їх дуже часто не вистачає). У цьому ракурсі знання входять у життя як органічна частина, а не як зовнішня умова в тісному взаємозв'язку з їх навчанням. Тому увага вчителя, викладача має спрямовуватися на пошук тих видів навчальної роботи, які формують суспільно необхідні властивості особистості.

Навчання, набуття знань виховують, цього не можна заперечувати. Але для того щоб знання виховували, потрібно виховувати ставлення до самих знань. У цьому сутність свідомого навчання [5].

Засвоюючи навчальні предмети, як і діставши будь-які знання, надзвичайно важливо, яке місце посядуть ці знання в людини. У навчальному процесі необхідно моделювати, створювати суспільні стосунки, в які б включалися учні, студенти, адже особистість є суб'єктом усіх суспільних відносин. Зрозуміло, що ці стосунки передбачають спільну кооперативну діяльність. Саме у ній, як вже було зазначено, можливе становлення у кожного із учасників ставлення безпосереднього предмета дії до мотиву діяльності, тобто утворення особистісного смислу.

Стосовно співробітництва і кооперації саме здійснюється обмін діяльністю [2]. Це — обмін між усіма учасниками навчального процесу. Хоча такий обмін допомагає здійснювати будь-яку діяльність людини, це завдання у психології тільки починає вирішуватися. Проведені експериментальні дослідження дають можливість зробити висновок, що обмін діяльністю у розвинутій формі можливий лише під час засвоєння теоретичних понять. Оскільки емпірично узагальнені способи дій орієнтовані на властивості наявної ситуації дії, поза цією ситуацією вони позбавлені якого-небудь змісту і не можуть бути репрезентовані і відтворені.

Під час обміну емпірично узагальненими способами дії має місце, швидше, асоціація діяльності того, хто навчає, і того, хто навчається, ніж їх кооперація. Однак лише за умови кооперативної діяльності дії індивіда набувають нового змісту — спочатку об'єктивного, а потім суб'єктивного. Таким чином, емпіричний зміст накладає обмеження на обмін діяльністю.

Які ж форми суспільних стосунків у навчальному процесі? Це — різноманітні навчально-практичні ситуації, які повинні певним чином моделювати, відтворювати який-небудь момент майбутньої діяльності.

Отже, які основні особистісні якості формує навчальна діяльність?

1. Це, насамперед, соціальна зрілість, яка охоплює переборення соціальної інфантильності, потребу у відданості суспільству, іншій людині. За яких умов це можливо? Якщо учень чи студент уявляє собі, в яку сферу суспільної практики він може активно долучитися з отриманими знаннями, то це мотивує учіння і у відомій мірі формує його соціальну зрілість. Така якість формується у згаданих вище навчально-практичних ситуаціях, які моделюють реальну продуктивну діяльність.

2. У навчальній діяльності виховуються такі особистісні якості, як відповідальність один перед одним і за спільну працю. Ці якості є важливими для участі у трудовій і суспільній діяльності. Вони успішно формуються і в спільній діяльності, в якій також виховується готовність до взаємодопомоги. Під час співробітництва формується точка зору, вміння свідомо оцінювати свою діяльність з точки зору іншого.

У процесі пізнавальної діяльності відбувається також засвоєння визначених правил поведінки, які теж виступають одним із компонентів у структурі моральності людини.

Таким чином, своїм змістом і формою організації навчання і виховує, тобто формує визначені властивості і риси особистості.

Акцентуючи увагу на внутрішніх виховних засадах пізнавальної діяльності, слід брати до уваги те, що процес виховання по-

ширюється на весь соціум — спілкування з батьками, іншими людьми тощо. Характер цих стосунків залежить від успішного чи неуспішного виконання навчальної діяльності.

Отже, навчання здійснює виховну функцію тільки тоді, коли формує здібності кожного як особистості.

Література

1. *Бруменская Г. В.* Возрастно-психологическое консультирование / Г. В. Бруменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лизерс. — М.: Просвещение, 1990. — 416 с.

2. *Власова О. І.* Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. І. Власова. — К.: Либідь, 2005. — С. 213–246.

3. *Выготский Л. С.* Полное собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. — М.: Просвещение, 1980. — 584 с.

4. *Кащенко В. П.* Педагогическая коррекция / В. П. Кащенко. — М.: Просвещение, 1992. — 264 с.

5. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М.: Просвещение, 1977. — 482 с.

6. *Фурман А. В.* Модульно-розвивальне навчання / А. В. Фурман. — К., 1998.

7. *Хрестоматия* по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. — М.: Просвещение, 1981. — 278 с.

Здійснено психологічне осмислення виховних можливостей пізнавальної діяльності, проаналізовано виховний вплив на особистість у процесі спеціально організованої за змістом і формою навчальної діяльності

Ключові слова: навчання, виховання, пізнавальна діяльність, виховний вплив.

Сделано психологическое осмысление воспитательных возможностей познавательной деятельности, проанализировано воспитательное воздействие на личность в процессе специально организованной за содержанием и формой учебной деятельности.

Ключевые слова: учеба, воспитание, познавательная деятельность, воспитательное воздействие.

Psychological understanding of educational possibilities of cognitive activity has been made and pedagogical influence on the personality in the process of specially organized educational activity according to the sense and form has been analyzed

Keywords: education, upbringing, cognitive activity, pedagogical influence.

Надійшла 23 лютого 2015 р.

УДК [371.134.036+373.3]:792.071.5(045)

Л. Г. ДУБИНА
Міжрегіональна Академія управління персоналом

ПОТЕНЦІАЛ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ

Наукові праці МАУП, 2015, вип. 44(1), с. 37—45

Проблема використання театральної педагогіки у професійній підготовці вчителя належить до невичерпних за своїм змістом і можливостями технологій удосконалення педагогічної майстерності. Особливого значення набуває обґрунтування потенціалу театральної педагогіки у професійній підготовці вчителя та пошук можливостей його екстраполяції у навчально-виховний процес вищої педагогічної школи.

Формування та вдосконалення педагогічної майстерності вчителя, викладача, керівника навчального закладу впродовж багатьох років залишається актуальною проблемою, незважаючи на багатоаспектність свого вирішення та різноманітність наукових підходів, засобів, методів, технологій, запропонованих вченими та педагогами-практиками для її розв'язання. Однією з невичерпних за своїм змістом і можливостями технологій удосконалення педагогічної майстерності є використання надбань театральної педагогіки (ТП) — науки і мистецтва, які досліджують специфіку театру через сценічну дію, особливості акторської і режисерської творчості, близьких до педагогічної.

Теоретико-методологічні засади використання ТП у професійній підготовці вчителя склалися під впливом прогресивних ідей мислителів, учених, педагогів різних історичних епох — М. Бахтіна, Г. Ващенка, В. Верховинця, Я. Коменського, А. Макаренка, Я. Мамонтова, С. Русової, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін.

У науково-педагогічній літературі ТП розглядається як ефективний засіб оволодіння педагогічною майстерністю (І. Зязюн, Ю. Львова, Г. Переухенко, І. Синиця, С. Швидка); розвитку артистичних здібностей, творчого потенціалу вчителя (М. Барахтян, О. Булатова, М. Поташник); формування навичок, умінь і досвіду педагогічної взаємодії, спілкування й мовленнєвої діяльності (В. Абрамян, Ю. Єлісовенко, В. Ільєв, В. Кан-Калик, А. Капська). Процес підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності засобами театральної педагогіки став предметом вивчення відомих дослідників (О. Булатова, Ж. Ваганова, В. Вартанова, П. Єршов, І. Зязюн, В. Моргун, Н. Тарасевич та ін.). Проблему формування естетичної культури педагогів засобами мистецтва, у тому числі театрального, досліджували І. Зайцева, Л. Масол, Н. Є. Миропольська, О. Щолокова та ін. У дослідженнях К. Арбузова, Л. Зязюн, М. Лещенко розкрито особливості використання театрального мистецтва в освітніх системах Великобританії, Канади, Франції, США. В. Букатовим обґрунтовано положення щодо розвитку нової галузі художньої і загальної педагогіки — драмогерменевтики, яка виникла й існує як інтеграція театральної, герменевтичної та педагогічної наукових галузей.

Незважаючи на багатовекторність використання надбань театральної педагогіки у педагогічній практиці, цей процес ще й

© Л. Г. Дубина, 2015

досі має випадковий, несистематизований, суб'єктивний характер і потребує свого вдосконалення на рівні методології, теорії та практики.

Обґрунтуємо потенціал театральної педагогіки у професійній підготовці вчителя, ґрунтуючись на всесвітньо відомі театральні системи К. С. Станіславського, М. Й. Кнебель, В. І. Немировича-Данченка, Л. С. Курбаса та ін.

Важливою передумовою використання ТП у професійній підготовці вчителя є з'ясування спільних і відмінних ознак педагогічної та акторсько-режисерської діяльності. На спорідненість акторських, режисерських і педагогічних здібностей вказували як педагоги-класики, так і театральні педагоги, зокрема, К. С. Станіславський. Однак акторсько-режисерська і педагогічна праці є специфічними видами людської діяльності, оскільки творчі процеси, що лежать у їхній основі, за своєю структурою і функціями нетотожні. Незважаючи на такі особливості, досвід, накопичена ТП щодо розвитку емоційно-почуттєвої сфери особистості буде корисна для розуміння аналогічних компонентів у творчій діяльності педагога, позитивно впливатиме на формування та вдосконалення його педагогічної майстерності.

Відповідно до мети нашого дослідження ми зупинимося на тих аспектах ТП, які мають особливе значення для професійної підготовки та вдосконалення педагогічної майстерності вчителя і увиразнюються через мотиваційно-стимулюючу, когнітивну, мистецько-діяльнісну та креативну функції.

Основні положення ТП відобразилися у творчості теоретиків і практиків вітчизняного і зарубіжного театру. Зокрема, у працях А. Г. Бурова, Є. Б. Вахтангова, Б. Є. Захави, І. К. Карпенка-Карого, М. Й. Кнебель, Г. В. Крісті, М. Л. Кропивницького, Л. С. Курбаса, В. І. Немировича-Данченка, П. К. Саксаганського, К. С. Станіславського, Г. О. Товстоногова, М. О. Чехова висвітлюються такі важливі для педагогів проблеми, як виховання високоморальної та освіченої особистості; формування національної самосвідомості; ціннісне ставлення до індивідуальності іншої особистості, своєї професії, колективу, самого себе; вдосконалення акторської техніки; розвиток творчих здібностей, природних задатків, естетичних почуттів і здатності до імпровізації; активізація дослідницьких інтересів; варіативність педагогічної техніки, гнучкість у виборі методів, форм і засобів впливу на особистість; сміливість і винахідливість у спілкуванні, розвиток почуття гумору; щоденна робота над собою; формування і розвиток вольових якостей у процесі навчально-пізнавальної діяльності та ін.

Актуальність ідей гуманізації, антропоцентризму та "Я-концепції" у сучасній педагогічній освіті зумовлює особливу цінність прогресивних поглядів видатного театрального педагога, основоположника української професійної театральної освіти Л. С. Курбаса. Принципова новизна курбасівської системи професійної підготовки акторів полягала в тому, що її об'єктом був не лише зовнішній, а й внутрішній світ людського "Я". Згідно з його теорією все має вивірятися людиною, належати і служити їй. Людина майбутнього — це обов'язково творець-артист, художник, особистість, здатна до творчості й перетворень як у професійній діяльності, так і в повсякденному житті. Л. С. Курбас стояв на позиціях, згідно з якими людина є мікрокосмосом і в ній зосереджено весь всесвіт — макрокосмос. Сутність пізнання, на його думку, полягає у самопізнанні, і життя набуває істинного сенсу за умови відсутності суєти, а щастя в ньому — "бути самим собою", не силуючи свою глибинну природу, людиною, в якій "не розум, не інтелект, навіть не воля, не почуття головне, а цілісність". Метою самовдосконалення він вважав "природне виховання", розвиток "цілісного духу, гармонійної особистості, що живе у мирі із собою" [6, *263*].

Аналіз прогресивних поглядів Л. С. Курбаса може сприяти кращому усвідомленню педагогами сутності принципу гармонійності та природовідповідності виховання, самовиховання, самовдосконалення й самоактуалізації у професійній діяльності.

Адже саме гармонія знань, переживань і відношень є тим чинником, який істотно впливає на успішне розв'язання педагогічних завдань. Театрально-педагогічна система Л. С. Курбаса, спрямована на формування творчої особистості актора, уособлює в собі закони і правила, пізнання яких сприяє проникненню в таємниці будь-якої сфери людської творчості, у тому числі й педагогічної.

До головних чинників сценічної майстерності Л. С Курбас відносив: адекватність світосприйняття (правильна інтерпретація почутого, побаченого та відчутого; усвідомлення й адекватна оцінка свого ставлення; відповідна реакція у діях чи словах); послідовність і мотивацію дій ("Геть рефлекторність і хаотичність". Доцільність, логіка поведінки, вмотивованість дій не лише психологічна, а й фізіологічна); перспективу дій (уміння розташовувати матеріал за законами розвитку і вияву почуттів, думок, засобів виразності, "архітектоніка сценічного твору"); ритмічність (усвідомлення безперервності дії. "У ритмі немає порожнин. Пауза — це теж ритмічна характеристика"); контрастність (уміння підтримувати динамічність дії за рахунок показу явищ, характерів, вчинків у постійному розвитку, змінах, протиставленні іншим); виразність мовлення і пластики (вміння добирати доцільні фрази, промовисті, виразні жести і рухи); ощадливість у засобах виразності ("Мінімум засобів — максимум вражень, впливу на глядачів").

Важливим матеріалом для педагогів є погляди Л. С. Курбаса щодо використання принципу єдності мистецтв: "Елементи всіх мистецтв завжди і всюди ті самі, і кожне з мистецтв містить у собі у всій повноті решту. Музика як ритм, мелодія і звук; живопис як гармонія лінії і кольору; скульптура як почуття домірності; танець як голос вічного руху душі; поезія як музика відчувань" [6, *365*]. На основі принципу єдності мистецтв у творчості, що здійснюється прилюдно, він зробив цінний як для акторів, так і для вчителів практичний висновок: "Почуття можна викликати музичним тоном чи барвою, чи словами. Будь-яка барва може викликати слухову асоціацію. Будь-який тон може викликати враження смаку чи дотику. Це і є шлях, яким, приблизно, іде творча робота у мистецтві" [5, *141*]. Таким чином, видатний режисер знайшов головне у психології мистецтва — канали, за якими відбувається адекватна передача образу від творця до суб'єкта сприймання. На його думку, справжній митець не повинен нехтувати жодним із мистецтв і максимально використовувати їх для цілісного сприйняття самого себе й оточуючого світу.

Усвідомлення сутності принципу єдності мистецтв у ТП та його екстраполяція у педагогіку загальноосвітньої і професійної школи, на нашу думку, може сприяти встановленню оптимальних міжпредметних зв'язків, урівноваженню логічних та емоційних компонентів у навчально-виховній діяльності, що, у свою чергу, забезпечить реалізацію принципу інтеграції знань. Безперечно, педагогічна практика переконує в тому, що від уміння вчителя чути, бачити та сприймати залежить не лише розуміння ним світу природи і творів мистецтва, а й досконалість його професійного мислення в цілому. Отже, розвиток художнього бачення оточуючого світу, яке має здатність підносити інтелект, сприяти розвитку логічного мислення, формувати специфічне пізнавальне поле, є одним із важливих аспектів використання ТП у професійній підготовці вчителя.

Особливої уваги Л. С. Курбас надавав слову, поєднанню слова з рухом, виходячи з того, що жест, рух виявляють зміст, підтекст сказаного.

Важливі теоретичні основи використання ТП зосереджені у працях К. С. Станіславського і В. І. Немировича-Данченка. Так, в основу вчення К. С. Станіславського покладено театрально-педагогічну систему, яка становить органічну природу театральної творчості через природу актора як людини-творця. У ній вперше в історії ТП вирішується питання свідомого оволодіння підсвідомим, довільним процесом творчості, виявленням таланту особистості у творчій

діяльності. На думку І. А. Зязюна, "... система К. С. Станіславського — це не лише наука про акторську творчість, а й наука про те, як, спираючись на об'єктивні закони, вирощувати, розвивати, збагачувати різноманітні здібності, і не лише сценічні. Вона є вагомим засобом підвищення "коефіцієнту корисної дії" всякого обдарування" [3, *102*].

Цінним для використання у професійній підготовці вчителя є обґрунтований К. С. Станіславським механізм створення правильного творчого самопочуття (внутрішнього і зовнішнього), необхідного для прилюдної творчості у конкретно відведений час, незалежно від натхнення й настрою. Театральний педагог був глибоко переконаний, що артист повинен навчитися створювати в собі відповідний до завдань фізичний стан, приводячи до ладу, розминаючи і пускаючи в дію всі складові частини свого тілесного апарату втілення. Цей стан у ТП називають зовнішнім сценічним самопочуттям. Тілесний апарат має бути не тільки досконало вироблений, а й по-рабськи підкорений внутрішнім наказам волі. Його зв'язок з внутрішнім сценічним почуттям та їхня взаємодія мають бути доведені до моментального, несвідомого й інстинктивного рефлексу. У науковій праці "Робота актора над собою" К. С. Станіславський писав, що лише після того, як три музиканти — розум, воля й почуття — всядуться на свої місця і примусять звучати обидва органи, правий і лівий, внутрішнє і зовнішнє, сценічні почуття діятимуть, як резонатори, що збирають у собі голоси окремих елементів. З'єднавши обидва резонатори докупи, можна створити той стан, який мовою ТП зветься "загальне сценічне самопочуття" [10; 11]. Розум, волю і почуття він вважав прямими, безпосередніми збудниками для кожного з важелів психотехніки. На своїх лекціях він доводив, що на розум безпосередньо впливають слово, текст, думка, уявлення, які викликають міркування, на волю (хотіння) — надзавдання, завдання, наскрізна дія, а на почуття безпосередній вплив має темпоритм дії.

Через метод фізичних дій К. С. Станіславський зумів відповісти на проблемні питання не лише театральної, а й загальної педагогіки: як розвивати творчі здібності, як їх використовувати для досягнення найефективнішого результату, як викликати сценічні почуття для мотивації пізнавального процесу і формування світогляду, як за допомогою естетичного почуття забезпечити саморозвиток особистості тощо. У процесі театрально-педагогічної діяльності великий режисер-педагог висунув таку вимогу: не роль пристосовувати до себе, а себе до ролі. Ця вимога перегукується з ідеями сучасної гуманістичної парадигми освіти: людина не засіб, а мета, тому не дитину треба пристосовувати до системи освіти, а школу до неї.

Педагог будь-якого профілю у творчому набутку К. С. Станіславського може дістати відповіді на хвилюючі, але, на жаль, мало висвітлені сучасною педагогікою проблемні питання освіти і виховання особистості. Актуально звучить рекомендація видатного режисера: важке зробити звичним, звичне — легким і приємним. У вченні К. С. Станіславського нерозривно поєднані етика і творчість, мораль і акторська та режисерська техніка, духовні якості і майстерність художника, що надає йому особливої значущості у підготовці майбутніх учителів. На його думку, між теорією та практикою, між принципом і його додержуванням — велика відстань. Коли принцип стає дійсністю, він стикається з низкою перешкод, несприятливих умов творчості, які відволікають митця від правильного шляху. Тому найважливішою якістю професійної освіти має бути невпинна і щоденна праця над собою, над технікою мистецтва, закріпленням у практичній сценічній діяльності набутих знань і навичок [10, *429–431*]. Крилатою стала фраза К. С. Станіславського: знати — означає вміти і могти.

Митець був твердо переконаний, що недостатньо пояснити те, що учневі необхідно знати, потрібно, щоб він відчув, навчився і вмів діяти. Цього не домогтися ані лекціями, ані механічним запам'ятовуванням і формальним виконанням викладеного. Потрібні бажання, воля й енергія самих учнів, на-

полегливість у досягненні мети в процесі діяльності і практики. Програмою дій для майбутніх педагогів можуть бути слова К. С. Станіславського: "Праця над собою ... створює відповідну техніку, підвалинами якої є, з одного боку, знання природи та її законів, а з другого — систематичні вправи і звичка, спочатку свідома, але така, що поступово перетворюється на підсвідому або просто механічну (моторну). Несвідоме через свідоме — ось гасло техніки нашого мистецтва" [9, *449*]. Ця думка є надзвичайно актуальною для сучасної педагогічної практики, оскільки, як зазначає І. А. Зязюн, "... кожен, хто обирає педагогічну професію, стикається з тим, що в теорії педагогіки немає розділу, присвяченого розвиткові практичних умінь на підсвідомому рівні" [3, *102*].

Велику увагу К. С. Станіславський звертав на розвиток природних здібностей та обдарувань. Він вважав, що талант — "це щаслива комбінація багатьох творчих здібностей людини у поєднанні з творчою волею". До творчих здібностей актора належать: "...спостережливість, вразливість, пам'ять (афективна), темперамент, фантазія, уява, внутрішній і зовнішній вплив, перевтілення, смак, розум, відчуття внутрішнього і зовнішнього ритму і темпу, музичність, щиросердечність, безпосередність, самовладання, винахідливість, сценічність та ін." І додає: "Необхідні виразні дані, щоб втілювати набутки таланту: тобто необхідно мати гарний голос, виразні очі, обличчя, міміку, лінії тіла, пластику тощо" [12, *194–195*]. Безсумнівно, ці якості необхідні й учителеві, а відсутність навіть однієї з них помітно зменшує його педагогічну впливовість. Аналіз учення К. С. Станіславського дає змогу зробити висновок, що майстерність педагога, як і актора, зумовлюється трьома взаємозалежними складниками: теорією, технікою і методикою роботи над матеріалом.

Видатний театральний педагог В. І. Немирович-Данченко визначає головні завдання ТП: крім професійних навичок, розвивати в учнях їхню індивідуальність, неповторність, володіти не окремими технічними прийомам, а творчістю як цілісним процесом. На його думку, "справа школи — вчасно відгадати, знайти засоби виявлення учнями їхніх здібностей" [8, *130*]. За таких умов основу професійної підготовки має становити спроможність педагога побачити те особливе, індивідуальне, що притаманне сценічному обдаруванню учня, "відчути індивідуальність, викликати до життя "іскорку", допомогти її розвиткові, навчити розчищати засміченість, ушляхетнювати смак, боротися з поганими звичками, з дрібним самолюбством; просити, наполягати, вимагати; пестити і карати; безперервно мати справу з людським матеріалом, насичувати його кращими твоїми ідеями; з радістю й турботою стежити за найменшими паростками" [8, *29*]. Особливістю педагогічної діяльності В. І. Немировича-Данченка був режисерський такт. У його режисурі, з одного боку, поєднувалися творча воля, принциповість, а з другого — надзвичайна уважність, обережність, терпіння, бережливе ставлення й довіра до всього того, що народжувалося думкою та інтуїцією актора. Педагог був твердо переконаний, що актор має відчувати себе на репетиції не слухняним учнем, а самостійним творцем, а тому ніколи не позбавляв його почуття радості від самого процесу творчості. Він умів щиро радіти і запалюватися почуттями в тих випадках, коли можна було на репетиціях не вести актора за собою, а йти за ним, допомагаючи лише закріпити чи поглибити те, що самостійно ним знайдено. Ці погляди В. І. Немировича-Данченка є надзвичайно важливими для усвідомлення сутності суб'єкт-суб'єктних взаємин, опосередкованого педагогічного керівництва процесом творчості учня. Спостереження за діяльністю педагогів доводять, що все, що робиться примусово, з використанням засобів тиску та насилля, є малопродуктивним, формує безініціативну особистість. Не можна змусити особистість бути щирою, доброзичливою, творчою, а найголовніше — під тиском формувати потребу в цих якостях. Треба вчитися жити у свободі, бути незалежним, відстоювати своє право на вибір, свою суверенну позицію, формувати у кож-

ного суб'єкта творчості ядро особистісної значущості.

До головних елементів акторської творчості театральний педагог відносив переживання актора, природність, щирість, простоту, заразливість, чарівність, театральність, індивідуальність, особистісні якості, техніку і досвід. Він протиставляв театральність і театральщину, які можуть бути у сценічному мистецтві й повсякденному житті, під театральщиною (режисерською, акторською, авторською) розумів надмірність засобів впливу на публіку. Актуально для вчителя звучить сформульований ним закон театральності: "Нудним є не те, що тривале у часі, а те, що нудне" [8, *228*]. Театральність, на думку В. І. Немировича-Данченка, за своєю природою не диктує ніяких законів щодо пошуку засобів впливу на глядача. Якщо йти шляхом внутрішніх зіткнень, сцен, діалогу, внутрішньої гармонії, — театральність прийде у процесі самої роботи. Такий висновок розкриває тактику досягнення професійного успіху. Головними ворогами сценічної творчості він вважав два фактори, або, за його словами, "дві небезпечні отрути", які псують і руйнують всі творчі починання: сентиментальність як "усіляке згладжування гострих кутів в оцінюванні явищ", небажання мужньо і стійко сприймати оточуюче життя, острах бути незвичним, не сподобатися іншим з першого погляду, невміння відстоювати свою точку зору; раціоналізм як "схематичну оголеність думки, не опосередкованої емоціями, творчо безплідної, хоча й вірної за своєю суттю" [8, *283–289*]. Особливу увагу він звертав на заразливість актора. За його висловом, "Будь-який талант — і письменницький, і акторський — полягає у здібності заражати інших людей своїми "переживаннями". Це і є талант, поряд з "даними" — сценічними чи несценічними" [8, *155–156*].

В. І. Немирович-Данченко високо цінував хороші зовнішні дані (зріст, статуру, красивий тембр голосу), включаючи їх у свої вимоги до сценічності. Однак він здебільшого ставився байдуже до красивої зовнішності й відмінного звучання голосу, якщо над усім цим не відчував цікавої особистості — її розуму, духовного змісту, внутрішнього горіння, потреби творчо висловитися з докорінних проблем життя. Головною умовою будь-якої сценічної діяльності, на його думку, є радісне самопочуття: "Не можна лише за заданою програмою приступати до роботи і точно, педантично все виконувати. Потрібно за все братися з натхненням і радістю. Це не означає, що весь час потрібно сміятися. Ні. Будуть муки творчості, будуть гарячі сльози невдач, але все це повинно бути в атмосфері творчої радості й азарту. І поряд із сумними тінями невдач і блукань у душі має бути свято від вогнику, запаленого полум'ям мистецтва" [8, *152*]. Цінними є поради щодо розвитку інтуїції, яку театральний педагог називав "властивістю Духу". Зокрема, писав: "Спостерігаючи за життям, людьми, потрібно звикнути напружувати свій духовний зір і намагатися вгадувати сутність написаного, побаченого, зображуваного; ділитися враженнями з іншими — тоді наш духовний слух буде все тоншим і зір все гострішим" [8, *151–152*]. Ця думка також може бути доцільно використана у процесі розвитку антиципації та емпатії як важливих якостей педагогів.

У педагогічній практиці урок називають театром одного актора, а вчителя порівнюють з режисером, актором та драматургом водночас. Популярними стали вислови "режисура уроку", "режисер педагогічної дії", "краса педагогічної дії", "режисерська та акторська майстерність педагога" тощо, а тому для усвідомлення їх змісту та глибинної сутності доцільно скористатися думками театральних педагогів. Так, К. С. Станіславський хотів бачити режисера у таких іпостасях: "Він — режисер-учитель, режисер-психолог, режисер-філософ і фізіолог. Він, як ніхто, знає фізичну і духовну природу артиста, він розуміє почесну і складну роль акушера, бабки-повитухи, яка допомагає творчості самої природи... Коли потрібно, він уміє приховувати і показувати себе..." [12, *385*]. В. І. Немирович-Данченко, ставлячи надзвичайно високі вимоги до професії режисера, писав: "...режисер — істота

трилика: 1) режисер-тлумач; він же — той, що показує, як грати; тому його можна назвати режисером-актором або режисером-педагогом; 2) режисер-дзеркало, яке відображає індивідуальні якості актора; 3) режисер-організатор всього спектаклю" [8, *49–50*]. Значну увагу він звертав на роль режисера як дзеркала, розуміючи під цим найважливішу його здатність відчувати індивідуальність актора, одночасно йти за волею актора, і спрямовувати її, не відчуваючи насилля. А. Г. Буров [1] доводив, що режисерська праця — це не навчання і не повчання, а художній пошук режисера (вчителя), який завжди відбувається на очах артиста (учня). Найкращою школою виховання є зміст, якість, інтенсивність та імпровізаційність цього пошуку. Особливість взаємодії вчителя й учня полягає у спільному пошуку, коли шукають вони разом, вдвох вчаться, ідуть спільною дорогою від незнання до знання. У кожного театрального педагога у цьому пошуку має бути своя тактика, власна методика.

Цікава техніка педагогічного впливу властива театрально-педагогічній діяльності Г. О. Товстоногова [13]. Якщо більшість режисерів здійснюють пошук разом з акторами, а решта — ведуть їх за собою, то його індивідуальна особливість полягала в тому, щоб іти назустріч акторам. Його пошук — це оточення. Він давав акторам напрям руху, а сам заходив з протилежного боку, тим самим стимулюючи розвиток умінь діяти у непередбачуваних обставинах.

Сучасний театральний педагог Г. В. Морозова [7] зосереджує увагу на існуванні ще однієї функції режисера — створення пластичної композиції спектаклю. Ця функція має безпосередній зв'язок із діяльністю вчителя, оскільки урок — це своєрідна театральна постановка, а вчитель — її режисер. Педагоги мають усвідомити, що методично вірно підготовлений конспект — це лише драматургія, яка потребує такої самої вірної режисури — просторово-часової форми втілення, мистецтва пластичної композиції уроку. Аналіз педагогічної практики переконує, що помилки, які допускають молоді і навіть досвідчені педагоги, зумовлені їхнім невмінням компонувати виклад навчального матеріалу в доцільній формі, створювати образне бачення педагогічного задуму, дотримуватися логіки дій у відповідному темпоритмі окремих фрагментів і навчально-виховної форми в цілому. А тому запозичення досвіду театральної режисури за умови його екстраполяції й адаптації у навчально-виховний процес загальноосвітньої та вищої педагогічної школи може бути основою для розв'язання однієї з найактуальніших проблем загальної педагогіки: забезпечення єдності змісту, форми і методів роботи задля реалізації завдань і надзавдань уроку (лекції, семінарського заняття), власного творчого задуму вчителя та індивідуальних особливостей учнів.

Одним із головних завдань учителя як режисера педагогічної дії є визначення, згідно з педагогічним задумом і силою емоційного впливу, основних фрагментів уроку і створення режисерської композиції педагогічних дій. Така композиція має бути основою пізнавальної творчості учнів, засобом вираження ставлення до змісту навчального матеріалу, своєї діяльності, власної особистості.

Теоретичний аналіз мистецтвознавчої та театрознавчої літератури дав можливість виявити своєрідність ТП, яка полягає у відсутності єдиних рецептів професійної підготовки театральних фахівців. Таким чином, вона є наукою і мистецтвом, які завжди будуть містити своєрідність творчої індивідуальності театрального педагога. Першою спробою систематизації театрального досвіду була книга видатного режисера, педагога М. Й. Кнебель "Поезія педагогіки" [4], в якій ТП визначається як "приручення" (за аналогією слів мудрого Лиса з твору Антуана де Сент-Екзюпері "Маленький принц").

Головне завдання ТП М. Й. Кнебель вбачає в тому, щоб сформувати особистість, виховати людину-художника, її образне мислення, прагнення до природності, які повинні стати основою творчості. Він акцентує увагу на необхідності розвитку у студентів волі до пізнання за вродженої обдарованос-

ті. У театральній практиці стала афоризмом фраза: “Кожен несе тільки те, що йому під силу. Але чим більший вантаж ми несемо, тим більші зріють у нас сили” [4, *17*]. Ця думка є актуальною і цікавою, і, перегукуючись з ідеями Л. С. Виготського (“зона ближнього розвитку”) та А. С. Макаренка (“система перспективних ліній”), допомагає усвідомити сутність дидактичного принципу доступності, який передбачає визначення актуального рівня знань, навичок, умінь, досвіду учнів, орієнтацію навчально-виховного процесу на найвищий рівень їхніх розумових і фізичних можливостей з метою їх поступового розвитку.

Педагогіка, на думку М. Й. Кнебель, вимагає величезного запасу терпіння, витримки, поваги, довір’я, а іноді суворості, непохитності і в будь-яких випадках — доброти і гумору: “Гумор у нашій справі здатний зробити те, що не під силу жодній іншій якості людини. Погляд на себе з боку, вміння бачити себе не ізольовано від світу — необхідні якості для художника” [4, *15*].

Б. Є. Захава у праці “Майстерність актора і режисера” наголошував, що “...ніяка театральна школа не може і не повинна ставити перед собою завдання дати рецепти творчості, сценічної гри. Навчити актора створювати необхідні для його творчості умови, усувати внутрішні й зовнішні перешкоди, що лежать на шляху до органічної творчості, розчищати дорогу для такої творчості — ось найважливіші завдання професійного навчання. Рухатися по розчищеному шляху учень повинен сам” [2, *68–69*].

Отже, проаналізувавши окремі аспекти ТП, що мають важливе значення у професійній підготовці вчителя, з’ясовано, що театральною практикою накопичено цінний матеріал для розроблення методик формування і розвитку пізнавальних, емоційних і вольових психічних процесів особистості; розвитку професійних та особистісних якостей вчителя. Концептуальна ідея дослідження полягає не лише у розкритті потенціалу театральної педагогіки у професійній підготовці вчителя, а й у пошуку ефективних напрямів, методів та технологій екстраполяції театрального досвіду у навчально-виховний процес загальноосвітньої та вищої педагогічної школи. Перспективним є дослідження щодо використання театральної педагогіки у процесі самостійної роботи студентів, післядипломній педагогічній освіті, самоосвіті, педагогічному менеджменті.

Література

1. *Буров А. Г.* Режиссура и педагогика / А. Г. Буров. — М.: Сов. Россия, 1987. — 160 с.

2. *Захава Б. Е.* Мастерство актера и режиссера: учеб. пособие / Б. Е. Захава. — М.: Просвещение, 1978. — 334 с.

3. *Зязюн І. А.* Краса педагогічної дії: навч. посіб. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. — К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. — 302 с.

4. *Кнебель М. О.* Поэзия педагогики. — 2-е изд. / М. О. Кнебель. — М.: ВТО, 1984. — 527 с.

5. *Лесь Курбас:* спогади сучасників / За ред. В. С. Василька. — К.: Мистецтво, 1969. — 359 с.

6. *Лесь Курбас*: статьи и воспоминания о Лесе Курбасе // Литер. наследие [сост. М. Лабинский, Л. Танюк]. — М.: Искусство, 1987. — 463 с.

7. *Морозова Г. В.* О пластической композиции спектакля: метод. пособие / Г. В. Морозова. — М.: ВЦХТ, 2001. — 144 с.

8. *Немирович-Данченко В. И.* О творчестве актера: хрестоматия: учеб. пособие / В. И. Немирович-Данченко. — М.: Искусство, 1984. — 623 с.

9. *Станиславский К. С.* Мое гражданское служение России. Воспоминания. Статьи. Очерки. Речи. Беседы. Из записных книжек / К. С. Станиславский. — М.: Искусство, 1990. — 656 с.

10. *Станиславский К. С.* Работа актера над собой. Собр. соч.: в 9 т. / К. С. Станиславский. — М.: Искусство, 1985. — Т. 3. — Ч. 1: Работа над собой в творческом процессе переживания. Дневник ученика. — 479 с.

11. *Станиславский К. С.* Работа актера над собой. Собр. соч.: в 9 т. / К. С. Станиславский. — М.: Искусство, 1990. — Т. 3. — Ч. 2: Работа над собой в творческом процессе воплощения. — 508 с.

12. *Станиславский К. С.* Статьи, речи, беседы, письма / К. С. Станиславский. — М.: Искусство, 1953. — С. 190–425.

13. *Товстоногов Г. О.* Сучасність у сучасному театрі. Бесіди про режисуру / Г. О. Товстоногов. — К.: Мистецтво, 1972. — 123 с.

На основі аналізу окремих аспектів театральної педагогіки, зосереджених у наукових працях К. С. Станіславського, М. Й. Кнебель, В. І. Немировича-Данченка, Л. С. Курбаса та ін., виявлені потенційні можливості для їх використання у професійній підготовці вчителя з метою розвитку пізнавальних, емоційних і вольових психічних процесів особистості, професійних та особистісних якостей, формування та вдосконалення педагогічної майстерності і творчості.

На основании анализа отдельных аспектов театральной педагогики, сосредоточенных в научных трудах К. С. Станиславского, М. И. Кнебель, В. И. Немировича-Данченка, Л. С. Курбаса и др., выявлены потенциальные возможности для их использования в профессиональной подготовке учителя с целью развития познавательных, эмоциональных и волевых психических процессов личности, профессиональных и личностных качеств, формирования и усовершенствования педагогического мастерства и творчества.

On the basis of particular aspects of theatre pedagogy analysis concentrated on the works of K. S. Stanislavskyi, M. Y. Knebel, V. I. Nemyrovych-Danchenko, L. S. Kurbas and others potential possibilities for their using in teacher training to develop cognitive, emotional, strong-willed and mental processes of the personality, professional and personal nature and forming and development of pedagogical art and creativity were found.

Надійшла 23 лютого 2015 р.

УДК: 371.134+378 (045)

Г. І. ДУДЧАК

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

РОЗВИТОК САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ДИСЦИПЛІН ПЕДАГОГІЧНОГО ЦИКЛУ

Наукові праці МАУП, 2015, вип. 44(1), с. 46—50

Розвиток пізнавальної та творчої самостійності майбутніх учителів початкових класів є однією із ключових проблем їх професійної підготовки. Самостійність є невід'ємною властивістю висококваліфікованого фахівця, яка виявляється у здатності та потребі творчо приймати й реалізовувати рішення з власної ініціативи і нести за них відповідальність. Важливою умовою розвитку самостійності майбутніх учителів початкових класів є ефективно організована та керована самостійна робота на заняттях з дисциплін педагогічного циклу.

В умовах розвитку політичної, економічної та інформаційної сфер на початку XXI століття особливого значення набуває радикальна зміна людської особистості. Швидко адаптуватися до сучасних реформаційних процесів може людина, яка змінила роль "поглинача" на позицію "здобувача" необхідних знань, людина, яка здатна свідомо відбирати із потоку інформації ту, що має для неї особистісне чи професійне значення, самостійно її засвоювати та застосовувати у різних видах діяльності. Тому пріоритетним завданням сучасних вищих навчальних закладів України є підготовка фахівців, які є не лише носіями знань, а й творчими особистостями, спроможними самостійно здобувати та використовувати знання, вміння і навички для конкурентоспроможної діяльності на ринку праці та в різних галузях суспільного життя. Особливо це стосується майбутніх учителів початкових класів, оскільки специфіка їхньої професійної діяльності вимагає здатності активно та свідомо реагувати на виклики нового тисячоліття, творчо реалізовувати свої професійні обов'язки, сприймати та адекватно оцінювати суспільні явища і процеси, адаптуватися до безмежного інформаційного простору та бачити педагогічний процес через призму сучасності. Особливу роль у розвитку самостійності майбутніх учителів початкових класів відіграє спеціально організована робота на заняттях з дисциплін педагогічного циклу.

Вивчення науково-педагогічної літератури показало, що проблема самостійності вже протягом тривалого часу є предметом дослідження низки науковців. Так, педагогічні аспекти формування пізнавальної самостійності відображено у працях Л. Арістової, Л. В'яткіна, М. Данилова, Л. Онищук, Н. Половникової, О. Савченко, В. Тюріної та ін. Психологічні аспекти формування самостійності обґрунтовані І. Бехом, Л. Виготським, С. Рубінштейном та ін.

Обґрунтуємо особливості розвитку самостійності майбутніх учителів початкових класів на заняттях з дисциплін педагогічного циклу, які є недостатньо вивченими.

Аналіз наукових джерел показав, що поняття "самостійність" характеризується як властивість особистості, як показник активності людини, потреба приймати рішення тощо.

© Г. І. Дудчак, 2015

Так, у словнику С. Гончаренка самостійність — одна із властивостей особистості, яка характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів — знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які складаються в процесі діяльності [2, *297*].

Бути самостійним, — зазначає О. Олексюк, — це значить стояти самому, робити що-небудь без будь-якої допомоги, без зовнішнього спонукання. У цьому значенні самостійність може бути зрозуміла і як якість особистості, і як здібність, і як показник активності людини, і як критерій її зрілості [4, *103*].

З. Курлянд, Р. Хмелюк, А. Семенова та ін. поділяють думку про те, що самостійність — це інтегративна якість особистості, яка полягає у здатності та потребі приймати й реалізовувати рішення з власної ініціативи і нести за них відповідальність. Вони стверджують, що самостійність є необхідною умовою ефективності будь-якої діяльності: навчальної, виробничої, громадської, розумової, пізнавальної та ін. Рівень розвитку самостійності, як зазначають науковці, залежить від умов, у яких розвивається особистість, характеру її стосунків з довкіллям [5].

У психолого-педагогічній літературі, відповідно до певних якостей особистості, зустрічаються різні види самостійності, серед них: пізнавальна, інтелектуальна, творча.

Оскільки основним видом діяльності студентів є пізнавальна, то у процесі їх навчання передусім має забезпечуватися розвиток пізнавальної самостійності.

Н. Зеленкова пізнавальну самостійність розглядає як один із важливих показників творчої особистості. Пізнавальна самостійність як якість особистості, на думку вченої, — це готовність до самостійного оволодіння знаннями на основі вольового зусилля.

За переконанням Н. Зеленкової, структура пізнавальної самостійності як складної особистісної якості містить знання, мотиви, способи дій, міра виявлення яких значно впливає на характер і результати навчальної діяльності. Результативність формування пізнавальної самостійності в навчальному процесі можлива за умови систематичного залучення тих, хто навчається, до активної пізнавальної діяльності [3, *31*].

Таким чином, процес підготовки майбутніх учителів має орієнтуватися на розвиток у них пізнавальної самостійності, що становить сукупність умінь, необхідних для ефективної організації та здійснення педагогічного процесу в початковій школі та здобуваючи професійну самоосвіту.

Проте вчитель початкових класів обов'язково повинен вміти в будь-якій ситуації приймати нестандартні рішення, щодня розв'язувати комплекс виникаючих професійних завдань, тобто він має бути творчою особистістю. Тому є необхідність розвитку в майбутніх педагогів ще й творчої самостійності, яка досягається за допомогою самостійного розв'язання студентами завдань творчого характеру.

З огляду на розуміння сутності поняття "самостійність", на нашу думку, самостійною (з високим рівнем розвитку самостійності) є та особистість, яка свідомо визначає мету власної діяльності, вміє себе організувати щодо її творчої реалізації, без будь-якої допомоги спроможна приймати рішення у різних життєвих ситуаціях, адекватно оцінювати результати своєї діяльності та в разі необхідності коригувати їх. Саме таку особистість має формувати сучасний вищий педагогічний навчальний заклад.

Передумовою успішної професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів є оволодіння високим рівнем розвитку самостійності у студентські роки.

Проте, як свідчать результати нашого дослідження, значна частина майбутніх учителів початкових класів не володіють цією важливою особистісною рисою. Тому виникає необхідність у вирішенні цієї проблеми шляхом ефективно організованої та керованої самостійної роботи на заняттях з педагогічних дисциплін.

У сучасних вищих навчальних закладах основними формами роботи під час вивчення

дисциплін педагогічного циклу є лекції, семінарські та практичні заняття. Кожна із цих форм має широкі можливості для організації самостійної роботи студентів.

З метою розвитку самостійності викладач на кожному занятті (лекції, семінарському, практичному) має спонукати студентів до активної самостійної роботи (діяльності), визначаючи завдання, що потребують негайного вирішення, тобто стимулювати самостійність навчальних дій.

Провідною формою навчання у вищому навчальному закладі є лекції, на яких реалізується творча співпраця викладача та студентів, активізується мисленнєва діяльність студентів, забезпечується оволодіння новими науковими знаннями, і, безумовно, здійснюється розвиток самостійності.

Сутність самостійної роботи студента під час лекції, на нашу думку, полягає передусім у мисленнєвій діяльності, спрямованій на розуміння сутності того, що викладається, взаємозв'язків між окремими положеннями теми, що досягається у процесі уважного сприймання та раціонального написання нового матеріалу. Проте, за результатами нашого дослідження, значна частина опитаних майбутніх учителів стверджують, що їм важко сприймати та конспектувати матеріал на лекції, якщо викладач не диктує його. Це свідчить про низький рівень розвитку в них самостійності. Намагання студентів дослівно записувати лекцію є великою помилкою, оскільки виключає активне сприймання матеріалу, роботу думки під час лекції. Дослівний запис має поширюватися лише на базові поняття.

Подолання зазначених недоліків покладається на викладача, який, проводячи лекції, має забезпечити процес управління мисленням студентів, ставлячи заздалегідь підготовлені проблемні питання; створити оптимальні умови для конспектування студентами матеріалу під час лекції (головні моменти виділяти інтонацією, зміною темпу, повторенням), навчити їх записувати лише істотні думки в логічній послідовності (конспектувати), використовуючи прийоми, які полегшують процес конспектування. До таких прийомів належать скорочення слів, умовні позначення, використання полів у зошитах, схематичне зображення основних положень тощо.

Саме така керівна діяльність викладача під час лекції стимулює самостійну пізнавальну діяльність студентів, що сприяє розвитку самостійності.

Звичайно, будь-яка лекція через низку обставин не може дати студентам завершену систему знань з певної теми, а лише закладає їх фундамент, що є лише основою тієї чи іншої науки, який має розбудовуватися завдяки власним зусиллям студента за допомогою організації та здійснення самостійної роботи.

Таким чином, як зазначає С. Вітвицька, дидактичним завданням лекції є не тільки ознайомлення студентів з основним змістом, принципами, закономірностями, головними ідеями, а й спрямування міркувань для подальшої самостійної роботи [1]. З цією метою викладач під час лекції має заохочувати студентів до пізнання, формувати бажання, потребу і готовність розширювати і поглиблювати знання з питань, які розглядаються, формувати розуміння того, що інформації, яку вони законспектували на занятті, недостатньо для їхнього становлення як професіоналів, тобто активно залучати їх до самостійної роботи над матеріалом.

Розширення і поглиблення набутих знань студентів відбувається за допомогою самостійної роботи з різними джерелами інформації (Інтернет, періодика, підручники, навчальні посібники, словники, довідники, енциклопедії, твори педагогів-класиків) під час підготовки до семінарських та практичних занять. Викладачу необхідно дати поради студентам, яким джерелом інформації можна скористатися, де його можна відшукати тощо.

Самостійність студента у виконанні завдань виявляється і в умінні працювати з різними джерелами інформації. Проте опитування майбутніх учителів початкових класів засвідчило відсутність у значної кількості респондентів зазначених умінь. Вони не завжди можуть відшукати необхідну літерату-

ру в бібліотеці, тому, готуючись до занять, користуються лише конспектами, які не завжди є якісними, що зумовлює поверховий та узагальнений характер їх знань.

Основи цих умінь мають закладатися у процесі аудиторної роботи. Так, наприклад, під час проведення лекції викладачам варто організувати самостійну роботу з підручником, у процесі якої студенти оволодівають основними прийомами роботи з книгою, до яких ми відносимо читання, конспектування, складання плану, тез, опорних схем, таблиць тощо.

Крім лекцій, у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу особливу роль у розвитку самостійності майбутніх учителів відіграють семінарські заняття, оскільки, за переконанням С. Вітвицької, вони складаються з двох взаємопов'язаних ланок — самостійного вивчення студентом програмного матеріалу і обговорення на заняттях результатів пізнавальної діяльності [1, *179*].

Як свідчить досвід, система недоліків, допущених студентами у процесі підготовки до семінарського заняття (вивчення програмного матеріалу), зумовлює труднощі під час обговорення результатів пізнавальної діяльності на семінарському занятті. Студент, який не виявляє творчої самостійності у процесі підготовки до семінару, здатний лише до репродуктивного відтворення основних положень теми і відчуває труднощі під час обговорення проблемних питань.

Як правило, низька успішність студентів під час семінарських занять є причиною невчасної та неналежної самостійної підготовки. Значна частина студентів готується до семінарських занять напередодні, що унеможливлює глибоке проникнення в сутність теми, творчий підхід до розв'язання поставлених завдань. Це зумовлює необхідність педагогічного керівництва цією роботою. Керівна роль викладача полягає у виконанні таких організаційних дій: своєчасно познайомити студентів з планом семінарського заняття та списком рекомендованої літератури, дати рекомендації щодо виконання нестандартних творчих та проблемно-пошукових завдань і готуватися одразу після отриманих завдань, індивідуально проконсультувати окремих студентів з незрозумілих питань тощо.

Провідним завданням практичних занять є формування вмінь і навичок, тому основним видом діяльності студентів на заняттях такого типу є виконання різноманітних вправ, що сприяє розвитку як пізнавальної, так і творчої самостійності майбутніх учителів.

Отже, самостійність — це одна із властивостей особистості, яка виявляється у здатності та потребі творчо приймати й реалізовувати рішення з власної ініціативи і нести за них відповідальність. Досить широкі можливості для розвитку цієї риси майбутніх учителів початкових класів розкриває ефективно організована та керована самостійна робота студентів, що втілюється на лекціях, семінарських та практичних заняттях під час вивчення дисциплін педагогічного циклу.

Подальшого вивчення потребує проблема розвитку самостійності майбутніх учителів початкових класів у процесі позааудиторної самостійної роботи.

Література

1. *Вітвицька С. С.* Практикум з педагогіки вищої школи: навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. — К.: Центр навч. л-ри, 2005. — 396 с.

2. *Гончаренко С.* Український педагогічний словник / С. Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.

3. *Зеленкова Н.* Формування пізнавальної самостійності старшокласників у навчальному процесі / Н. Зеленкова // Рідна школа. — 2005. — № 8. — С. 31–33.

4. *Олексюк О. Є.* Організація самостійної роботи студентів як педагогічна проблема / О. Є. Олексюк // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Вип. 32. — Ч. 2. — Херсон: Вид-во ХДПУ, 2002. — С. 103–106.

5. *Педагогіка* вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. — [2-ге вид., перероб. і доп.] — К.: Знання, 2005. — 399 с.

Передумовою успішної майбутньої професійної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів є високий рівень розвитку самостійності. Самостійність є важливою особистісною рисою, яка виявляється у здатності та потребі творчо приймати й реалізовувати рішення з власної ініціативи і нести за них відповідальність. Значущим у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів є розвиток у них пізнавальної та творчої самостійності, що значною мірою забезпечується шляхом ефективної організації та керівництва самостійною роботою на заняттях з дисциплін педагогічного циклу.

Овладение студентами высших педагогических учебных заведений высоким уровнем развития самостоятельности является предпосылкой успешной будущей профессиональной деятельности. Самостоятельность — это важное личностное качество, которое выражает способность и потребность творчески принимать и реализовывать решения по собственной инициативе и нести за них ответственность. Особенно значимым в процессе подготовки будущих учителей начальных классов является развитие у них познавательной и творческой самостоятельности, что в значительной степени обеспечивается путем эффективной организации и руководства самостоятельной работой на занятиях по дисциплинам педагогического цикла.

Mastering students of higher educational institutions of a high level of independence is a prerequisite for successful future career. Autonomy is an important personal quality, which manifests itself in the ability and the need to accept and implement creative solutions on their own initiative and bear them. Especially important in the preparation of primary school teachers is to develop them cognitive and creative independence that is primarily ensured through effective organization and management of independent work on training in subjects of pedagogical cycle.

Надійшла 23 лютого 2015 р.

УДК 378.14: [33+336] (075.8)

І. М. НАЙДЬОНОВ

Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ.

ШЛЯХИ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ЕТИКО-ЕСТЕТИЧНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА

Наукові праці МАУП, 2015, вип. 44(1), с. 51—60

Розглянуто сутність, зміст, проблеми інтенсифікації цілісного педагогічного процесу етико-естетичного самовдосконалення майбутнього менеджера, інноваційні технології та методику цього процесу.

Аналіз емпіричних досліджень, науково-педагогічної літератури [1; 6; 14; 15; 17] показує, що протягом усієї історії розвитку людства педагоги намагалися знайти ефективні форми, методи, засоби інтенсифікації процесу самовдосконалення особистості як загалом, так і етико-естетичного, тобто сформувати таку людину, яка б жила і діяла за законами добра і краси. Проте й сьогодні ця проблема залишається достатньо актуальною в науково-соціальній сфері спілкування і діяльності особистості.

Кінець минулого століття і початок нового тисячоліття увійдуть в історію розвитку освіти як період перетворень у сфері організації як навчання і виховання, так і самостійної роботи особистості над своїм етико-естетичним самовдосконаленням. Світова цивілізація, переступивши поріг третього тисячоліття, ставить перед вищими освітніми закладами не тільки завдання підготовки спеціаліста-професіонала, а й більш відповідальні, пов'язані з духовною сферою суспільства: сформувати молоду людину, яка спроможна не тільки пристосуватися до складних умов буття, а й своєю діяльністю творчо впливати на навколишній світ, створювати соціокультурне середовище, умови, які дадуть можливість людині стати особистістю, розкрити свої потенційні професійні можливості, вільно спілкуватися та самовдосконалюватися. Інтенсивно розвивається міжнародний освітній простір, в який поступово вписується й вітчизняна система освіти. Педагогічний процес в освітніх організаціях українських вишів все оптимальніше й інтенсивніше спрямовується на підготовку фахівців, здатних постійно самовдосконалюватися [5; 14; 15].

Основи процесу етико-естетичного самовдосконалення особистості як загалом, так і зокрема досліджували такі науковці: Т. Г. Аболіна, А. М. Алексюк, І. Д. Бех, І. А. Добрянський, М. Б. Євтух, І. А. Зязюн, Д. Карнегі, В. А. Кушнір, М. Ю. Красовицький, Л. Т. Левчук, В. О. Лозовой, І. М. Ломачинська, В. Г. Маралов, О. П. Сагайдак, Р. К. Серьожникова та ін. Аналіз їхніх наукових результатів свідчить, що етико-естетичні орієнтири професійного самовдосконалення — це самостійність, здатність до морально-етичної самореалізації спеціаліста, його творча активність. Це — основа якісних прикладних характеристик майбутнього спеціаліста, профпридатності його по спеціальності, істотний важіль ефективної праці, прискорювач розвитку і духовно-моральної збалансованості, ефективний засіб для працевлаштування.

В умовах прискореного формування у суспільстві європейських відносин зростає не тільки можливість для виявлення ініціа-

© І. М. Найдьонов, 2015

тиви і самодіяльності спеціаліста, а й вимоги до його духовної сфери як загалом, так і до морально-етичних якостей. Для спеціаліста робота над собою, вдосконалення свого етичного обличчя — необхідна передумова набуття і збереження професіоналізму. Це цілеспрямований процес, який є складовим усієї його професійної підготовки. Це та діяльність, коли майбутній професіонал не визначає, що "Я" — студент і хай мене вчать, а стає основним суб'єктом власної життєдіяльності. Він встановлює для себе основне правило навчальної діяльності: "Я — майбутній спеціаліст, готую себе до цього". Змістовно це включає: самостійне визначення мети самовдосконалення, постійного аналізу здобутків професійного зростання, самоосвіту. Без постійного самовдосконалення неможливе формування майбутнього спеціаліста.

Отже, можна засвідчити, що загалом проблеми інтенсифікації педагогічного процесу етико-естетичного самовдосконалення особистості знаходять своє науково-теоретичне і практичне обґрунтування. Водночас залишаються недостатньо розкритими проблеми процесу безпосереднього етико-естетичного формування майбутнього менеджера. Серед них: побудова цілісної ефективної системи процесу, основних його компонентів, сутності та змісту організаційних процедур тощо.

Самовдосконалення — це фундаментальна здатність людини реалізовуватися і бути справжнім суб'єктом свого життя, перетворювати особисту життєдіяльність до практичних змін. Про важливість процесу самовдосконалення підтверджують факти з біографій відомих постатей в історії людства. Так, молодий Альберт Ейнштейн у свій час потрапив до категорії середніх і навіть відсталих учнів. Заспокоюючи його, дядько Якоб у той час говорив: "Нічого, Альберт, не усі здобувають звання професора, і ти отримаєш якусь професію". Геніальний учений-фізик, філософ Ісаак Ньютон не мав особливих успіхів у навчанні. У школі вчителі сприймали майбутніх видатних природознавців Джеймса Уатта і Германа Людовіка Гельмгольца розумово відсталими. Бездарним вважав свого сина батько Чарльза Дарвіна. М. Гоголь у шкільні роки твори писав тільки на "задовільно". Але сумлінна праця над собою сприяла тому, що вони досягли у своєму житті, і стали всесвітньо відомими людьми.

Отже, інші приклади свідчать, що людина вміє самовдосконалюватися і цим досягати успіху в житті, але за умови, що у неї сформувалися для цього відповідні потреби і мотиви, спрямованість і воля особистості. Прикладом може бути робота над собою, особисте самовдосконалення визначного педагога К. Д. Ушинського. Костянтин Дмитрович вважав, що йому у процесі самоосвіти і самовиховання допомагали такі інтелектуально-вольові дії, як: 1) вдосконалення емоційної сфери, повний спокій, принаймні зовнішній; 2) прямота у словах і вчинках; 3) обмірковування дій; 4) рішучість; 5) не говорити про себе без потреби ні одного слова; 6) не витрачати час несвідомо — робити те, що потрібно, а не те, що трапиться; 7) витрачати час лише на необхідне чи приємне, а не за вподобаннями; 8) кожен вечір доброчесно звітувати щодо своїх вчинок; 9) жодного разу не похвалятися тим, що було, ні тим, що є, ні тим, що буде. (Ушинський К. Д. Собр. соч. — Т. 11. — М., Л., 1952. — С. 27).

Аналіз літературних джерел [2; 3; 10; 14; 16], наші емпіричні дослідження підтверджують тезу про те, що етико-естетичне професійне самовдосконалення майбутнього спеціаліста — складний інтелектуальний і вольовий процес, під час якого визначається усвідомлення, цілеспрямованість і критичне відношення до себе, величезні вольові зусилля для досягнення поставленої мети про саму зміну і саморозвиток. Процес етико-естетичного самовдосконалення, як загалом цілісний педагогічний процес, є складною цілісною системою. Він містить такі компоненти: цільовий, стимуляційно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльний, контрольно-регулювальний і оціночно-результативний. Кожен структурний компонент має свою дефініцію, зміст, внутрішню структурну орга-

нізацію, інноваційні складові. Розуміння цих психолого-педагогічних понять полягає саме у їх об'єднанні у певну систему, де всі вони взаємопов'язані, виявляються як цілісність і єдність при автономності кожної ланки. Практичний досвід і спеціальні дослідження показують, що прагнення займатися самовдосконаленням як у цілому, так і морально-етичним вимагає відповідних умінь та навичок, які формуються здебільшого у навчальному закладі. Окрім цього, кількість і змістовність етичних та естетичних якостей, отриманих без відповідних умінь та навичок, буде значно меншим і неповним. Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що більше 40 % студентів причиною незадоволення своїм навчанням називають відсутність умінь самостійної роботи.

Для майбутнього спеціаліста, тим більше керівника-менеджера, самовдосконалення протягом всього життя не просто важливе, а й має професійне значення. Спеціаліст здійснює свою професійну діяльність до тих пір, поки він займається самоосвітою, самовихованням, саморозвитком, за відсутності яких помирає як професіонал. І справа не в тій кількості професійних знань, морально-етичних якостей, якими він володіє, використовуючи у повсякденній життєдіяльності. Важливішим є те, що привиті вміння і навички самовдосконалення у виші будуть постійно використовуватися, вдосконалюватися разом зі зміною технології професійної діяльності, розвитком науки і техніки, морально-психологічним кліматом на макро- та мікрорівнях суспільного розвитку, віковими та індивідуально-психологічними особливостями колег, керівництва об'єкта праці, підлеглих, клієнтів тощо.

Інтенсифікація самовдосконалення майбутнього спеціаліста полягає в індивідуально переломних і соціально-ціннісних способах визначення мети, вибору засобів і отримання результатів, ствердження і перетворення себе, особистісних якостей, психічних процесів і особливостей, діяльності і поведінки, взаємодія із соціумом і світом у цілому. Мета самовдосконалення і думки повинні бути шляхетними, а мотиви процесу співвіднесені із загальнолюдськими цінностями, а не тільки з вимогами певного суспільства і соціуму (наприклад, у деспотичних цивілізаціях, при тоталітарних режимах тощо). Отже, інтенсифікація процесу самовдосконалення особистості — це її прагнення до самоосвіти і самовиховання, самоствердження своїх етичних якостей, способів поведінки, взаємодії з позитивними загальнолюдськими ідеалами.

Важливою прикметою є системність морально-етичного самовдосконалення. Це добровільність, сталість, взаємозумовленість, які здійснюються протягом всього життя. Системність передбачає органічний зв'язок і взаємозумовленість основних напрямів самовдосконалення: самопізнання і самоосвіти, самовиховання і саморозвитку. Кожен напрям має свої конкретні завдання, виконує свою роль, у сукупності забезпечує безперервний процес самореалізації і самоактуалізації майбутнього спеціаліста у змінних умовах його життєдіяльності. Якщо самовдосконалення етичних та естетичних якостей здійснюється не постійно, вирішує часткові завдання без відповідної системи, без достатньо мотиваційної основи, коли за допомогою волі відбувається процес простого самопримусу себе, таке самовиховання не дає значущого позитивного кінцевого результату. Водночас якщо самовдосконалення здійснюється під значним впливом інших (батьки, викладачі, керівники-менеджери тощо), і визначається ними це дійство як процес формування здібностей до самовиховання чи самоосвіти, тоді прищеплюється до нього не любов, а відраза, як до непотрібного і неприємного обов'язку.

Вибір і визначення мети самовдосконалення полягає у здатності майбутнього спеціаліста ставити адекватні цьому стану (особливостям його розвитку) цільові завдання із вдосконалення етичних і естетичних якостей, зумовлені етапом розвитку, на якому перебуває студент, — це цільові завдання або позитивного самоствердження, або позитивного саморозвитку і самоактуалізації. Визначення мети має відповідати сформованій мотивації з обліком загально-

людських цінностей, а також допустимості цих мотивів конкретним ситуаціям та вимогам навколишнього середовища, якщо ці вимоги не мають антисоціального характеру і не суперечать, по суті, установкам та переконанням особистості.

Науковцями визначено, що складно займатися майбутньому спеціалісту з точки зору морально-естетичного самовдосконалення, якщо у виші на ці проблеми не звертають увагу; можливості займатися цим обмежені, елементарних знань і викладача, який допоміг би організувати цей процес, немає. Отже, створення відповідних умов, культивування цінностей самоосвіти, саморозвитку і самовиховання як засобів досягнення життєвих цілей науковцями визначаються як важливі передумови для вирішення складних завдань процесу формування самовдосконалення етичних та естетичних якостей майбутнього спеціаліста-професіонала.

Сприятливі умови для ефективного самовдосконалення здійснюються на основі відповідних специфічних принципів. До них належать: принцип свободи, принцип створення ненасильницького розвиваючого середовища, принцип особистісного підходу до всіх учасників вишівського педагогічного процесу, принцип використання всіх форм педагогічного процесу вишів з метою самовдосконалення майбутнього спеціаліста та ін.

Принцип свободи передбачає, що при його реалізації у виші об'єктивно створюються передумови для виникнення потреби до самовдосконалення. Свобода всіх суб'єктів педагогічного процесу у виші полягає у можливості вибору індивідуальних шляхів свого розвитку і особистісного зростання. Там, де потреба у свободі блокується, важко говорити про самоосвіту, самовиховання, саморозвиток і про те, що у майбутнього спеціаліста виникне потреба до самовдосконалення. Певна річ, що свобода тут розуміється не як вседозволеність або можливість студентам не навчатися, а як об'єктивно усвідомлена необхідність робити вибір, досягаючи мети із самовдосконалення етичних та естетичних якостей відповідно до загальнолюдських цінностей, формувати відносини з оточенням, передбачаючи свої інтереси і задатки, але не завдаючи шкоди іншим.

Принцип створення ненасильницького розвиваючого середовища свідчить, що принцип свободи не може реалізуватися, якщо взаємодія між усіма суб'єктами вишу пронизана примусом. Це стає можливим за умови, що весь вишівський колектив — "ансамбль", гармонія індивідуальностей, де відсутній страх, тривожність, почуття занепаду і неповноцінності, а сама взаємодія будується на основі довіри, прийняття, самостійності і терпимості один до одного. Якщо цей принцип виконується, то створюється комфортна атмосфера для вільного саморозвитку, а самовиховання сприймається як дійовий засіб самовдосконалення.

Принцип особистісного підходу до всіх учасників вишівського педагогічного процесу означає визнання за кожним суб'єктом процесу того простого факту, що кожен є суб'єктом своєї особистісної діяльності: ректор, декан — адміністративна діяльність, викладач — викладання, студент — навчально-пізнавальна діяльність тощо. Особистісний підхід означає визнання за кожним права бути неповторною індивідуальністю, мати свої погляди, потреби, спрямованість та інтереси, відмінні від інших, тобто особистісний суб'єктивний досвід, який впливає на самовдосконалення етичних та естетичних якостей майбутнього менеджера.

Ґрунтуючись на ці принципи, можна визначити технологічні етапи інноваційного процесу морально-естетичного виховання студентів вишів та їх самовдосконалення. Серед них найважливішими є:

1) розроблення (створення, пошук або адаптація) нових технологій зазначеного процесу в цілому та окремих його організаційних форм;
2) вивчення створеного: оцінка експертів, експериментально-дослідна перевірка, науково-педагогічна експертиза;
3) доопрацювання новацій авторами чи спеціалістами;

4) упровадження в практику (теоретичне вивчення та практичне засвоєння суб'єктами процесу);
5) подальший розвиток інноваційних технологій.

Новітні технології цілісного педагогічного процесу формування, розвитку та самовдосконалення морально-естетичних якостей майбутнього спеціаліста передбачають не лише отримання знань, а й творче ставлення до них, перетворюючи знання в частину особистого етико-естетичного буття та свідомості студента. Це — новітні технології процесу навчання, виховного процесу і безпосередньо етико-естетичного самовдосконалення особистості. Кожна система має свою специфіку, функцію, структурні компоненти й елементи. Перші дві є основними допоміжними засобами, які доповнюють третю, тобто сприяють процесу самовдосконалення.

У той же час слід завжди пам'ятати, що у навчальному діалозі має зберігатися рівність позицій викладача і студента: вони, співпрацюючи, мають шукати рішення етико-естетичних проблем. Репліки студентів визначають спрямування діалогу, який може розвиватися в неочікуваному для викладача напрямі. Проте, незважаючи на це, викладач має додатковими питаннями послідовно поглиблювати проблему, зміцнювати її логіку, вибудовувати структуру діалогу.

У процесі емпіричного дослідження та аналізу науково-навчальної літератури [4; 11; 16] нами визначено, що особливе значення у процесі самовдосконалення майбутнього менеджера має технологія ігрового навчання, яка ґрунтується на принципі доведення до кожного студента навчальної групи відповідних завдань комунікативної дії з метою опанування ним способів тієї чи іншої діяльності на заняттях. Викладач планує ситуації, пов'язані єдиним сюжетом, причому кожна з них реалізує навчальну мету. Студенти виконують свої ролі, своєрідний ансамбль яких створює умови для сприйняття навчальних ситуацій не як умовних, а таких, що реально здійснюються за їх участю. Через імітаційно-ігрові форми та методи майбутні спеціалісти не тільки з'ясовують, поглиблюють та закріплюють теоретичний матеріал, а й формують самостійне мислення, свою етико-естетичну діяльність, вміння вести наукову дискусію, здійснювати оптимальний пошук виходу із запропонованих професійних морально-етичних ситуацій та особисто відповідати за прийняті рішення.

Технологія ігрового навчання містить як підготовчий, так і дійовий етап кожної гри. На першому етапі здійснюється аналіз ситуації та розподіл ролей, зміст яких залежить від способу її використання. Щоб включення у гру було змістовним і відповідало темі заняття, викладач сприяє виконанню кожним студентом відповідних етапів і дій. Це можливо за таких умов: а) студенти оцінили ситуацію: зрозуміли сюжет, з'ясували діалектику зв'язків обставин і зміст конфлікту, розкрили його характер (діловий, рольовий, організаційний, емоційний, когнітивний, комунікативний тощо) і доповнили ситуацію з умовою збереження в ній конфлікту; б) зрозуміли зміст наданих їм ролей і прийняли їх, тобто почали аналізувати ситуацію з позицій цих ролей, виконали необхідні розробки й висунули пропозиції щодо розвитку події в ситуації, виробили стратегію рольової поведінки; в) взяли участь у спільному обговоренні дій і дій інших учасників. Якщо це необхідно, студенти відстоюють власні точки зору, аргументують її.

Вирішення кожної етико-естетичної ситуації є самостійною грою тієї чи іншої мікрогрупи (їх може бути 3–4 на студентську навчальну групу), склад якої добирається за принципом однорідності (за рівнем підготовки з предмета, інтелектом, артистичністю тощо). Кожну мікрогрупу очолює лідер, який готує її членів до ігрового заняття, а якщо потрібно — проводить репетиції. Ситуації мають відповідати темі заняття, бути чіткими й конкретними, щоб студенти могли адекватно виконати навчальні дії. Під час гри викладач визначає, де потрібна його допомога, що слід підказати, щоб гра розвивалася. Він слідкує за раціональним використанням часу заняття, включенням кожного студента до гри.

У процесі формування етико-естетичного самовдосконалення майбутнього менеджера особливе місце займають інноваційні бально-рейтингові та кейсові методики. Так, у бально-рейтинговій технології у процесі навчання значне місце відводиться контрольно-регулювальному та оцінювально-результативному компонентам. Названі компоненти, по-перше, передбачають виставлення відповідного бала за кожне заняття (лекцію, семінар, лабораторно-практичне заняття тощо), що не тільки стимулює творчо пошукову навчальну діяльність студентів, активізує їхню співпрацю з викладачем, а й вирішується проблема напівпорожніх студентських аудиторій. По-друге, у процесі рольових та ділових ігор на практичних заняттях розвиваються творчі етико-естетичні здібності майбутнього спеціаліста. По-третє, важливим є інтенсифікація екстеріоризаційних та когнітивних процесів у період творчої, творчо-пошукової, навчально-пізнавальної діяльності студентів на заняттях. По-четверте, здійснюється інтенсифікація інтелектуального розвитку студентів за рахунок розумового саморозвитку, вдосконалення вмінь і навичок наукового дослідження. По-п'яте, у майбутніх фахівців розвиваються креативні та комунікативні здібності, формуються перцептивні здібності емфатичного проникнення у внутрішній світ майбутніх підлеглих, клієнтів.

Бально-рейтингова система навчання може бути ефективною за умови впровадження ефективних технологій підготовки, проведення організаційних форм навчально-пізнавальної діяльності студентів. Кожна лекція передбачає проблемний виклад навчального матеріалу, відповідний діалог зі студентами, фрагменти дискусії тощо. Наприкінці лекції студенти письмово відповідають на творче запитання викладача за темою викладеного матеріалу. Питання викликає зацікавленість і мотивує евристично-пошукову діяльність, інтенсифікує ремінісцентний фактор запам'ятовування. За кожну відповідь передбачаються бали, згідно зі шкалою ECTS — оцінок. Відповіді, оцінені менше ніж 60 балів, передбачають спеціальні співбесіди-консультації протягом семестру.

Організаційна технологія проведення семінару у вигляді рольової гри включає три етапи. На першому етапі студентська група отримує план семінару та перелік відповідної літератури; на демократичних засадах проводиться розподіл групи на три підгрупи, визначаються лідери кожної ("наймудріші", що виступають у ролі вченого відомого навчального закладу, державного діяча, художника, науковця тощо); здійснюється самостійна підготовка до семінару.

На другому етапі студенти отримують інформацію від викладача про специфіку теми семінару; її актуальні проблемні питання; визначаються нумерація підгруп, "офіційні опоненти" лідерів; здійснюється "презентація сюжету" гри, а також виступи лідерів, які змістовно аналізують і оцінюють "опоненти" за указаною шкалою. Викладач виставляє бали останнім.

Третій етап передбачає організаційну технологію рольової гри "мозковий штурм". Проводить його один із лідерів підгрупи. Кожен студент однієї підгрупи ставить конкретне і чітке запитання студенту другої. Потім наступає черга іншої, тобто кожен студент, окрім лідера, у процесі заняття має можливість задати і відповісти на одне питання. Бали за них виставляє лідер, останнього оцінює викладач. Загальну характеристику участі кожного студента, конкретні бали та оцінки виставляє лідер підгрупи. Викладач за отриманими загальними балами (підрахунок проводиться у процесі семінару) за спеціальною схемою проводить підсумок заняття, оголошує кількість тих чи інших оцінок. В окремих випадках викладач має право зняти чи додати бали в сумі, що не перевищує кількості студентів підгрупи. Бали за кожне заняття нагромаджуються. На останньому з них студентам повідомляють їхні оцінки. Студент, який не погоджується з отриманою оцінкою, складає іспит (залік) за класичною схемою. Іспит складають також ті студенти, які мають 0 балів за практичне заняття.

Важливе місце серед інноваційних технологій морально-естетичного самовдосконалення майбутнього фахівця посідає методика кейсів. У її основі — опис конкретної етико-естетичної управлінської ситуації. Зміст кейсу, окремі його сторони відображають з точки зору етики та естетики історію створення та організаційного становлення установи, зокрема банку, тієї чи іншої фірми, організації, їхній розвиток і результати діяльності. Метою використання кейсу є набуття етико-естетичних навичок роботи в конкретній ситуації, мобілізації всіх отриманих знань для вироблення практичної рекомендації щодо вирішення поставлених проблемних питань, які містяться в ситуаційних задачах.

Особливе місце в процесі етико-естетичного самовдосконалення належить характеру особистості — мати сильну волю для здійснення поставленої мети. Загартування волі — це, безумовно, тяжка праця, проте є дуже цікавою і результати такі значні, що є всі засади підійти до самовдосконалення етико-естетичних якостей майбутнього професіонала з оптимістичних позицій. Важливо мати впевненість у досягненні успіху, у своїх великих можливостях, у собі, в своїх силах. Для підвищення цих важливих складових у вишах найрозповсюдженішими стали інноваційні соціально-психологічні тренінги. Вони мають достатні можливості для досягнення найрізнобічніших етико-естетичних цілей, оскільки спроможні стимулювати не тільки індивідуальну активність і волю кожного учасника, а й активність групи, яка є своєрідним "відбиттям" проблем окремої особистості.

До основної системи ігор та вправ, спрямованих на гармонізацію внутрішнього світу майбутнього спеціаліста, науковці відносять: релаксаційні ігри, які дають можливість скинути напруження, звільнитися від втоми, отримати стан внутрішньої волі, стабільності, впевненості у собі; адаптаційні ігри використовуються у період адаптації спеціаліста до професійної діяльності і сприяють розвитку самоконтролю та вольових процесів; ігри-формули використовуються для вербального навіювання у процесі підготовки до завдань або під час робочого дня, стикаючись з важкою ситуацією; ігри-звільнення пов'язані з розвитком властивості професіонала зміщувати центр ситуації з себе на щось інше; ігри-комунікації спрямовані на оптимізацію відносин спеціаліста з колегами, клієнтами, батьками, своєю родиною.

Прикладом системного вирішення проблем щодо надання психологічної допомоги в інноваційному процесі етико-естетичного самовдосконалення можна взяти розроблені науковцями [3; 6; 12] як загальні, так і специфічні технології тренінгу. Технологічно основні етапи програми тренінгу взаємопов'язані і складаються з трьох тематичних блоків: перший блок присвячений усвідомленню майбутнім спеціалістом деяких своїх особливостей та оптимізації відношення до себе, до своєї особистості; другий блок зорієнтований на усвідомлення студентом себе в системі професійного спілкування та оптимізації міжособистісних стосунків із колегами, адміністрацією, клієнтами; третій блок зорієнтований на усвідомлення себе в системі професійної діяльності та оптимізації відношення до цієї системи. В усіх блоках учасники тренінгу знайомляться з ефективними способами зняття внутрішнього напруження, прийомами саморегуляції (релаксаційні та медитативні техніки, аутотренінг). Кожен такий процес містить чотири основні стадії: підготовка, усвідомлення, переоцінка і діяльність.

На стадії підготовки формується мотивація необхідності самозмін своїх етико-естетичних якостей, вирішуються завдання щодо згуртування групи, встановлення доброзичливих відносин, зникає страх відкритості перед іншими людьми, колегами, знайомих між собою багато років.

Друга стадія — усвідомлення — пов'язана з розвитком рефлексивних механізмів. Рівень усвідомлення істотно підвищується за допомогою методів спостереження, протиставлення, інтерпретації можливих точок зору, позицій, способів і прийомів сприйняття і поведінки, обговорених у малих групах. Завдяки накопиченню інформації студенти починають усвідомлювати і оцінювати альтернативи не-

гативних етико-естетичних якостей своєї поведінки, зростання власних професіональних та особистісних можливостей у зв'язку з відмовою від негативних дій.

На стадії переоцінки студенти прагнуть до осмисленого розуміння впливу власних негативних етико-естетичних якостей, своєї поведінки на безпосереднє соціальне оточення (однокурсників, батьків, знайомих тощо) і до переоцінки власної особистості. Поступово майбутні спеціалісти все більше відчувають власну незалежність і здатність змінити своє життя за законами добра і краси. Вибір і прийняте рішення — основний результат цієї стадії.

Четверта стадія — діяльність — завершальна. Студент здійснює апробацію нових способів морально-естетичної поведінки, які ґрунтуються на зміненій Я-концепції. Стійкість до факторів, що провокують небажані якості, поведінку і заохочення самого себе за здатність до таких етико-естетичних позитивних змін, — основний результат цієї стадії.

Узагальнюючи впровадження цієї програми тренінгу самовдосконалення морально-естетичних якостей майбутнього професіонала можна сказати про таке: по-перше, система інноваційних психокорекційних занять у формі спеціального тренінгу в значній мірі впливає на конструктивні зміни етико-естетичних рівнів розвитку професійної самосвідомості студентів. По-друге, до кінця роботи студенти адекватніше починають оцінювати свої професійні етико-естетичні якості, виявляють приховані і недоступні раніше для усвідомлення потенціали свого "Я", розкривають і використовують можливості свого самовдосконалення. По-третє, оброблення способів подолання труднощів професійної етико-естетичної діяльності і навчання прийомам самоконтролю та саморегуляції у процесі психолого-педагогічного тренінгу стимулюють всі структурні елементи компоненту поведінки особистості в структурі її професійного емоційно-вольового стану.

Існують також інші підходи, програми побудови тренінгу. Використовується, наприклад, модель вирішення етико-естетичних проблемних ситуацій, яка має такі етапи: 1) визначення належності проблеми; 2) спричинення можливих рішень; 3) оцінювання рішень у формі Я-сказання; 4) визначення найкращого рішення; 5) визначення засобів виконання рішення; 6) оцінювання того, наскільки вибраний варіант вирішує проблему.

Необхідність своєчасного і правильного реагування на виклики епохи щодо постійного етико-естетичного самовдосконалення особистості вимагає широкого впровадження інноваційних методик викладання і навчально-пізнавальної діяльності студентів. На відміну від традиційної методики проведення організаційних форм навчання, що ґрунтувалися на пріоритеті простого засвоєння і відтворення інформації, головною метою інноваційних форм є всебічний розвиток людської особистості як рівновеликої цінності з позитивними етико-естетичними якостями. Інноваційне спрямування організаційних форм навчання дає можливість студенту підготуватися до життя за постійно змінюваних умов соціокультурного життя і професійної етико-естетичної діяльності.

Звідси — особлива увага до загального етико-естетичного розвитку, вмінь та навичок когнітивної й комунікативної діяльності, як-то: засвоєння знань, самостійність у прийнятті рішень, критичність та культура мислення, прагнення до ефективного спілкування, соціалізації особистості тощо. До таких підходів спонукає головна педагогічна інноваційна ідея — самовдосконалення морально-естетичних якостей особистості впродовж усього життя.

Запровадження інноваційних форм надання допомоги майбутньому спеціалісту в етико-естетичному самовдосконаленні передбачає: застосування методів активізації навчально-пізнавальної діяльності студента, стимулювання командної роботи студентів під час аудиторних та позааудиторних занять, колективних форм морально-естетичного виховання, створення персональних сайтів викладачів та розміщення на них анотацій навчальних курсів, завдань для самостійної роботи студентів, запровадження інтерактивного консультування студентів, індивідуальні та групові бесіди тощо.

Отже, оволодіння технологією та методикою самовдосконалення важливе для всіх студентів, незалежно від профілю навчання. Педагогічний процес формування самовдосконалення етичних та естетичних якостей майбутнього спеціаліста — це складне системне явище, яке вимагає відповідних зусиль, у першу чергу, від самого студента, а також від викладачів, адміністрації вишів, батьків та ін. В ідеальному варіанті самовдосконалення студента можна сформувати, якщо створюються відповідні умови на рівні освітньої організації, а також передумови для цілеспрямованого самопізнання, самоосвіти, самовиховання і саморозвитку. Необхідно, щоб проводилися не тільки планові заняття, а й спеціальні факультативи, тренінги, консультації, позааудиторні заняття тощо. Інакше кажучи, створюється унікальне педагогічне ненасильницьке навколишнє соціальне середовище, яке сприяє виникненню мотивації морально-естетичного самовдосконалення, вибору конкретної програми процесу, шляхів і засобів його здійснення.

Отже, процес самовдосконалення етичних та естетичних якостей передбачає свої системні структурні компоненти і технологічні етапи. Їх упровадження залежить від кожної особистості. Навчити морально-естетичній діяльності як професії неможливо, але навчитися можна. Стане майбутній спеціаліст з точки зору етики і естетики майстром чи ні, залежить не тільки від системи вишівського навчання, а й насамперед від зусиль того, хто вчиться. Потрібно усвідомити орієнтири самовдосконалення, шляхи його здійснення, тобто і компоненти, і структурні елементи, і технологію процесу.

Література

1. *Бахов І. С.* Професійна міжкультурна компетентність майбутніх фахівців: монографія / І. С. Бахов. — К.: ДП "Вид. дім "Персонал", 2013. — 274 с.

2. *Бех І. Д.* "Я" як джерело духовного саморозвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. — 2011. — № 3. — С. 5–16.

3. *Добрянський І. А., Кузнецова І. В.* Адаптація першокурсників у приватному ВНЗ: складові психолого-педагогічного супроводу / І. А. Добрянський, І. В. Кузнецова // Педагогіка і психологія. — 2012. — № 4. — С. 17–22.

4. *Головатий М. Ф.* Менеджмент недержавної системи освіти у новітній Україні: концептуальні засади у соціальній політиці / М. Ф. Головатий // Наукові праці МАУП. — К., 2009. — Вип. 1(20).

5. *Закон* України "Про вищу освіту". Закон від 01.07.2014 № 1556-VII.

6. *Качеровська Т. В.* Навчально-ігрове проектування у професійній підготовці майбутніх менеджерів організацій: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Т. В. Качеровська. — Одеса, 2005. — 275 с.

7. *Кушнір В. А.* Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04. "Теорія та методика професійної освіти" / В. А. Кушнір. — К., 2003. — 43 с.

8. *Найдьонов І. М.* Етика — естетика: дидактичний зміст: навч. посіб. / І. М. Найдьонов. — К.: Кондор, 2011. — 550 с.

9. *Найдьонов І. М.* Викладання фінансово-економічних дисциплін: методика, технологія, управління / І. М. Найдьонов. — К.: Центр учбової л-ри, 2014. — 730 с.

10. *Нехорошева И. В.* Уровень счастья людей с различной нравственной направленностью / И. В. Нехорошева // Вопросы психологии. — 1913. — № 3. — С. 22–31.

11. *Отич Д. Д.* Динаміка змін "Я-концепція" майбутніх психологів у процесі професійної підготовки / Д. Д. Отич // Педагогіка і психологія. — 2012. — № 4. — С. 75–82.

12. *Педагогічні* технології: теорія та практика / За ред. М. Гриньової. — Полтава, 2004. — 480 с.

13. *Пометун О.* Інтерактивні методики та система навчання / О. Пометун. — К.: Шк. світ, 2007. — 112 с.

14. *Прохорова О. О.* Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів: дис. ... канд. пед. наук / О. О. Прохорова. — Харків, 2008. — 306 с.

15. *Серьожникова Р. К.* Формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача у процесі професійної підготовки в університеті: дис. ... д-ра пед. наук / Р. К. Серьожникова. — Донецьк, 2009. — 442 с.

16. *Туркот Т. І.* Педагогіка вищої школи / Т. І. Туркот. — К.: Кондор, 2011. — 628 с.

17. *Чепіль М. М.* Педагогічні технології: навч. посіб. / М. М. Чепіль, Н. З. — К.: Академвидав, 2012. — 224 с.

Процес самовдосконалення етичних та естетичних якостей передбачає свої системні структурні компоненти і технологічні етапи. Потрібно усвідомити орієнтири самовдосконалення, шляхи його здійснення, тобто і компоненти, і структурні елементи, і технологію процесу.

Процесс самосовершенствования этических и эстетических качеств предполагает свои системные структурные компоненты и технологические этапы. Нужно осознать ориентиры самосовершенствования, пути его осуществления, то есть и компоненты, и структурные элементы, и технологию процесса.

The process of self-improvement ethic and aesthetic qualities of their system provides structural components and engineering phases. We need to realize self-guidance, ways of implementation, ie, components, structural elements and process technology.

Надійшла 14 січня 2015 р.

УДК 371.4 + 371.89

В. В. ОЛІЙНИК

Міжрегіональна Академія управління персоналом, Хмельницький інститут

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ШКІЛЬНОГО СВЯТА В ІНТЕРПРЕТАЦІЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX — ПОЧАТКУ XX ст.

Наукові праці МАУП, 2015, вип. 44(1), с. 61—65

Визначено, що вітчизняні педагоги, громадські діячі другої половини XIX — початку XX ст. (К. Ушинський, М. Пирогов, С. Русова, Я. Чепіга та ін.) у своїх працях обстоювали ідею виховання учнів на гуманістичному принципі. На противагу загальноімперській системі виховання, яка ґрунтувалася на релігійно-монархічних засадах, вони порушували проблему виховання підростаючого покоління на національній основі. Особливу увагу вітчизняні педагоги приділяли шкільному святу як засобу виховання підростаючого покоління.

Однією з актуальних проблем на сучасному етапі розвитку суспільства є виховання підростаючого покоління, яке потребує пріоритетності уваги до нього з боку держави. Про це, зокрема, йдеться в Національній доктрині розвитку освіти (2002), Програмі розвитку виховання в системі освіти України на 2003–2012 роки (2003) та низці інших вітчизняних нормативних документах [1—3]. У них наголошено на необхідності виховання підростаючого покоління на культурно-історичному досвіді рідного народу, його традиціях, звичаях, обрядах, багатовіковій виховній спадщині, духовності. Наповнення цього процесу реальним змістом потребує окремого наукового дослідження історико-педагогічного досвіду минулого.

Певною мірою розглянуту проблему зачіпають сучасні українські вчені (Н. Антонець, Л. Березівська, Є. Коваленко, І. Пінчук, О. Сухомлинська та ін.) в руслі досліджуваних ними питань, зокрема, внесок вітчизняних педагогів у розвиток освіти й виховання [4–8]. Проте недостатньо дослідженою залишається проблема шкільного свята як засобу виховання учнів у творчій спадщині вітчизняних педагогів другої половини XIX — початку XX ст.

Систематизуємо погляди вітчизняних педагогів, громадських діячів другої половини XIX — початку XX ст., зокрема, К. Ушинського, М. Пирогова, С. Русової, Я. Чепіги щодо шкільного свята як засобу виховання учнів.

Наше завдання полягає у розкритті організаційно-змістових характеристик шкільного свята в інтерпретаціях вітчизняних педагогів розглянутого періоду.

У досліджуваний період російське панування в Україні гальмувало розвиток української культури. Політика імперської влади спрямовувалася на заперечення самого факту існування української культури, школи і мови. За таких суспільно-політичних умов освіта узгоджувалася з російським законодавством і контролювалася урядом. Школа для української дитини була чужою і за змістом, і методами навчання й виховання. Головною метою виховання в навчальних закладах була ідея виховання молоді в релігійно-монархічному дусі, тобто вірності царю і Вітчизні (Російській імперії) та поваги до сім'ї. Як зазначає О. Сухомлинська

© В. В. Олійник, 2015

у праці "Цінності в історії розвитку школи в Україні", у школі в цей період головними цінностями для молоді була тріада: самодержавність, православ'я, народність, що виступали в єдності як ідеал служіння імперії і були взірцем, найвищою моральною цінністю [13, *3*].

Видатні педагоги другої половини XIX — початку XX ст., зокрема М. Пирогов, К. Ушинський, С. Русова, Я. Чепіга у своїх працях на противагу офіційній доктрині відстоювали християнські, загальнолюдські й національні цінності, духовно-моральні ідеали, що лягли в основу їх творчого доробку. Саме вони активно порушували й обговорювали в широких колах громадськості актуальні питання щодо виховання підростаючого покоління, пропонували шляхи вирішення найгостріших педагогічних проблем, розробляли наукову педагогічну теорію, зокрема засади проведення дитячих свят.

Як теоретик у галузі педагогіки і організатор народної освіти М. Пирогов стверджував, що вихованню належить відповідальна роль у житті суспільства в цілому і кожної особистості зокрема, що від нього значною мірою залежить майбутнє людини. Одним із поширених засобів виховання, зокрема національного, на його переконання, було шкільне свято. Наприклад, про вплив літературно-музичних ранків, вечорів на виховання дітей М. Пирогов повідав у праці "О цели литературных бесед в гимназиях" (1861) [11, *79–83*]. У статті "Быть и казаться" відомий діяч громадсько-педагогічної думки кінця XIX ст. наголошував на необхідності виховання дитини внутрішньозібраної, чесної і правдивої, вільної від зовнішньопоказного, несправжнього, звертає увагу на організацію дитячих вистав. Він зазначав: "І вдома, і в навчальних закладах можна і навіть потрібно дозволяти дітям, від 12 до 14 років, вивчати вибрані ролі з різних п'єс, що сприятиме вдосконаленню мови і чіткості висловлювання думок" [10, *81*].

Водночас у цій самій статті М. Пирогов засуджує дитячі театри, дитячі бали. Він підкреслював: "Вилучаючи безперестанно дитину з її власного духовного буття, переносячи її дедалі частіше в нашу сферу, змушуючи її і дивитися, і розуміти по-нашому, ми, нарешті, досягаємо одного — вона починає нам здаватися не тим, чим вона є" [10, *82*].

Водночас він давав пораду матерям, аби ті "йшли самі за куліси дитячого життя і спостерігали звідти за першою промовою, першими рухами своєї дитини" [10, *83*]. У статті автор висував ідеал "виховання щирості в душі дитини", аби вона, "розвиваючись і поповнюючись, не роздвоювалася і не втрачала своєї щирості" [10, *87*].

Хоча у працях ученого проблема шкільного свята розглядалася в контексті розвитку загальноімперської системи освіти, він завжди відстоював природне право кожного народу мати свою національну школу і національну систему виховання [10, *90*].

В основі педагогічної системи видатного вітчизняного дидактика і педагога-методиста К. Ушинського лежить ідея народності виховання, тобто виховання в школярів патріотизму та громадянських якостей. Педагог вважав головним завданням школи — виховання в учнів високих почуттів любові й відданості народові. Великого значення у зв'язку з цим він надавав вивченню вітчизняної історії, рідної мови, літератури і особливо фольклору. Дитячим святам надавав особливого значення: "Нехай кожен, — писав К. Ушинський, — пригадає своє дитинство, і він побачить, що свято для дитини зовсім не те, що для нас, що це справжня подія в річному дитячому житті і що дитина лічить свої дні від свята до свята, як ми лічимо свої роки від однієї важливої події нашого життя до іншої. Церква зі своїми урочистими обрядами, природа зі своїми річними змінами і сім'я зі своїми святковими звичаями, розвагами й турботами — ось три елементи, які осяюють у моїй пам'яті кожне свято мого дитинства. І яке тьмяне й сіре було б це дитинство, коли б з нього викинути свята! Для дитини світле свято і весна, Різдво і зима, Спас і стиглі плоди, Трійця і зелені берізки зливаються в одне могутнє враження, свіже й повне життя" [14, *320–321*].

У руслі досліджуваної проблеми заслуговують на увагу педагогічні погляди видатного діяча національно-визвольного руху

С. Русової, яка основою змісту навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах та школах вважала дитячі свята. У праці "Позашкільна освіта" (1912) вона зауважувала: "Якщо додати до цього наукового змісту позашкільної освіти ще розвиток мистецьких змагань — співи, театр, малювання, шкільні свята — то і побачимо, що вона справді виховує гармонійно розвинутих і серцем і розумом людей, дає змогу розвинути усі свої духовні творчі сили" [12]. У праці "Національна школа" (1913) С. Русова наголошувала на важливому виховному значенні проведення дитячого свята, постановки Вертепу на Різдвяні свята [12, *80*].

У рукописі "Оповідання для малих дітей" (1913) С. Русова підкреслювала, що особливе значення для національного виховання і дітей, і дорослих мають народні й дитячі свята. Педагог звертала увагу на недостатнє вивчення проблеми шкільного свята у той період і одночасно наголошувала на необхідності звернутися до практики проведення таких свят у японців, зокрема релігійних, історичних, етнографічних. С. Русова стверджувала, що саме в українській народній космології і термінології свят є багато торжеств, які пов'язані з шануванням сил природи і пір року. Наприклад, звичай колядування — на Різдвяні свята, русальні дні проводяться весною, влаштування влітку свята Івана Купала та ін. Проте, на жаль, у цей період різні національні утиски з боку російського уряду значно відбилися на розвитку таких свят. Адже подібні дитячі свята українського колориту заборонялися, переслідувалися тощо урядом, оскільки саме в них, як зазначала С. Русова, "приховано багато архаїчно патріотичної краси". Вона наголошувала на необхідності записувати зазначені народні свята в шкільні календарі і святкувати їх. Приводів для дитячих свят, на її думку, було безліч. Наприклад, кожна пора року може мати своє свято — весняне (у квітні, коли усі сади білим цвітом красуються, коли на луках скрізь розпускаються пахучі фіалки, можна влаштовувати свято квітів), влітку — свято жнив, восени — свято овочів, Різдвяне свято — взимку. Діти повинні самі влаштовувати ці свята, підбирати разом з керівниками матеріал для пісень, декламації, самі прикрашати класи, запрошувати на урочистості приятелів, упорядковувати товариський чай-сніданок. Просвітниця зауважувала, що саме така організація свята зумовлює велику активність з боку дітей, об'єднує їх почуттям спільної мети. Свята по школах можуть мати історичний привід, загальноісторичний і місцевий — день відкриття "Просвіти", школи, день оголошення України незалежною республікою, Шевченківські дні, дні народження видатних поетів і діячів. На таких святах зазвичай має доповідатися про культурне і політичне значення тієї чи іншої історичної події, про діяльність поета чи діяча. Також має практикуватися впорядкування шкільного хору, деколи — похід з національними емблемами і театральна вистава. В організації дитячих свят мають брати участь школа, просвіти, театральні гуртки, хор та інші організації, але усі вони повинні прагнути виконувати одне завдання — якнайкраще з національного, педагогічного, естетичного боку влаштувати свято. Красиво, цікаво підготовлено таке свято робить приємне враження [12, *84–85*].

Видатний український педагог, громадський діяч Я. Чепіга у своїх дослідженнях також приділяв увагу проблемі виховання дітей та молоді, формуванню національної свідомості дитини. Серед поширених засобів виховання підростаючого покоління він окремо виділяв шкільні свята. Педагог зазначав, що кожне проведене шкільне свято насамперед є святом учнів. Діти самі повинні скласти програму, відібрати та проаналізувати матеріал відповідно до тематики свята. Саме такий процес, здійснений ними, додає учням душевної радості, творчого запалу, і тоді свято є їхньою гордістю, частиною їхньої душі, їхньої праці й творчості [15, *237–238*]. У своїй статті "Коза-Дереза" М. Лисенка в школі" (1913) педагог писав, що кожного року йому доводилося впорядковувати декілька шкільних свят: "Турботна це річ, але яка велика нагорода випадає упорядникові, коли заблищать сотні дитячих оченят цікавістю і захопленням, коли вдячна дитина стиха, ніби соромлячись, промовить: "Дякую

Вам!" [9, *39*]. Далі він наголошував: "Для самої дитини шкільне свято є світлим промінням в нудній шкільній праці" [9, *39*]. У статті він розповідав про те, як діти грали виставу М. Лисенка "Коза-Дереза": "Діти грали так, як можуть це робити тільки вони, зі всією дитячою щирістю, відверті, не виставляючи ні себе, ні голосу, ні гри. Кожен робив важливу відповідальну справу, якій цілком віддавався" [9, *41*]. На дитяче свято прийшли поважні особи міста, батьки, сусіди, родичі, товариші і знайомі. Як зазначено в статті, вистава усім дуже сподобалася. Сам педагог говорив про казку-оперу: "Скільки тут живого, народного, близького душі дитини" [9, *41*].

Я. Чепіга рекомендував влаштовувати у школі свята природи, в яких головну участь в організації повинні брати природничі гуртки [16, *30*]. Педагог звертав увагу на те, що потрібно залучати дітей до прикрашання й оздоблювання школи перед такими святами. Далі він зауважував, що кожне шкільне свято має бути святом дітей, їхнім витвором, результатом їхніх зусиль, їхньої творчості. Кожне свято потрібно обмірковувати вчителеві спільно з учнями, розглянути всі дрібниці і дати кожному доручення. Свято викличе багато дитячої вигадливості, й результати дадуть почуття привабливості від такого вигляду школи [16, *38–39*]. Я. Чепіга стверджував, що шкільні свята варто поєднувати з важливими моментами в житті школи — не з релігійними святами, як це було в старій школі, а з святами громадського й політичного життя [16, *43*].

Отже, в основі педагогічних поглядів видатних педагогів другої половини XIX — початку XX ст. та освітніх діячів, зокрема К. Ушинського, М. Пирогова, С. Русової, Я. Чепіги, лежить ідея використання шкільного свята як дієвого засобу виховання підростаючого покоління. Зокрема, М. Пирогов у своїх педагогічних працях звертав увагу на організацію та виховний вплив на дітей літературно-музичних ранків, вечорів, вистав. К. Ушинський наголошував на виховному значенні свят для дитини, зокрема релігійних, природничих, сімейних. С. Русова приділяла значну увагу організації дитячих свят на національних, загальнолюдських засадах. Я. Чепіга, окрім зазначених аспектів, надавав великого значення саме ролі учителів, батьків, громадськості в організації дитячого свята.

Ці педагоги доводили, що добре організовані змістовні свята на національних, демократичних, гуманістичних, релігійних засадах сприяють вихованню творчої, правдивої, духовно багатої, гармонійно розвиненої дитини, майбутнього громадянина держави.

На нашу думку, педагогічні ідеї, висунуті видатними вітчизняними педагогами щодо організації та проведення шкільних свят, актуалізуються і нині в навчально-виховному процесі української школи.

Оскільки у статті ми розкрили не всі аспекти досліджуваної проблеми, потребує вивчення розвиток ідей про шкільне свято в зарубіжній педагогічній думці, про що й розглядатиметься в наступних публікаціях.

Література

1. *Державна* національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття"). — К.: Райдуга, 1994. — 61 с.

2. *Національна* доктрина розвитку освіти України // Журавський В. І. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні. — К.: Ін Юре, 2003.

3. *Програма* розвитку виховання в системі України на 2003–2012 роки / Національна програма виховання дітей і молоді в Україні: стан та перспективи: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (15–17 травня). — Херсон, 2003. — 125 с.

4. *Антонець Н. Б.* Русова Софія Федорівна (1856–1940): [Педагог, громад. діячка, просвітителька] // Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн.: навч. посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської. — К.: Либідь, 2005. — Кн. 2. — С. 136–145.

5. *Березівська Л. Д.* Ушинський Костянтин Дмитрович / Л. Д. Березівська // Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн. Кн. 1: навч. посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської. — К.: Либідь, 2005. — С. 284–292.

6. *Березівська Л. Д.* Чепіга (Зеленкевич) Я. Ф. Вибрані педагогічні твори: навч. посіб. [упор., наук. ред. Л. Д. Березівська / Ін-т педагогіки АПН України]. — Харків: ОВС, 2006. — 328 с.

7. *Коваленко Є. І., Пінчук І. М.* Освітня діяльність і педагогічні погляди С. Русової / Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук / за ред. Є. І. Коваленко. — Ніжин: НДПІ, 1998. — 214 с.

8. *Сухомлинська О. В.* Русова в контексті розвитку педагогічної думки / О. В. Сухомлинська // Початкова школа. — 1996. — № 9. — С. 54.

9. *Звич Я.* "Коза-Дереза" М. В. Лисенка в школі / Я. Звич // Світло. — 1913. — № 7. — С. 39–43.

10. *Пирогов Н. И.* Быть и казаться / Н. И. Пирогов [Сочинения. Педагогические и публицистические статьи]. — Т. 1–2. — Т.1. — К., 1910. — 962 с.

11. *Пирогов Н. И.* О цели литературных бесед в гимназиях / Н. И. Пирогов [Собрание литературно-педагогических статей Н. И. Пирогова, вышедших в управление его Киевским учебным округом (1858–1861)]. — К., 1861. — 252 с.

12. *Русова С. Ф.* Національна школа // Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, ф. 3889, оп. 1, спр. 9. — 85 арк.

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

14. *Ушинский К. Д.* [Собрание сочинений: в 6 т.]. — М. — Л.: АПН РСФСР, 1949. — Т. 6. [Родное слово. Книга для детей: год первый и второй. Родное слово. Книга для учащих]. — 446 с.

15. *Чепіга (Зеленкевич) Я. Ф.* Вибрані педагогічні твори: навч. посіб. [упор., наук. ред. Л. Д. Березівська / Ін-т педагогіки АПН України]. — Харків: ОВС, 2006. — С. 237–238.

16. *Чепіга Я.* Соціальне виховання як елемент трудової школи. Форми соціального виховання. Прикраси школи. Шкільні свята // Азбука трудового виховання й освіти. Основи організації трудової школи з методологією початкового навчання: [Підруч. для працівників різних установ соц. вих., студентів ін-тів народної освіти і учнів пед. шкіл] / Я. Чепіга. — К., 1922. — Держ. вид-во. — 147 с.

Висвітлено погляди видатних педагогів, громадських діячів другої половини XIX — початку XX ст., зокрема К. Ушинського, М. Пирогова, С. Русової, Я. Чепіги щодо проблеми організації, змісту, значення для виховання й розвитку дитини шкільного свята.

Отображены взгляды известных педагогов, общественных деятелей второй половины XIX — начала XX ст. (К. Ушинского, Н. Пирогова, С. Русовой, Я. Чепиги) относительно проблемы организации, содержания, значения для воспитания и развития ребенка школьного праздника.

The article reveals views of prominent pedagogues, public figures of the latter a'half of the 19 th — beginning of 20 th century — K. Kaushinskiy, M. Pirogov, S. Rusova, Y. Chepiga dealing with the problem of organisation, content, significance of a school holiday for children's upbringing and developping.

Надійшла 23 лютого 2015 р.

УДК 94(477)(092)

А. М. ТРЕМБІЦЬКИЙ

Міжрегіональна Академія управління персоналом, Хмельницький інститут

ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВОЛОДИМИРА ЧЕХІВСЬКОГО

Наукові праці МАУП, 2015, вип. 44(1), с. 66—75

Дослідження присвячено освітньо-педагогічній діяльності члена знаної подільської родини Сіцінських–Січинських–Чехівських, голови уряду Директорії, знаного діяча Української Народної Республіки, митрополита і благовісника Української автокефальної православної церкви Володимира Чехівського.

Культурно-просвітній рух в Україні наприкінці XIX — 30-х рр. XX ст. владно залучав до себе активних, творчо натхненних, національно свідомих людей. Серед них — непересічна постать у педагогічному та культурно-громадському житті України — Володимир Чехівський, який завжди керувався "велінням своєї совісті" [19, *221*]. Проте його значну освітньо-педагогічну діяльність у світських і духовних навчальних закладах лише фрагментарно відобразили Ф. Бульбенко [5], Д. Бурко [7], О. Коляструк [21], Е. Мельник [23], В. Приходько [36], І. Преловська [30–35] та ін. [46].

Видатний діяч новітньої української історії, який поєднував у собі талан богослова і реформатора Української національної церкви, Благовісник, Голова ідеологічної комісії та організатор пастирських курсів УАПЦ, талановитий богослов, історик церкви, професор і педагог, член Центральної Ради, заступник міністра сповідань у гетьманському уряді, прем'єр-міністр та міністр закордонних справ в уряді Директорії УНР Володимир Мойсейович Чехівський народився 20 липня (19) [7, *333*] 1876 р. у селі Горохуватка (нині Кагарлицький район Київська обл.) в родині священнослужителя [15]. Успішно закінчив Київську духовну семінарію (1896) [7, *333*] і церковно-історичне відділення Київської духовної академії (1900). Допитливий і обдарований юнак під благотворним впливом старших діячів-українофілів захопився українською ідеєю, ґрунтовно вивчав українську історію, літературу та культуру [15].

Після закінчення духовної академії йому було запропоновано посаду викладача духовної семінарії за межами України [7, *334*], однак він бажав служити Україні і після успішного складання іспиту в Київському університеті на вчителя гімназії [15] майже рік працював у церковнопарафіяльних школах сіл Янівка й Гороховатка Київського повіту [17, арк. *95*], де й почалася його плідна для українського визвольного руху освітньо-педагогічна діяльність.

У 1901 р. з урахуванням його педагогічних здобутків він був призначений помічником інспектора Подільської духовної семінарії [13], яка була середньою школою українського народу [36, *27*], адже семінаристи за своїм походженням були "майже виключно діти села" [36, *93*], паростками "здорового українського кореня". "Високий, ставний, з гарним характерним обличчям і блискучими чорними очима, він одним виглядом імпонував усій семінарській молоді", а "спокійна людська вдача і тактовність" Володимира Чехівського, його "щире, сердечне ставлення до вихованців, забезпечу-

© А. М. Трембіцький, 2015

вали бажаний вплив на семінаристів, його авторитет серед учнів був дуже високий, його безмежно любили, йому довіряли" [7, *334*]. Добре українське слово національного сіяча "падало на цілком відповідний ґрунт" [36, *44*]. За його сприяння в семінарії з'явилася добре прихована від начальства "в пивниці" українська бібліотека. Він налагодив постійні зв'язки з кількома надійними "хлопцями", які проводили відповідні бесіди з кожним семінаристом окремо, й таємно розповсюджували між ними такі заборонені українські книжки [7, *335*; 36, *42–43*], як "Кобзар" Т. Шевченка, "Люборацькі" А. Свидницького, повісті Б. Грінченка, поезії М. Старицького та ін. [7, *335*]. Під керівництвом В. Чехівського національно свідомі старшокурсники-семінаристи під впливом прочитаних заборонених українських книг залучалися до конкретної українознавчої праці. В 1901 р. він разом з українськими патріотами Є. Сіцінським, С. Іваницьким став співорганізатором невеликої національно свідомої української Громади [26, *60*], навколо якої гуртувалися семінаристи, які бажали стати свідомими українцями. Майбутні українські громадсько-культурні діячі Г. Степура, В. Приходько, К. Широцький, журналіст і письменник П. Богацький [20] проводили українознавчу працю, писали вірші, оповідання, перекладали [36, *46*]. Спокійна вдача, тактовність у відносинах з учнями, ліберальні погляди щодо відвідування ними театру і міста, серйозна і відверта проповідь українства, щирий демократизм зробили В. Чехівського дуже популярним і авторитетним серед семінаристів [36, *57*].

Для утвердження українського життя в семінарії В. Чехівський вміло використовував можливості семінарського хору, одного з найкращих у Кам'янці-Подільському, включаючи в програми виступів українські пісні, які керівництво семінарії часто намагалося заборонити [7, *335*]. Особливе враження на учнів початкових класів справляли виступи старших семінаристів, які були для молодших бурсаків "недосяжними авторитетами і великими героями" [36, *62*]. Його діяльність у семінарії була нелегкою, адже тут панувала російська мова, і головним для нього було — вивести бурсаків з-під цього впливу і скерувати на шлях українського національного самопізнання [7, *335*].

У Подільській духовній семінарії він працював близько трьох років, і семінаристи ювілейного сотого випуску 1903–1904 рр. у центрі пам'ятної віньєтки [36, *62*] помістили не єпархіального архієрея, ректора, інспектора і семінарських учителів [7, *337*], а помічника інспектора В. Чехівського, Т. Шевченка та М. Костомарова. Такими своїми діями випускники семінарії, які тривалий час були під впливом В. Чехівського, довели, що дев'яносто дев'ять років втовкмачування в духовних навчальних закладах ідеї "самодержавія і російської народності" не витравили в душах українців своєї національно-культурної духовності та гідності [36, *63–64*]. Ця надзвичайна подія призвела до негайного переведення В. Чехівського з "попередженням" на посаду помічника інспектора Київської духовної семінарії. Проте він і там досить швидко увійшов у довіру до семінаристів, пробуджував і стверджував у них національну свідомість. Однак вже в 1905 р. його через неблагодійність звільнили з семінарії й призначили вчителем Черкаської духовної школи [17, арк. *95*], де за ним встановили поліційний нагляд. Проте й тут, викладаючи російську мову та літературу в духовному училищі і міській чоловічій гімназії, він і далі непохитно проводив українську національну працю серед бурсаків, гімназистів і робітників [7, *337*]. Водночас приділяв значну увагу своїй освітньо-науковій діяльності і незважаючи на всі перипетії підготував наукову монографію "Київський митрополит Гавриїл Бануленко-Бодоні (1799–1803)", за яку отримав учений ступінь магістра богослов'я (1905) і премію Ради професорів академії. Враховуючи значення цієї праці з історії Української церкви, її було видрукувано в "Працях духовної академії" (1905) [7, *333–334*].

У 1906 р. за участь в українському національному русі він був заарештований і висланий у Вологодську губернію [14; 15], де значну увагу приділяв "позашкільній про-

світницькій праці" [17, арк. *95*]. Наприкінці 1907 р. Володимир Мойсейович повернувся із заслання в Україну [7, *338*] та отримав припис відбути на роботу в духовний навчальний заклад віддаленого маленького містечка Сапожок у центрі Росії. Він відмовився їхати в Росію і, переїхавши до Києва, був змушений "давати приватні лекції, і з того існував" [14]. Крім того, він намагався влаштуватися вчителем історії української літератури та історії України й Поділля в духовних навчальних закладах Кам'янця-Подільського. Адже саме тут завдяки активній позиції Є. Сіцінського Священний Синод у жовтні 1907 р. дозволив викладати в семінарії "як необов'язковий предмет, історію української літератури та історію України і Поділля". Враховуючи нестачу вчителів із цих предметів, Є. Сіцінський рекомендував на цю посаду, чоловіка своєї племінниці Олени, Володимира Чехівського [26].

Однак через позбавлення права працювати в духовних навчальних закладах Володимир Мойсейович був змушений наприкінці 1907 р. — на початку 1908 р. переїхати в Одесу [1], де значну увагу приділяв "позашкільній просвітницькій праці" [17, арк. *95*]. Тут у 1908–1913 рр. він працював інспектором (директором) [7, *338*] Михайло-Семенівського сирітського будинку "Благодійного Товариства", вчителем літератури в електротехнічному училищі Гадяцького, політехнічному училищі Дойна [13, *309*], приватній гімназії Гінкулової-Гефена, в млиново-технічній комерційній школі [13, *305*; 17, арк. *95*]. З метою підвищення своєї кваліфікації він у 1913 р. прослухав однорічний курс для вчителів середніх шкіл при Одеському університеті й після успішної здачі іспитів отримав відповідний диплом. Після цього в 1913–1914 рр. — викладав історію в 1-й і 3-й міських гімназіях Одеси [17, арк. *95*]. Крім того, в 1913–1917 рр. був головним редактором газети "Українське слово" (видавництво Українського Керовничого Комітету) [18, *63*] і співредактором газети "Вільне життя", читав публічні лекції на курсах агітаторів у робітничих клубах Одеси [14]. Володимир Чехівський як визнаний педагог своїм гуманним поводженням з вихованцями, розумінням психіки своїх учнів і слухачів та красою свого духу швидко завойовує їхню довіру, виховуючи у них щирий патріотизм. Саме його національно-освітня робота в робітничому середовищі сприяла тому, що тисячі робітників Одеси в 1917 р. вийшли на демонстрації під українським прапором [15]. Проте царська влада і в Одесі переслідувала його, тримаючи під пильним наглядом шпиків, які завжди були раді прислужити "сильним світу" [13, *305*]. У ніч з 16 на 17 травня 1914 р. жандарми на підставі "агентурних відомостей" зробили трус у будинку В. Чехівського [13, *307*], під час якого виявили нелегальну літературу "протиурядового характеру". Жандарми на підставі віднайдених ними матеріалів визнали, що вчитель одеської комерційної школи є досить небезпечним [13, *308–309*] і встановили за ним нагляд за місцем проживання терміном на 2 роки [13, *311*].

У травні 1917 р. Українська Центральна Рада розглядала кандидатуру Володимира Мойсейовича на посаду помічника куратора (окружного інспектора) Одеської шкільної ради, але він у цей час вже очолював Одеську філію Всеукраїнської учительської спілки та Херсонську губернську раду об'єднаних громадських організацій. Наприкінці листопада 1917 р. УЦР призначила його політичним комісаром м. Одеси та виконуючим обов'язки губернського комісара освіти на Херсонщині [56, *181*].

Наприкінці 1917 р. він переїздить до Києва, де читає лекції з історії України та української культури в політехнічному й медичному інститутах, на вчительських курсах [7, *338*]. У 1918 р. він вдруге закінчив Одеські короткотермінові педагогічні курси для вчителів-лекторів з методики викладання історії, адже як "лектор позашкільної роботи" в 1917–1920 рр. приділяв значну увагу громадсько-просвітницькій роботі [17, арк. *95зв.*].

Події, що розвивалися на теренах України, змусили В. Чехівського в 1919 р. повернутися в Кам'янець-Подільський, де він як член Ради міністра освіти у вересні 1919 р.

брав активну участь у засіданнях "Комісії для технічного проведення реформ школи в Україні", яка під керівництвом П. Холодного проводила роботу щодо укладання першої частини "Проекту Єдиної школи на Вкраїні" [45, *352*]. Члени Комісії ухвалили "заснувати єдину школу в трьох ступенях" [2, *3*] та прийняти "такі назви ступенів майбутньої єдиної школи: I — (колишня нижча початкова) — основна молодша; II — (колишня вища початкова) — основна старша; III — (колишня середня школа) — колегія" [27, *2*]. "Проект..." був "остаточно з педагогічного боку проредагований" [37, *45*], схвалений і "остаточно затверджений" [41] в середині вересня 1919 р. [41] та частково опублікований у листопаді [37; 41]. За цим "документом здійснювалося навчання в школах Поділля" не тільки до кінця існування Директорії УНР, а й програми окремих предметів проектованої основної школи активно використовувала радянська влада, яка, не маючи своїх програм, розіслала примірники "Проекту..." в школи України, не назвавши його авторів, і наказала вчителям тимчасово дотримуватись цих програм" [44, *45*].

Перебуваючи в Кам'янці-Подільському, В. Чехівський брав участь у лекційній пропаганді серед козаків армії УНР, місцевих робітників і ремісників. Зокрема, у вересні 1919 р. він виступив перед військовими армії УНР з лекцією "Нове українське письменство" [49], яку відвідала "сила народу і буває, що велика університетська аудиторія ледве вміщає всіх слухачів" [51–53].

Особливу увагу українські уряди в добу національної демократичної революції приділяли розвитку вищої школи, "Просвіти"; культурно-просвітні комісії, українські клуби та інші громадські організації займалися проблемами масового поширення наукових знань, відкривали народні університети [23, *28*], адже велика кількість людей залишалася неосвіченою і національно малосвідомою [23, *29*]. У січні 1919 р. національно свідома інтелігенція Кам'янця-Подільського для поширення освіти серед населення краю заснувала Український клуб [54]. 18 вересня Рада старшин клубу, членом якої був В. Чехівський, ініціювала відкриття Кам'янець-Подільського українського народного університету, який мав "поширювати науково-популярні знання серед бажаючих молодих людей" [48, *2*] та інших груп населення "в доступній формі українською мовою знання з усіх галузей науки" [55, арк. *32*]. Майбутній університет мав стати вищим науково-популярним закладом, який сприяв би в доступній формі отримувати знання тим людям, які за своїм освітнім цензом [12; 55, арк. *61*] не мали змоги "проходити науки, що викладаються в нормальних університетах" [54]. Володимир Мойсейович як член Українського клубу брав активну участь у підготовці до відкриття українського народного університету, де мали викладати агрономію, ботаніку, географію, економіку, зоологію та історію. Вже у жовтні народний університет розпочав прийом заяв у канцелярії Українського клубу, його слухачами могли стати всі, хто подав прохання із зазначенням кафедри, на якій "бажає слухати лекції", мав освіту не нижче початкової школи, вік не менше 16 років, бажання вчитися і змогу сплатити 50 крб. за рік навчання, які йшли на спеціальні кошти закладу [11; 55, арк. *34*].

1 листопада 1919 р. Голова ради лекторів і ректор народного університету В. Чехівський, за присутності міністра народної освіти П. Холодного та декана природничого факультету С. Бачинського, у приміщенні міської вищої початкової школи (вул. Шевченка, 35) відкрив український народний університет [9]. Він привітав усіх студентів університету та всіх присутніх і виступив з промовою, в якій "коротко накреслив історію боротьби українського народу за свою рідну культуру і освіту" й закликав "студентів нового університету і всіх присутніх до дальшої боротьби не тільки за свою рідну освіту, але й за самостійне державне існування нашої республіки". Далі він звернув увагу присутніх на те, що "великі пророки і проводарі народу українського клали в цій боротьбі усе своє життя, виявляли надзвичайно велику титанічну силу, енергію і віру", й тому, на його думку, "скоро надійде час, коли наша

батьківщина буде визволена і вся зацвіте культурно-просвітнім та державним життям" [10]. Він також наголосив: "Коли Україна мала свою Державу то і справа національної освіти стояла високо. Разом зі втратою Держави прийшло поневолення української нації і занепад рідної освіти" [8]. Для читання лекцій були запрошені кращі місцеві лекторські сили, професори та доценти державного університету [8; 55, арк. *61*]. Володимир Мойсейович викладав на гуманітарному факультеті, на який зарахували 67 слухачів [50], історію української літератури та основи виховання [28]. В одній зі своїх лекцій він відзначав, що "наукові знання — історія, філософія, література й такі інші, а також найкраща політика, духового вдосконалення людині не дадуть, потрібна передусім релігія, віра в Бога" [7, *339*]. Проте вже наприкінці листопада 1919 р., після вступу польських військ на Поділля, він залишив посаду керівника українського народного університету й переїхав до Вінниці [50].

Рада міністра ісповідань, членом якої був В. Чехівський, 22 вересня 1919 р. розглянула питання "Про курси для священнослужителів" і постановила розпочати їх 29 вересня на базі богословського факультету Кам'янець-Подільського державного українського університету, куди обов'язково повинні були з'явитися всі священики, диякони, дяки й регенти церковних хорів, а також особи, котрі бажали читати в монастирях. Всі вони мали приходити зі своїми служебниками і часословами. 27 вересня керуючим курсами призначили професора В. Біднова, якому доручили скласти програму курсів і запросити лекторів [3, *84*]. 57 чоловік стали слухачами трьох денних курсів [5, *29*], із них протоієреїв — 14, священиків — 10, дияконів — 6, дяків — 6, учнів дяківських шкіл — 15 [3, *84*]. На цих курсах В. Чехівський викладав історію українського письменства (3 год.) [47].

У 1920–1921 рр. В. Чехівський читав у Вінницькому учительському інституті лекції з історії української культури та основ виховання [59], а потім у Вінницькому Інституті народної освіти [17, арк. *95зв.*]. 26 серпня відбулася Рада новоствореного інституту [16, арк. *2*], яка ухвалила в наступному академічному році запросити до викладацької роботи "безумовно — В. М. Чехівського (як відомого знавця історії та літератури України)" [16, арк. *3зв.–4*]. 3 вересня Подільський губернський відділ народної освіти призначив В. Чехівського членом Вченої ради ВІНО [16, арк. *5*]. 17 вересня було проведено розподіл навантаження між викладачами [16, арк. *19–19зв.*], згідно з яким Володимиру Мойсейовичу доручалося читати лекції з українознавства, української літератури та історії XIX ст. Керівництво інституту, занепокоєне майбутнім ІНО, залучало до співпраці "найкращих лекторів, котрі зараз є в розпорядженні Вінниці" [16, арк. *19зв.–20*]. Саме тому В. Чехівському як "авторитетному фахівцю" пропонувалося встановити платню по найвищому, 35 розряду [16, арк. *21–21зв.*]. Однак лекції з українознавства він почав читати лише з 21 грудня [16, арк. *29зв.*]. Наприкінці 1920 р. у Вінниці встановилася більшовицька влада і він як великий патріот України не емігрував, а залишився, зазначивши: "Я мушу бути зі своїм народом!" [7, *339*]. Проте вже 6 січня 1921 р. як член Кирило-Мефодіївського братства був заарештований і п'ять місяців провів у в'язниці [7, *340*], а наприкінці 1921 р. слідчою комісією при Раднаркомі УРСР він був реабілітований [15].

Вийшовши з в'язниці, він перебрався до Києва, де разом із В. Липківським та іншими став засновником і керівником "Брацтва робітників слова" ("Курсів робітників слова" — А. Т.) при Софіївській парафії, яке впродовж 1921–1923 рр. діяло при храмі Святої Софії [19, *274*]. Тут він "викладав Святе Письмо і викликав бажаючих на листівне і словесне викладання своїх думок" [24, *86*]. УАПЦ незважаючи на несприятливе ставлення більшовицької влади до створення духовних шкіл все ж утворила свій навчальний заклад для підготовки священиків, дяків і диригентів — короткотермінові Пастирські курси (Богословську школу — А. Т.), які в 1921–1923 рр. діяли в Еллінській церкві (на розі вул. Безаківської та Жилянської). Одним із організаторів курсів був В. Чехівський [19, *358*]. Урочисте відкриття курсів з відпра-

вою молебню відбулося 3 липня 1921 р. в 6 год. вечора в Івано-Богословському приділі храму Святої Софії. На відкритті В. Чехівський прочитав першу свою лекцію "Про завдання Пастирських курсів" [35, *263–264*], а в подальшому читав лекції з філософії релігій [19, *358*; 35, *263*]. Загалом короткотермінові пастирські курси закінчили біля 300 священиків [7, *341*].

Крім того, він "завжди виступав з промовами як в Софіївському Соборі, так і в інших Київських церквах, часто й виїжджав на благовістя. Але головна вага благовісницького відділу, це була підготовка благовісників і взагалі священиків" [24, *86*].

Володимир Чехівський, займаючись освітніми справами в УАПЦ, брав активну участь у підготовці та проведенні Першого Всеукраїнського Православного Церковного Собору УАПЦ (Київ, 14–30 жовтня 1921 р.) [29]. Він відмовився від обрання його Головою Собору [43] і Всеукраїнським архієпископом [29, *267*], проте за наполяганням членів Собору був обраний членом Комісії церковно-освітньої і богослужбових відправ УАПЦ [39].

Під час підготовки до проведення Другого Всеукраїнського Православного Церковного Собору УАПЦ Передсоборна комісія на своєму засіданні 4 серпня 1927 р. розглянула питання "Церковно-освітня справа УАПЦ", яке виносилося на розгляд Собору, і ухвалила В. Чехівського співдоповідачем по розділах "Форми організації богословської освіти", "Засоби церковної самоосвіти" та "Організація богословсько-наукової праці" [19, *114*].

Під час проведення Другого Всеукраїнського Православного Церковного Собору УАПЦ (Київ, 17–30 жовтня 1927 р.) В. Чехівського було обрано Головою Президії Собору [19, *140*]. Собор особливу увагу приділив стану церковно-освітньої справи в УАПЦ, заслухав доповідь єпископа Я. Чулаївського "Церковно-освітня справа УАПЦ" і зазначив, "що церковно-освітня справа надзвичайно велику вагу має й матиме". Тому слід вирішити головне питання, як у сучасних умовах організувати церковну освіту і "завести Колегію освітню" та створити школу "для підготовки священодіячів". Співдоповідач В. Чехівський у виступі "Форми організації богословської освіти" наголосив, що основною "формою організації систематичної богословської освіти" є богословська школа, яка в умовах життя УАПЦ "має своїм завданням дати ученикам знання сучасного рівня богословських наук і їх літератури й розвинути до верху сучасного мистецтва уміння учеників говорити й писати в сфері богослов'я. Це завдання можна виконати за три роки, коли до богословської школи прийматимуться особи, що загальну освіту достатньо засвоїли. Школа має автономію" [19, *90*]. Водночас він зазначив, що періодичною "формою церковної богословської освіти повинні бути курси священнодіячів і церковно-освітні з'їзди священнодіячів", постійною — "індивідуальне учительство священика й єпископа", а окремою — "індивідуальна й спільна богословська освіта". У співдоповіді "Засоби церковної самоосвіти" він стверджував, що першим "засобом церковної самоосвіти є самодіяльна участь в церковному житті: організації, читанні, співі, проповіді, письменстві, церковному служінні". Загалом індивідуальна "самоосвітня праця має йти через все життя кожного члена церкви шляхом: а) удосконалення в молитві й добродійстві; б) єднання з світильниками Божої Премудрості, в постійному читанні їх християнських творів; в) удосконалення в церковному мистецтві (співах, музиці, виразному читанні)". А спільна самоосвітня праця, на його думку, "йде: в народних співців, читців й проповідників й хорах. Допоміжним засобом спільної самоосвіти служать спільні книжки. В хорах ведуться підготовчі до богослужінь церковні вправи: співання, читанки, бесіди". Крім того, осередкові "церковні органи подають ініціативу до церковної самоосвітньої праці й керують нею: подають зразкові списки богословських книжок з окремих наук, указують бажану зразкову послідовність читання, ознайомлюють з практикою самоосвітньою церковної праці через журнал "Церква й Життя", допомагають постачанню книжок, нот" [19, *91*]. Хоча у справі "поширення жур-

налу та відкриття школи інертність є: треба налагодити справу з поширення" [19, *93*]. У співдоповіді "Організація богословсько-наукової праці" зазначив, що з метою розвитку і активізації науково-богословських досліджень "1) ВПЦР організовує при своїй Президії богословську наукову колегію. 2) Колегію вибирає ВПЦР. 3) Колегія кооптує членів. 4) По округах окружові органи закладають філії наукової Колегії. 5) Завдання Колегії — розвиток богословської наукової праці. Найближчими черговими конкретними завданнями Колегії є: а) встановлення богословської термінології українською мовою, б) оцінка творів підручної літератури, в) кваліфікування учених богословських праць і учених робітників для з'ясування здатності й підготованості до церковно-освітньої праці" [19, *91*].

Собор, враховуючи здобутки В. Чехівського на освітньо-богословській ниві, 25 жовтня 1927 р. обрав його завідувачем освітнім відділом УАПЦ [19, *345*]. При цьому В. Чехівський у своєму виступі зазначив, що в УАПЦ багато священиків, які навіть богословських курсів не закінчували, тому необхідно "розвивати богословську науку. Не тільки потрібно мати догматику, а і етику, літургіку і апологетику взагалі; для розвитку треба більше учитись, але піднімати церковну освіту не наказами, а в спосіб колективної самоосвітньої самодіяльності. Не форма виразів потрібна, бо різні вислови можуть бути для виявлення однієї й тієї ж думки... Приклад священика, який почав розвиватися на богословських курсах, а потім попав в глухе село й пішов назад, свідчить про потребу постійної праці над самоосвітою, бо хто не йде вперед, той йде назад. Один вихід — освіта. Особливе має значіння обмін думок на церковно-освітніх з'їздах... Зневажити цей спосіб не можна, а тому доручити президії ВПЦР подбати про піднесення засобів церковної освіти більш ніж про формули для визначення ідеології" [19, *355*].

У 1920-х роках В. Чехівський працював в Історико-філологічному відділі ВУАН, викладав у Київському медичному інституті, Київському політехнікумі та соціально-економічних курсах [56, *182*]. Особисте життя "служителю культу" було завжди скромним, особливо довелося бідувати, коли його як активного діяча УНР і "служителя культу" було позбавлено прав [7, *343*], усунено від викладання в медичному та політехнічному інститутах, сільськогосподарському науковому комітеті та інших закладах. Для утримання родини в 1924–1929 рр. він займався перекладами з російської мови на українську [4]. В 1928 р. його дружина Олена Чехівська пише: "У нас по-старому — Володя працює там-же — втомився він і знервувався тільки дуже" [21], а далі зауважує, що він "робить ту працю що і раніш. Правда, є тенденція і цю роботу, і цю працю теж укоротять. Будем бачити дальше. Жить нам по-старому тяжко во всіх відносинах, но нічого..." [22].

В. Чехівський чимало пропрацював у Комісії з перекладу чинів Божих служб на українську мову, щоб служба Божа в українських храмах відправлялася на живій українській мові. Він написав дві богословські праці (чини): "Служба визволення" і "Свято Хресне", що сприяли вшануванню важливих подій минулої історії українського народу і його Церкви [7, *341*]. Незвичайно цінною для дослідників є його наукова історико-богословська спадщина, він автор майже півсотні наукових богословських та історичних праць.

3 листопада 1937 р. [15] у "далеких нетрях радянської півночі скінчилось життя (розстріляний за вироком трійки УНКВС — А. Т.) славетного борця за волю Української Церкви, за державність і свободу її народу" [7, *344*], подвижника "великого формату, чия діяльність церковна, педагогічна, культурно-освітня, наукова і громадська, то було апостольське служіння українській ідеї. Краса і велич його духовного образу, багатий і променисто-ясний світ його ідеалів зачаровували кожного, хто на українській ниві сходився з ним та ближче пізнавав його. Усі, хто бачив його, розмовляв з ним чи слухав його проповіді, відчували таку духовну радість, як перед святим престолом, коли стають до Служби Божої" [7, *333*], — згадує у своїх спогадах протопресвітер УАПЦ Дмитро Бурко.

Отже, повноцінне повернення Україні імені Володимира Чехівського неможливе без вивчення й аналізу всієї багатогранної спадщини вченого, педагога, богослова і громадсько-державного діяча, осмислення його педагогічної, науково-богословської, культурно-освітньої, державотворчої та проповідницько-місійної діяльності. Незалежна Україна, про яку він мріяв і багато зробив для її утвердження, ще не повною мірою увічнила його пам'ять.

Література

1. "А. Ж.". Чехівський Володимир / А. Ж. // ЕУ-ІІ. — Львів, 2000. — Т. 10. — С. 3738.

2. *Алиськевич А.* Нова українська школа / А. Алиськевич // Галицький голос. — 1919. — Ч. 1. — 16 серп. — С. 3.

3. *Андрусишин Б. І.* Церква в Українській Державі 1917–1920 рр. (Доба директорії УНР): навч. посіб. / Б. І. Андрусишин. — К.: Либідь, 1997. — 176 с.

4. *Архівно-слідча* справа № П-15162 Є. Сіцінського // Державний архів Хмельницької області. — Фонд УСБУ. — Арк. 11–12.

5. *Біднов В.* Церковна справа на Україні / В. Біднов. — Тарнів: Вид-во "Українська Автокефальна Церква", 1921. — 47 с.

6. *Бульбенко Ф.* Володимир Чехівський / Ф. Бульбенко // Нові дні (США). — 1971. — Березень.

7. *Бурко Д.* Професор Володимир Чехівський / Д. Бурко // Українська Автокефальна Православна Церква — вічне джерело життя. — Саут-Бавнд-Брук, Н. Дж. (США), 1988. — С. 333–344.

8. *Відкриття* Кам'янець-Подільського народного українського університету // Україна. Щоденна газета (Кам'янець-Подільський). — 1919. — 4 (22) листоп.

9. *Відкриття* Кам'янець-Подільського народного університету // Народна Воля (Кам'янець-Подільський). — 1919. — 4 листоп.

10. *Відкриття* Кам'янець-Подільського українського народного університету // Шлях (Кам'янець-Подільський). — 1919. — Ч. 63. — 6 листоп.

11. *Відкриття* Українського Народнього Університету // Україна. Щоденна газета (Кам'янець-Подільський). — 1919. — Ч. 59. — 23 (10) жовт.

12. *В Українському* клубі // Робітнича газета (Кам'янець-Подільський). — 1919. — 19 вер.

13. *Герасименко В.* З українського громадського руху на Поділлі. (1905–1917). (Пам'ять д-ра К. Г. Солухи) / В. Герасименко // За сто літ: матер. з гром. і літ. життя України XIX і поч. XX ст. / за ред. М. Грушевського. — Кн. 5. — Х.–К., 1930. — С. 305–313.

14. *Голова* рев. комітету і Прем'єр-міністр 1-го кабінету Директорії В. М. Чеховський // Україна (Кам'янець-Подільський). — 1919. — Ч. 91. — 2–3 листоп. — С. 6.

15. *Грищенко А.* Перший прем'єр Директорії // Урядовий кур'єр (Київ). — 2004. — № 223. — 23 листоп.

16. *Державний* архів Вінницької області (далі — ДАВО). — Ф. Р. — 1941, оп.1, спр.14, арк. 2–29зв.

17. ДАВО. — Ф. Р. — 1941, оп.1, спр.20, арк. 95–95зв.

18. *Дорошенко Д.* Історія України (1917–1923). Доба Центральної Ради / Д. Дорошенко. — Нью-Йорк: Вид. корпорація "Булава", 1954. — Т. 1. — С. 63.

19. *Другий* Всеукраїнський Православний Церковний Собор УАПЦ 17–30 жовтня 1927 р. Документи і матеріали / Упор.: С. І. Білокінь, І. М. Преловська, І. М. Старовойтенко. — К., 2007. — 698 с.

20. *Касьянов Г. В.* Сталінізм і українська інтелігенція (20–30-ті роки) / Г. В. Касьянов, В. М. Даниленко. — К.: Наук. думка, 1991. — 96 с.

21. *Коляструк О. А.* Протоколи засідань вченої ради Вінницького інституту народної освіти як джерело для вивчення повсякденного життя викладацької інтелігенції міста у 1920–1922 рр. / О. А. Коляструк // Вінниччина: минуле та сьогодення. Краєзнавчі дослідження. — Вінниця, 2007. — С. 230–234.

22. *Лист* Олени Чехівської до Є. Й. Сіцінського, 1928 р. Оригінал. — 1 арк. Родинний архів А. М. Трембіцького.

23. *Мельник Е.* Кам'янець-Подільський український народний університет (листопад 1919 — початок 1921 рр.) / Е. Мельник // Освіта, наука і культура на Поділлі. Зб. наук. праць. — Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2006. — Т. 7: Матеріали третього круглого столу "Культура, освіта і просвітницький рух на Поділлі у XVIII — на початку XXI ст.". — С. 28–35.

24. *Митрополит* Василь Липківський. Історія Української Православної Церкви. Розділ VII: Відродження Української Церкви / Василь Липківський, Митрополит. — Вінніпег: Вид. накладом фундації Івана Грищука, 1961. — С. 86.

25. *Мошак М. В.* Є. Ю. Сіцінський — діяч українського національного руху на Поділлі / М. В. Мошак // Духовні витоки Поділля: творці історії краю. Мат. міжнар. наук.-практ. конф. — Кам.-Под., Хмельницький: Поділля, 1994. — С. 60.

26. *Мошак М. В.* Юхим Сіцінський — фундатор і діяч просвітницького руху на Поділлі / М. В. Мошак //

Просвітницький рух на Поділлі (1906–1923 рр.) (До 90-річчя Подільської "Просвіти"). Кам'янець-Подільське міське товариство "Просвіта", Історико-культурологічне Подільське Братство. — Кам.-Под., 1996. — С. 73–75.

27. *Назви* ступенів // Робітнича газета. — 1919. — № 506. — 26 вер. — С. 2.

28. *Народний* університет у м. Кам'янці // Україна. — 1919. — 13 жовт.

29. *Перший* Всеукраїнський Православний Церковний Собор УАПЦ 14–30 жовтня 1921 року. Документи і матеріали / Упор.: Г. Михайліченко, Л. Пилявець, І. Преловська. — К.–Львів: Жовкла, 1999. — 560 с.

30. *Преловська І. М.* 1) Владимир Чеховский, 2) Кирило-Мефодиевское Братство / І. М. Преловська // Энциклопедия жизни и творчества Н. И. Костомарова (1817–1885) / Предс. ред. кол. В. А. Смолий, зам. предс. науч. ред. Ю. А. Пинчук. — К.: Ин-т истории Украины; Донецк: Юго-Восток, 2001. — 570 с., ил. (рос. мовою).

31. *Преловська І. М.* Благовісник УАПЦ В. М. Чехівський (1876–1938) (біографічна довідка) / І. М. Преловська // Борисфен (Дніпропетровськ). — 2000. — № 12. — С. 17.

32. *Преловська І. М.* Відправа Благовісника / І. М. Преловська // Розбудова держави. — К., 1996. — Ч. 1 (42). — С. 45–51.

33. *Преловська І. М.* Доля Благовісника / І. М. Преловська // Старожитності. — К., 1995. — Ч. 5–6. — С. 24–25.

34. *Преловська І. М.* Організація навчальних закладів УАПЦ в Києві у 1920-х роках (на матеріалах фонду № 3984 ЦДАВОУ) / І. М. Преловська // Український Археографічний Щорічник. — Київ–Нью-Йорк: Вид. М. П. Коць, 2002. — Вип. 7. — С. 105–123.

35. *Преловська І. М.* Слідчі справи братів Чехівських як джерело вивчення біографій репресованих діячів УАПЦ (1921–1930 рр.) / І. М. Преловська // З архівів ВУЧК-ГПУ-НКВД-КГБ. — 2003. — № 1 (20). — С. 258–277.

36. *Приходько В.* Під сонцем Поділля. Спогади. Ч. 1. — 4-те вид. / В. Приходько. — Нью-Йорк–Мюнхен: Криниця, 1967. — 184 с.

37. *Проект* Єдиної школи на Вкраїні: основна школа. — Кам'янець-Подільський, 1919. — Кн.1. — С. 45.

38. *Протокол* Наради передсоборного засідання президії ВПЦР і по одному представнику від кожної губернії. 14 жовтня 1921 р. // ЦДАВОУ. — Ф. 3984, оп.1, спр.57, арк. 10.

39. *Протокол* наради членів Собору — представників від губерній України і Президії Собору // ЦДАВОУ. — Ф. 3984, оп.1, спр.59, арк.23зв.

40. *Село*: видання Подільської губернської народної управи (Кам'янець-Подільський). — 1919. — 20 вер.

41. *Собчинська М. М.* Реформа школи в Українській Народній Республіці (1917–1920 рр.) / М. М. Собчинська // Наукові праці історичного факультету. — Кам'янець-Подільський, 1995. — Т. 1. — С. 143–158.

42. *Статут* єдиної Школи // Шлях. — 1919. — Ч. 50. — 21 жовт. — С. 1–2.

43. *Стенограма* засідання Всеукраїнського Православного Церковного Собору 14 жовтня 1921 р. // ЦДАВОУ. — Ф. 3984, оп.1, спр.57, арк.1.

44. *Ступарик Б.* Проект єдиної школи в Україні // Шлях освіти / Б. Ступарик. — 1999. — № 2. — С. 45.

45. *Телячий Ю. В.* Освітня діяльність П. І. Холодного в м. Кам'янці-Подільському (1919 р.) / Ю. В. Телячий // Наукові праці Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету: Історичні науки. — Кам'янець-Подільський, 2002. — Т. 8 (10). — С. 352.

46. *Трембіцький А. М.* Науково-освітня діяльність Володимира Чехівського / А. М. Трембіцький // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського. Вип. 16. Серія: Історія: зб. наук. праць / за заг. ред. проф. П. Григорчука. — Вінниця, 2009. — С. 39–49.

47. *Україна.* Щоденна газета (Кам'янець-Подільський). — 1919. — Ч. 39. — 27 (14) вер.

48. *Україна.* Щоденна газета (Кам'янець-Подільський). — 1919. — 2 (19) вер. — Ч. 17. — С. 2.

49. *Україна.* Щоденна газета (Кам'янець-Подільський). — 1919. — 21 жовт.

50. *Український* народний університет в Кам'янці (огляд діяльності за академічний рік 1919/20) // Слово (Кам'янець-Подільський). — 1920. — 14 листоп.

51. *Хроніка* // Визволення (Кам'янець-Подільський). — 1919. — № 6. — 29 черв. — С. 2.

52. *Хроніка* // Подольскій край (Кам'янець-Подільський). — 1919. — № 400. — 30 черв. — С. 2.

53. *Хроніка* // Трудовий Шлях (Кам'янець-Подільський). — 1919. — Ч. 3. — 29 черв. — С. 4.

54. *Центральний* державний архів вищих органів влади України (далі — ЦДАВОУ). — Ф. 2582, оп. 1, спр. 13, арк. 61.

55. ЦДАВОУ. — Ф. 2582, оп.1, спр.173, арк. 32–61.

56. *Чехівський* Володимир Мойсейович / В кн. В. Верстюк, Т. Осташко Діячі Української Центральної Ради. Біографічний довідник. — К., 1998. — С. 181–182.

Повноцінне повернення Україні імені Володимира Чехівського неможливе без вивчення й аналізу всієї багатогранної спадщини вченого, педагога, богослова і громадсько-державного діяча, осмислення його педагогічної, науково-богословської, культурно-освітньої, державотворчої та проповідницько-місійної діяльності.

Полноценное возвращение Украины имени Владимира Чеховского невозможно без изучения и анализа всего многогранного наследия ученого, педагога, богослова и общественно-государственного деятеля, осмысления его педагогической, научно-богословской, культурно-образовательной, государственной и проповедническо-миссионерской деятельности.

The full return of Ukraine named after Vladimir Chekhov impossible without the study and analysis of the multifaceted heritage scientist, educator, theologian and social-statehood leader, understanding its educational, scientific, theological, cultural, educational, state-preaching and missionary activity.

Надійшла 23 лютого 2015 р.

УДК 378. 22+371. 13 (045)

О. Л. ШКВИР

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

СТУПЕНЕВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: СУТНІСТЬ ТА ЗМІНИ

Наукові праці МАУП, 2015, вип. 44(1), с. 76—80

Проблема ступеневої підготовки майбутніх учителів, зокрема початкових класів, належить до важливих питань вищої професійної освіти. Прийняття нового Закону України "Про вищу освіту" зумовило зміни у структурі та змісті ступеневої підготовки педагогів. Перегляд ключових позицій ступеневої професійної підготовки за нових умов становить чималий науковий інтерес.

Поступове входження вищої національної освіти до Болонського процесу зумовлює потребу в якісному оновленні системи ступеневої підготовки майбутніх учителів, зокрема початкових класів. Ступенева освіта сприяє підвищенню статусу працівника освіти відповідно до здобутого ним рівня або ступеня, підвищенню здатності й готовності до виконання ним складних специфічних педагогічних функцій, виявленню того людського потенціалу, який природно, генетично забезпечує ефективність праці вихователя, вчителя, дослідника.

Згідно з новим Законом України "Про вищу освіту" ступенева освіта майбутніх учителів початкової школи передбачає послідовну професійну підготовку у вищих педагогічних навчальних закладах за освітньо-професійними ступенями "молодший бакалавр", "бакалавр", "магістр", кожен з яких розглядається як окремо завершений її цикл [2].

Дослідженню проблем професійної підготовки фахівців в умовах ступеневої освіти останніми роками приділялася належна увага, зокрема таким її аспектам, як методологічні основи ступеневої професійної підготовки фахівців у системі неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало та ін.); порівняльний аналіз ступеневої освіти за кордоном і в Україні (Н. Абашкіна, В. Козаков, Т. Кошманова, А. Новіков, Л. Пуховська та ін.); організаційно-технологічні аспекти системи ступеневої професійної освіти (І. Богданова, Г. Козлакова, В. Луговий, П. Сікорський та ін.); теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів (Ю. Чабанський, В. Бондар, О. Дубасенюк, М. Князян, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Г. Троцко та ін.).

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про те, що нині накопичено значний досвід професійної підготовки вчителя початкових класів. Проте недостатньо вивченими залишаються теоретичні та методичні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи за нових умов.

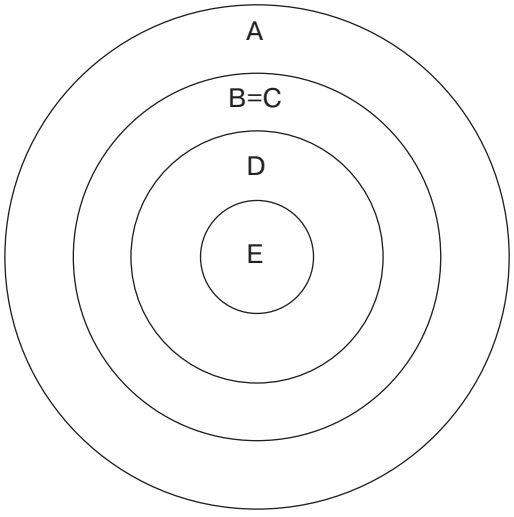
Дослідимо теоретичні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів та визначимо основні зміни у ступеневій підготовці майбутніх учителів початкових класів за нових умов.

Починаючи з 90-х років минулого століття, підготовка фахівців у системі вищої освіти України здійснюється за ступеневою системою. За переконанням С. Власенко, перші теоретичні підвалини ступеневого підходу до підготовки вчителів початкової ланки заклала М. Монтессорі. Оскільки після оприлюднення її книги "Секрет дитинства" з'явилися ідеї

© О. Л. Шквир, 2015

поступово і системно готувати спеціалістів з чисто практичних видів педагогічної діяльності (рівень молодшого спеціаліста, за сучасною термінологією), педагогів — загальнокультурних вихователів (рівень бакалаврату), педагогів — викладачів окремих чи групи вагомих дисциплін (рівень магістрату) [1].

Сутність ступеневої підготовки майбутніх учителів, зокрема початкових класів, розкривається та певною мірою конкретизується у термінах "підготовка", "професійна підготовка", "ступенева підготовка", "ступенева підготовка вчителя", "ступенева підготовка вчителя початкових класів". Співвідношення обсягів цих понять можна передати з допомогою такої схеми (рис. 1).



A — підготовка
B — професійна підготовка
C — ступенева підготовка
D — ступенева підготовка вчителя
E — ступенева підготовка вчителя початкових класів

Рис. 1. **Співвідношення ключових понять**

Термін "підготовка" є похідним від дієслова "підготувати", тобто навчити, дати необхідні для чого-небудь знання. Словник С. Ожегова пояснює значення цього слова як "запас знань, отриманих ким-небудь" [4, *532*].

Професійна підготовка визначається як процес формування спеціаліста для однієї з галузей трудової діяльності, пов'язаний з оволодінням певним видом занять, професією [5, *549*]. У сучасній психолого-педагогічній науці існує кілька підходів до визначення її сутності. Психологи розглядають її як засіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвитку резервних сил, пізнавальної й творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими та професійно значущими знаннями, вміннями й навичками. Представники педагогічної науки вбачають сутність такої підготовки у набутті людиною професійної освіти, що є результатом засвоєння інтелектуалізованих знань, умінь та формування необхідних особистісних професійних якостей. Всебічний аналіз професійної підготовки зроблено у працях В. Семиченко. Вона розглядає її в трьох аспектах: як процес, під час якого відбувається професійне становлення майбутніх спеціалістів; як мету і результат діяльності вузу; як сенс включення студента у навчально-виховну діяльність [6].

У Законі України "Про вищу освіту" зазначається, що професійна підготовка — це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [2].

Професійна підготовка фахівців здійснюється за освітніми ступенями (ступеневою освітою).

Вивчення змісту словників (В. Бусел, С. Гончаренко) та педагогічних енциклопедій (В. Кремень, І. Каїров) показало, що в них не розкривається сутність понять "ступенева освіта", "ступенева підготовка", "ступенева підготовка вчителя". Тому для з'ясування їх змісту ми звернулися до праць учених.

Цікавими, як вбачається, є погляди Л. Старовойт, яка зазначає, що ступеневість передбачає єдність, взаємозумовленість, наступність цільових функцій усіх ланок, що становлять сутність професійної освіти. Ступеневе навчання потребує як внутрішньої диференціації змісту освіти, так і певної самостійності її складових елементів. Цим забезпечується і створення умов для того, щоб кожен ступінь виконував певну функцію у складі цілого. Ступеневість створює також передумови для доповнення та поглиблення

професійної підготовки, забезпечує можливість переходу до нової якості [7].

Науковий інтерес становлять висновки С. Власенко щодо понять "багаторівневість" та "багатоступеневість". За її переконаннями, вони не є ідентичними. Багаторівневість як інтегративна якість світової освітньої системи є її характеристикою, притаманною етапу розв'язання глобальних завдань людства. Багатоступеневість є організаційним втіленням багаторівневості, динамічною її ознакою, без застосування якої змістове наповнення рівнів підготовки фахівців з вищою педагогічною освітою позбавляється статики, тобто горизонтального виміру. "Говорячи дидактичною мовою, ми маємо справу тут із втіленням принципів послідовності та наступності в багаторівневій педагогічній освіті" [1, *9*].

С. Мамрич стверджує, що ступенева підготовка вчителя передбачає формування принципово нового змісту освіти, визначення цілей кожного зі ступенів згідно з загальними цілями професійної підготовки [3].

На думку багатьох учених, основне завдання ступеневої професійної підготовки вчителя полягає у формуванні та розвитку професійних знань і умінь на базі системи фундаментальних знань та можливість адаптації випускників до майбутніх змін у суспільстві, економіці, науці та виробництві. Основну ідею ступеневої професійної підготовки становить навчання за висхідними ступенями, які відображають послідовні етапи навчання, причому кожен наступний ступінь є логічним продовженням попереднього, забезпечуючи можливість подальшого навчання і передбачаючи розширення сфери застосування праці випускників кожного ступеня (рис. 2).

Ступенева педагогічна освіта передбачає рух студента від нижчого ступеня до вищого у своєму загальному та професійному розвитку, оскільки на кожному наступному ступені (рівні) студент набуває нових знань, умінь та навичок, одержує новий, вищий від попереднього, рівень готовності для здійснення професійно-педагогічної діяльності.

На основі вивчення нормативної бази нами були визначені віхи історії ступеневої освіти в Україні:

- Закон України "Про освіту" — 1996 р. (ст. 30, 42–44);
- "Перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахів-

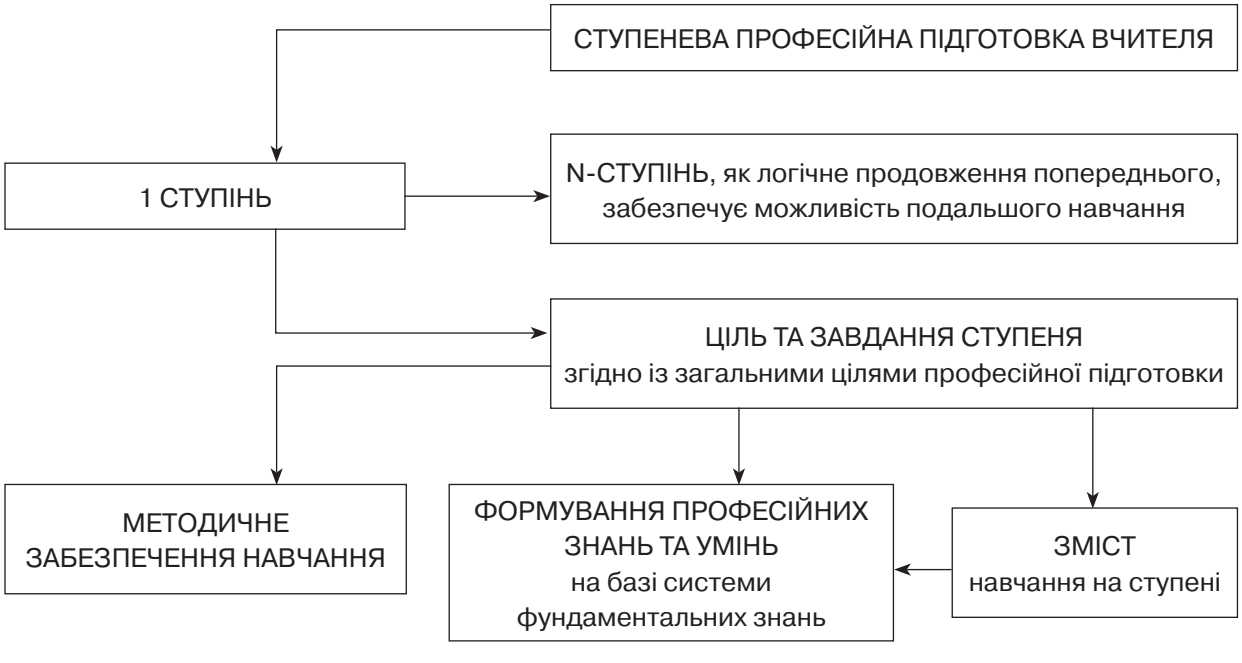


Рис. 2. **Модель ступеневої підготовки вчителя**

ців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями" — 1997 р.;
- "Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні" –1998 р.;
- Закон України "Про вищу освіту" — 2002 р. (ст. 6–8, 24–25);
- Болонський процес — 2005 р.;
- Закон України "Про вищу освіту" — 2014 р. (розд. 2).

Про необхідність та важливість переходу України до ступеневої підготовки фахівців також зазначається у Державній національній програмі "Освіта: Україна XXI століття" (1996 р.), "Концепції педагогічної освіти" (1998 р.); Державній програмі "Вчитель" (2002 р.).

Законом України "Про освіту" (1996 р.) в Україні було введено систему вищої освіти, яка забезпечує підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра і магістра, поряд із фахівцями освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста та спеціаліста, що існували традиційно. Новий Закон України "Про вищу освіту" (2014 р.) вніс зміни у структуру ступеневої освіти. Згідно з ним виокремлюють п'ять ступенів вищої освіти: молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії, доктор наук. Підготовка майбутніх учителів початкових класів має здійснюватися за трьома освітніми ступенями: молодший бакалавр (здобувається на початковому рівні вищої освіти), бакалавр (отримується на першому рівні вищої освіти), магістр (здобувається на другому рівні вищої освіти) [2].

Ступенева професійна підготовка педагогів, зокрема початкової школи, зумовлена необхідністю підвищення конкурентоспроможності та мобільності вчителя (педагога) на ринку праці в контексті внутрішніх (утвердження ринкових і демократичних відносин) та зовнішніх (глобалізація та становлення інформаційного суспільства) суспільних змін, що відбуваються в Україні і світі. Ступенева професійна підготовка сприяє розвантаженню навчальних програм, що вивільняє час для самостійної роботи, саморозвитку і самовиховання студентів. Особливе значення ступенева професійна підготовка має на регіональному рівні у забезпеченні кадрами різних ступенів підготовки відповідних навчально-виховних закладів певного регіону.

Отже, на основі вивчення державних документів про вищу освіту та праць учених виявлено, що проблема ступеневої підготовки вчителя хоча і не є досить новою для національної освіти, однак прийняття нового Закону України "Про вищу освіту" зумовлює необхідність вдосконалення змісту професійної підготовки за трьома ступенями (молодший бакалавр, бакалавр, магістр), розроблення технології ступеневої підготовки вчителя, зокрема початкових класів, та відповідного методичного забезпечення процесу навчання.

Література

1. *Власенко С. П.* Особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителів початкових класів: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / С. П. Власенко. — К., 2002. — 20 с.

2. *Закон* України "Про вищу освіту". — К., 2014. — 47 с. — (Нормативний документ).

3. *Мамрич С. М.* Ступенева підготовка фахівців у навчально-науково-виробничих комплексах (на прикладі радіотехнічних спеціальностей): автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / С. М. Мамрич. — К., 2001. — 15 с.

4. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов; под. ред. Н. Ю. Шведовой. — М.: Рус. яз., 1990. — 921 с.

5. *Педагогическая* энциклопедия / [гл. ред. И. А. Каирова]. — М.: Сов. энциклопедия, 1964–1988 — Т. 3. — 880 с.

6. *Семиченко В. А.* Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей: дис. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 / В. А. Семиченко. — К., 1992. — 432 с.

7. *Старовойт Л. Я.* Особливості організації багатоступеневого навчання у вищому професійному училищі: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Л. Я. Старовойт. — К., 2000. — 15 с.

Ступенева професійна підготовка педагогів, зокрема початкової школи, зумовлена необхідністю підвищення конкурентоспроможності та мобільності вчителя (педагога) на ринку праці в контексті внутрішніх (утвердження ринкових і демократичних відносин) та зовнішніх (глобалізація та становлення інформаційного суспільства) суспільних змін, що відбуваються в Україні і світі. Основну ідею ступеневої професійної підготовки становить навчання за висхідними ступенями (молодший бакалавр, бакалавр, магістр), які відображають послідовні етапи навчання, причому кожен наступний ступінь є логічним продовженням попереднього, забезпечуючи можливість подальшого навчання і передбачаючи розширення сфери застосування праці випускників кожного ступеня.

Ступенчатая профессиональная подготовка педагогов, начальной школы в частности, обусловлена необходимостью повышения конкурентоспособности и мобильности учителя (педагога) на рынке труда в контексте внутренних (утверждения рыночных и демократических отношений) и внешних (глобализация и становление информационного общества) общественных изменений, которые происходят в Украине и в мире. Основную идею ступенчатой профессиональной подготовки составляет обучение за ступенями (младший бакалавр, бакалавр, магистр), которые отображают последовательные этапы обучения, при этом каждая последующая ступень является логическим продолжением предыдущей, обеспечивая возможность дальнейшего обучения и предвидя расширение сферы применения труда выпускников каждой ступени.

Level professional preparation of pedagogues, in particular those of primary school, is stipulated by the necessity of rising competitiveness and mobility of the teacher (pedagogue) at the labour market in the context of inner (strengthening of market and democratic relations) and outer (globalization and formation of information society) social changes that take place in Ukraine and in education. The main idea of the level professional education is studies by the ascending levels (junior bachelor, bachelor, master), which reflect consecutive levels of teaching, moreover, each following level is a logical continuation of the previous one, guaranteeing ability of the further teaching and foreseeing broadening of the sphere of implementation of each level graduates' work.

Надійшла 5 березня 2015 р.

УДК 37: Азербайджан

ФАТУЛЛАЕВ ТЕЙМУР САБИР оглы

Межрегиональная Академия управления персоналом, г. Киев

УСПЕХИ АЗЕРБАЙДЖАНА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Наукові праці МАУП, 2015, вип. 44(1), с. 81—85

Рассматриваются вопросы подготовки учителей и учащихся к использованию информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе, который осуществляется в Азербайджане с помощью международной программы "Intel Образование для будущего".

"Чудеса творят не компьютеры, а учителя"
(Крейг Барретт, председатель совета директоров Intel)

Благополучное будущее каждого государства во многом зависит от уровня образования в нем. Практика показывает, что развитие страны зависит не только от ее природных ресурсов, но и от человеческого капитала, который является движущей силой общества. По данным авторитетных международных организаций, в высокоразвитых странах удельный вес образования среди воздействующих на развитие страны факторов составляет примерно 70 %, а это значит, что любые средства, вложенные в развитие главного богатства государства, — образование собственных граждан, — многократно окупятся поступательным развитием экономики во всех направлениях [5].

Поэтому большинство современных государств придают первостепенное значение подготовке высококвалифицированных специалистов, повышению качества и уровня образования в целом, в том числе и Азербайджан, который делает вполне успешные шаги в области развития системы образования. И хотя во многих направлениях в Азербайджане еще остается целый ряд серьезных проблем, уже заложена основа и началось поступательное движение в этом направлении.

После подписания Азербайджаном Болонской декларации перед страной стоит важная задача в рамках этого важного документа — приведение своей системы образования в соответствие с европейскими стандартами. В связи с этим в Азербайджане уже несколько лет проводится системная работа по внедрению новых современных стандартов в соответствии с Болонским процессом.

Одним из важных факторов успешного продвижения на пути реформирования является использование информационно-коммуникационных технологий в системе образования, что играет важную роль в деле повышения эффективности обучения и подготовки высококвалифицированных специалистов во всех сферах общественной жизни. Еще в 1999 г. была сформулирована 10-летняя программа реформирования образования, в соответствии с которой предполагается осуществить ряд изменений, связанных с введением новых учебных планов и интегрированных учебных программ, компьютеризацией обучения, внедрением в образовательную систему новых мультимедийных технологий.

Интенсивное развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) имеет огромное влияние на все сферы человеческой деятельности. В этой связи политика развития ИКТ-потенциала относится к числу приоритетных во многих странах мира, в том числе и в Азербайджане. Правительство Азербайджанской Республики уделяет огромное внимание

© Т. С. Фатуллаев, 2015

вопросам применения современных компьютерных технологий и систем компьютерного управления на всех уровнях государственного управления. Основная цель формирования и эффективного использования государственных ресурсов научно-технической информации — их интеграция в мировое информационное пространство, создание рынка информационной продукции и услуг.

Одной из важных функций является реализация государственной политики в области информационного обеспечения образовательной и научной инновационной деятельности. В связи с этим в Азербайджане начался процесс активного внедрения ИКТ в систему высшего образования. Так, в рамках Государственной программы по информатизации системы образования в Азербайджане в последнее время активно обсуждаются педагогические и технологические аспекты применения ИКТ в образовании, рассматривается система мотивации по их использованию работниками этой сферы. 17 февраля 2003 г. было подписано распоряжение Президента АР "Об утверждении национальной стратегии по информационным и коммуникационным технологиям во имя развития Азербайджанской Республики (2003–2012 годы)". Далее в рамках Государственной программы информатизации системы образования на 2008–2012 годы, подготовленной Министерством образования Республики Азербайджан при участии международных экспертов, предусматривалась поэтапная реализация широкомасштабного проекта, в соответствии с которым информатизации подлежали не только школы, но и все образовательные учреждения страны. Программа должна была способствовать максимальному использованию ИКТ в образовательных учреждениях Баку, Абшерона и Сумгаита [1].

Госпрограмма по реформированию системы образования на 2008–2012 гг. включала несколько важных компонентов, которые сыграли важную роль в процессе информатизации образования. Среди них важнейшим моментом было решение о том, что особое внимание необходимо уделить *подготовке учителей и преподавателей, способных использовать новые современное технологии в учебном процессе, а также переподготовке преподавательского состава*. Правительство Азербайджана, поддерживая проведение программы, включило обучение учителей в качестве составной ее части. В первую очередь начались тренинги учителей для внедрения информационных технологий в систему образования. Другими словами, преподавателям разных предметов с использованием международных учебных методик прививались навыки по практическому применению информационных технологий в обучении. В настоящее время такие тренинги прошли уже тысячи учителей.

Серьезным успехом Азербайджана в этом смысле является присоединение к программе ***Intel "Обучение для будущего"***, разработанной американскими авторами из Института компьютерных технологий и направленной на скорейшую подготовку учителей школ к организации эффективной учебной работы на основе использования информационно-коммуникационных технологий.

Начиная с 2003 года, многие страны присоединились к этой программе, поэтому курс адаптировался применительно к образовательным системам различных стран и регионов. Более чем в 70 странах 10 млн. учителей получили знания по программе INTEL. В процессе сотрудничества с корпорацией университеты совершенствуют учебные планы, включая в них новейшие сведения из области компьютерных технологий. Совместно разработанные курсы дают представление о проектировании СБИС, беспроводных коммуникациях, многопоточных вычислениях, инструментах и технологиях параллельного программирования и высокопроизводительных вычислений, микроэлектронном производстве, нанотехнологиях, технологии корпусирования.

В соответствии с этим данная программа была адаптирована и в настоящее время успешно внедряется в Азербайджане. В большинстве регионов, участвующих в программе, курсы INTEL включаются в качестве модуля в программу курсов повышения квалификации учителей. Обучаясь по программе Intel "Обучение для будущего", преподаватели повышают свою квалификацию

и продвигаются в области использования новых педагогических и информационных технологий в учебном процессе. Как сообщил координатор программы Intel "Обучение для будущего" в Азербайджане Теймур Мамедов, тысячи школьных учителей и студентов педагогических ВУЗов стали выпускниками программы Intel "Обучение для будущего" в Азербайджане. Уже к концу 2008 г. в Азербайджане в рамках указанной программы активно работало 45 школ, один колледж, три университета и Бакинский институт усовершенствования учителей. За два учебных года были проведены около 650 тренингов в Баку, Сумгаите, Ленкорани и Закаталах. "Использование современных компьютерных технологий должно не только помогать ученикам заучивать готовые данные, но в первую очередь самостоятельно мыслить, анализировать полученные знания, использовать разные ресурсы, свободно излагать свои мысли", — сказал Т. Мамедов [7].

Ведущая идея Программы — эффективное комплексное использование информационных и образовательных технологий в классе с целью развития в учащихся ключевых компетентностей, основанных на ценностях, знаниях и умениях, необходимых человеку в XXI веке, но в первую очередь подготовка учителей, способных обеспечить такое развитие своих учеников и студентов. "Мы должны дать студентам и школьникам все необходимые знания и умения для построения успешной карьеры в будущем. Но прежде всего этими знаниями мы должны обеспечить *преподавателей*, чтобы они могли передать опыт и умения учащимся. Чтобы от них исходил первоначальный толчок в будущих изменениях в подходах и методах образования", — сказал председатель Совета Директоров корпорации Intel Крэйг Барретт [6].

Основные направления программы:

- повышение квалификации учителей в области современных образовательных и информационных технологий;
- активное внедрение социальных сервисов Web2.0 в учебный процесс, и формирование на их основе сетевых сообществ учителей и учащихся;
- дистанционное обучение учителей и студентов;
- организация исследовательской и проектной деятельности учащихся на основе современных мобильных технологий;
- обучение по модели "1 ученик: 1 компьютер".

Курс INTEL "Обучение для будущего" состоит из 12 модулей, рассчитанных на 48/64 аудиторных занятий 20 часов самостоятельной работы, при изучении которых учителя разрабатывают учебный проект, в котором особое внимание уделяется исследовательской деятельности учащихся и используются современные образовательные технологии. Главным в программе является развитие навыков мышления детей, формирование у них навыков XXI века и жизненных компетентностей, необходимых для жизни в условиях нового типа экономики, экономики знаний. Под термином "навыки XXI века" понимаются следующие умения и навыки:

- умение решать проблемы;
- навыки критического мышления;
- умение отстаивать свою точку зрения, убеждать;
- умение работать в проектах, командах;
- умение эффективно работать с большим количеством информации;
- умение эффективно общаться, вести переговоры;
- умение презентовать свои результаты;
- ИКТ-грамотность и многие другие навыки, освоение которых поможет детям быть успешными в жизни.

Поскольку целью программы является освоение учителями инновационных технологий преподавания и эффективного использования компьютеров Интернета в школе, то она является актуальной также и для студентов педвузов, поскольку способствует формированию в будущих педагогов современных базовых компетенций. Преподаватели и студенты вузов имеют возможность участвовать в разработанных совместно с руководителями конкурсах и проектах. Большое внимание при обучении уделяется качеству, для чего ежегодно проводится добровольная сертификация тьюторов. В практике корпорации — проведе-

ние конференций, на которых тьюторы учатся, обмениваются опытом, а также дистанционное повышение квалификации специалистов по обучению. Отличительной особенностью программы Intel "Обучение для будущего" является активная послекурсовая поддержка выпускников Программы. Она осуществляется через организацию различных тренингов, семинаров, конкурсов, конференций, олимпиад, в т. ч. в дистанционной форме.

Основные идеи программы:

- Непрерывность профессионального развития.
- Открытость и повсеместность обучения.
- Включение в практику учителей технологий личностно-ориентированного и деятельного обучения.
- Опора на государственные образовательные стандарты и стремление к разнопрофильному обучению.
- Развитие умений и качеств человека XXI века.
- Использование мобильных технологий.
- Учет целесообразности использования ИКТ.
- Отношение к учителю как организатору, помогающему выстраивать индивидуальные траектории обучения.

Анализ результатов участия азербайджанских учителей в программе показал, что 98 % участников программы положительно оценивают содержание и качество проведения тренингов, а также рекомендуют эту программу своим коллегам. Абсолютное большинство участников (от 80 до 90 %) считают, что тренинг учит новым методам, которые можно использовать в педагогической работе, демонстрирует эффективность использования компьютерных технологий.

Следует отметить, что самыми результативными этапами тренинга являются создание ученической мультимедийной презентации, ученической публикации, реализация учебных проектов с применением компьютерных технологий. Проекты азербайджанских учителей, прошедших обучение по данной программе и участвовавших на Европейском Форуме Инновативных Учителей 2009 года, проходившем в австрийской столице в городе Вена, вошли в первую десятку среди 60 образовательных проектов в номинациях "Инновации в содержании" и "Инновации в партнерстве". На Европейском Форуме Инновативных Учителей, проводимом корпорацией Microsoft, приняли участие более 200 учителей из 40 стран мира. Проекты азербайджанских учителей, получивших хорошую возможность для общения с учителями других европейских стран в рамках Форума, вызвали особый интерес у делегаций Хорватии и Болгарии. Согласно достигнутому соглашению азербайджанские проекты будут распространяться в системе образования Хорватии и Болгарии.

Результаты проведенного анализа показывают, что на сегодняшний день благодаря программе в отечественной системе образования активно формируются *новые виды учебной деятельности*, характерные для современной информационной среды, которые значительно повышают *эффективность самостоятельной работы* учащихся, предоставляют им новые возможности для *творчества, обретения и закрепления умений и навыков*, позволяют учителям реализовать *принципиально новые формы и методы обучения*.

Вместе с тем, несмотря на положительные сдвиги и тенденции в развитии ИКТ в высшем образовании, иногда практическая реализация программ и проектов в этой сфере сталкивается с существенными проблемами. Часть этих проблем имеет общий для всех стран характер. К ним можно отнести: трудности работников образовательной сферы, как и большинства людей, приспосабливаться к быстрым изменениям в информационном обществе из-за их психологической, общественной и профессиональной (с точки зрения знаний в ИКТ) неподготовленности; повышение требований к гибкости, мобильности и приспосабливаемости системы управления образованием учебными заведениями в условиях быстрых изменений; трудности в поддержке, а тем более в повышении качества образовательных услуг при быстрых изменениях содержания и технологий обучения; усложнение организации и ведения образовательной деятельности в условиях жесткой конкуренции как в

пределах одной страны, так и между университетами и образовательными системами разных стран. Часть проблем имеет внутренний характер, возникающих из-за недостаточного финансирования государственных программ/проектов, направленных на развитие ИКТ в образовательной сфере; недостаточно эффективного управления этими программами/проектами и контроля за внедрением полученных результатов; недостаточного уровня исполнительской дисциплины на государственном уровне по выполнению принятых решений — законов, указов, постановлений [5].

Однако мы уверены, что образовательные программы Intel будут и в дальнейшем способствовать модернизации образования в Азербайджане. Школьники и учителя как в центре, так и в регионах смогут активно участвовать в развитии единой образовательной среды посредством своего творчества, учебных исследований и междисциплинарных проектов, и внедрение информационных технологий позволит качественно изменить национальную систему образования.

Литература

1. *Государственная* программа по информатизации системы образования в Азербайджане в 2008–2012 годах.

2. *Государственная* Программа по реализации национальной стратегии развития науки в Азербайджанской Республике на 2009–2015 гг.

3. *Государственная* программа по информатизации системы образования на 2013–2020 годы.

4. *Индикаторы* инновационной деятельности: Статистический сборник. — М., 2009.

5. *Применение* ИКТ в высшем образовании стран СНГ и Балтии: текущее состояние, проблемы и перспективы развития. Аналитический обзор. — СПб.: ГУАП, 2009. —160 с.

6. *Обучение* для будущего в Азербайджане [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://letopisi.org/index.php

7. INTEL и Минобразования Азербайджана [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://xronika.az/1400-intel-i-minobrazovaniya-azerbajdzhana-predstavili.html

Обзор состояния подготовки учителей и учеников к применению информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе, проводимой в Азербайджане с помощью международной программы "Intel Образование для будущего", показывает, что образовательные программы Intel имеют перспективы при модернизации образования в Азербайджане. Школьники и учителя как в центре, так и в регионах активно вовлекаются в развитие единой образовательной среды посредством своего творчества, учебных исследований и междисциплинарных проектов. Внедрение информационных технологий позволит качественно изменить национальную систему образования.

Огляд стану підготовки вчителів і учнів до застосування інформаційно-комунікативних технологій в навчальному процесі, яку проводять в Азербайджані за допомогою міжнародної програми "Intel Освіта для майбутнього", показує, що навчальні програми Intel мають перспективи під час модернізації освіти в Азербайджані. Школярі та вчителі як у центрі, так і в регіонах активно долучаються до розвитку єдиного освітнього середовища за допомогою своєї творчості, навчальних досліджень і міждисциплінарних проектів. Упровадження інформаційних технологій дає змогу якісно змінити національну систему освіти.

The article deals with the training of teachers and students to use information and communication technologies in the learning process, which is carried out in Azerbaijan with the help of the international program "Intel Education for the Future."

Надійшла16 грудня 2014 р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- **Бахов Іван Степанович** — канд. пед. наук, доц., зав. каф. іноземних мов, директор центру перекладу, МАУП, м. Київ — *27*
- **Гончаренко Наталія Валеріївна** — канд. пед. наук, доц., заст. директора Українсько-арабського ін-ту міжнародних відносин та лінгвістики ім. Аверроеса МАУП, м. Київ — *20*
- **Гундерук Людмила Миколаївна** — канд. психол. наук, доц., Хмельницький ін-т МАУП, зав. каф. психології та соціально-гуманітарних дисциплін — *33*
- **Добрянський Ігор Анатолійович** — д-р пед. наук, проф. Кіровоградської льотної академії, Національний авіаційний ун-т — *4*
- **Дубина Людмила Григорівна** — канд. пед. наук, доц. каф. психології та соціально-педагогічних дисциплін Хмельницького ін-ту МАУП — *37*
- **Дудчак Галина Іванівна** — канд. пед. наук, доц. каф. педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії — *46*
- **Найдьонов Іван Миколайович** — канд. пед. наук, доц., проф. МКА, МАУП, м. Київ — *51*
- **Олійник Валентина Василівна** — канд. пед. наук, доц. каф. психології та соціально-гуманітарних дисциплін, Хмельницький інститут МАУП — *61*
- **Рижиков Вадим Степанович** — д-р пед. наук, проф. МКА, зав. каф. теорії і методики професійної освіти, МАУП, м. Київ — *4, 15*
- **Трембіцький Анатолій Михайлович** — канд. іст. наук, ст. наук. співробітник, доц. каф. комерційного та трудового права Хмельницького ін-ту МАУП — *66*
- **Шквир Оксана Леонідівна** — канд. пед. наук, доц. каф. педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії — *76*
- **Фатуллаєв Теймур Сабір огли** — здобувач, МАУП, м. Київ — *81*
- **Ящук Інна Петрівна** — д-р пед. наук, проф., декан ф-ту початкової освіти та філології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія — *9*

Вимоги
до статей, що подаються для публікації у виданні
“Наукові праці МАУП”

Стаття повинна розкривати зміст однієї із рубрик:
1. Економічні науки.
2. Політичні науки.
3. Психологічні науки.
4. Юридичні науки.

Автор несе відповідальність за достовірність матеріалу, який подає.

Обсяг статті — 6–12 друкованих сторінок.

Структура статті: рубрика, УДК, прізвище та ініціали автора, науковий ступінь, вчене звання (посада), повна назва місця роботи автора, назва статті, анотація мовою тексту статті, текст, бібліографія, резюме українською, російською та англійською мовами.

УДК слід друкувати ліворуч зверху сторінки, нижче через 2 інтервали — прізвище(а) та ініціали автора(ів), науковий ступінь, вчене звання (посада), ще через 2 інтервали — повну назву місця роботи автора(ів), ще нижче через 2 інтервали — назву статті великими літерами.

Перед текстом статті необхідно розмістити анотацію обсягом щонайбільше 6 рядків мовою тексту статті шрифтом Times New Roman 12 pt.

Текст статті необхідно друкувати на папері стандартного формату (А4) через 1,5 інтервала шрифтом Times New Roman 14 pt. Формат тексту — 170 252 мм (60–62 знаки у рядку, 29 рядків на сторінці). Поля: верхнє — 25 мм, нижнє — 20 мм, праве — 10 мм, ліве — 30 мм.

Після тексту статті необхідно розмістити резюме українською, російською та англійською мовами.

Список використаної літератури необхідно розмістити наприкінці тексту. Бібліографічні посилання наводяться згідно з ДСТУ ГОСТ 7.1:2006.

Автор повинен підписати статтю на останній сторінці.

Ілюстративний матеріал повинен бути поданий чітко і якісно. Посилання на ілюстрації в тексті статті обов’язкові.

Разом із друкованою статтею автор має надіслати її електронний варіант електронною поштою на адресу maup@ukr.net. Файл статті повинен бути збережений у форматі DOC. Екранні копії, схеми, рисунки та фотографії слід записувати на дискеті окремими графічними файлами форматів TIF, BMP, GIF, JPG, в імені яких зазначати номер ілюстрації у статті, наприклад pict 10.tif.

До матеріалу автор обов’язково повинен додати контактні дані для зв’язку. Більш докладно про вимоги читайте на сторінці “Наукові праці” сайту МАУП www.maup.com.ua.

Редакція залишає за собою право рецензувати та редагувати статті.

Деякі приклади оформлення бібліографічного опису у списку джерел (Бюлетень ВАК України, № 5, 2009)

Книги: один автор

2. *Коренівський Д. Г.* Дестабілізуючий ефект параметричного білого шуму в неперервних та дискретних динамічних системах / Коренівський Д. Г. — К. : Ін-т математики, 2006. — 111 с. — (Математика та її застосування) (Праці / Ін-т математики НАН України ; т. 59).

3. *Матюх Н. Д.* Що дорожче срібла-золота / Наталія Дмитрівна Матюх. — К. : Асамблея діл. кіл : Ін-т соц. іміджмейкінгу, 2006. — 311 с. — (Ювеліри України ; т. 1).

Книги: два автори

1. *Матяш І. Б.* Діяльність Надзвичайної дипломатичної місії УНР в Угорщині : історія, спогади, арх. док. / І. Матяш, Ю. Мушка. — К. : Києво-Могилян. акад., 2005. — 397, [1] с. — (Бібліотека наукового щорічника "Україна дипломатична" ; вип. 1)

3. *Суберляк О. В.* Технологія переробки полімерних та композиційних матеріалів : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Суберляк, П. І. Баштанник. — Львів : Растр-7, 2007. — 375 с.

Книги: три автори

1. *Акофф Р. Л.* Идеализированное проектирование: как предотвратить завтрашний кризис сегодня. Создание будущего организации / Акофф Р. Л., Магидсон Д., Эддисон Г. Д. ; пер. с англ. Ф. П. Тарасенко. — Днепропетровск : Баланс Бизнес Букс, 2007. — XLIII, 265 с.

Книги: чотири автори

2. *Механізація* переробної галузі агропромислового комплексу : [підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл.] / О. В. Гвоздев, Ф. Ю. Ялпачик, Ю. П. Рогач, М. М. Сердюк. — К. : Вища освіта, 2006. — 478, [1] с. — (ПТО: Професійно-технічна освіта).

Книги: п'ять і більше авторів

1. *Психология* менеджмента / [Власов П. К., Липницкий А. В., Лущихина И. М. и др.]; под ред. Г. С. Никифорова. — [3-е изд.]. — Х. : Гуманитар. центр, 2007. — 510 с.

Багатотомний документ

4. *Кучерявенко Н. П.* Курс налогового права : Особенная часть : в 6 т. / Н. П. Кучерявенко. – Х. : Право, 2002. — Т. 4: Косвенные налоги. — 2007. — 534 с

Матеріали конференцій, з'їздів

1. *Економіка*, менеджмент, освіта в системі реформування агропромислового комплексу : матеріали Всеукр. конф. молодих учених-аграрників ["Молодь України і аграрна реформа"], (Харків, 11–13 жовт. 2000 р.) / М-во аграр. політики, Харк. держ. аграр. ун-тім. В. В. Докучаева. — Х. : Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаева, 2000. — 167 с.

Законодавчі та нормативні документи

1. *Кримінально-процесуальний* кодекс України : за станом на 1 груд. 2005 р. / Верховна Рада України. — Офіц. вид. — К. : Парлам. вид-во, 2006. — 207 с. — (Бібліотека офіційних видань).

Дисертації

1. *Петров П. П.* Активність молодих зірок сонячної маси: дис. ... доктора фіз.-мат. наук : 01.03.02 / Петров Петро Петрович. — К., 2005. — 276 с.

Автореферати дисертацій

1. *Новосад І. Я.* Технологічне забезпечення виготовлення секцій робочих органів гнучких гвинтових конвеєрів : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. техн. наук : спец. 05.02.08 "Технологія машинобудування" / І. Я. Новосад. — Тернопіль, 2007. — 20, [1] с.

2. *Нгуен Ші Данг.* Моделювання і прогнозування макроекономічних показників в системі підтримки прийняття рішень управління державними фінансами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.13.06 "Автоматиз. системи упр. та прогрес. інформ. технології" / Нгуен Ші Данг. — К., 2007. — 20 с.

Частина книги, періодичного, продовжуваного видання

1. *Козіна Ж. Л.* Теоретичні основи і результати практичного застосування системного аналізу в наукових дослідженнях в області спортивних ігор / Ж. Л. Козіна // Теорія та методика фізичного виховання. — 2007. — № 6. — С. 15–18, 35–38.

3. *Валькман Ю. Р.* Моделирование НЕ-факторов — основа интеллектуализации компьютерных технологий / Ю. Р. Валькман, В. С. Быков, А. Ю. Рыхальский // Системні дослідження та інформаційні технології. — 2007. — № 1. — С. 39–61.

8. *Третьяк В. В.* Возможности использования баз знаний для проектирования технологии взрывной штамповки / В. В. Третьяк, С. А. Стадник, Н. В. Калайтан // Современное состояние использования импульсных источников энергии в промышленности : междунар. науч.-техн. конф., 3–5 окт. 2007 г. : тезисы докл. — Х., 2007. — С. 33.

Електронні ресурси

3. *Бібліотека* і доступність інформації у сучасному світі: електронні ресурси в науці, культурі та освіті: (підсумки 10-ї Міжнар. конф. "Крим-2003") [Електронний ресурс] / Л. Й. Костенко, А. О. Чекмарьов, А. Г. Бровкін, І. А. Павлуша // Бібліотечний вісник. — 2003. — № 4. — С. 43. — Режим доступу до журн. : http://www.nbuv.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm.

In collection of scientific works the articles of research workers, who are engaged in the problems of development of pedagogy.

For research workers, teachers, students, and also for everyone who is interested by development of science in Ukraine.

Наукове видання

НАУКОВІ ПРАЦІ МАУП

Випуск 44(1–2015)

Педагогічні науки

Scientific edition

SCIENTIFIC WORKS OF THE INTER-REGIONAL ACADEMY OF PERSONNEL MANAGEMENT

Issue 44(1–2015)

Teaching science

Відповідальний редактор за випуск *Ю. А. Носанчук*
Коректор *А. А. Тютюнник*
Комп'ютерне верстання *А. П. Нечипорук*
Оформлення обкладинки *О. О. Стеценко*

Підп. до друку 28.05.15. Формат 60 84/8. Папір офсетний. Друк ротаційний трафаретний.
Ум. друк. арк. 10,46. Обл.-вид. арк. 7,13. Наклад 300 пр.

Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП)
03039 Київ-39, вул. Фрометівська, 2, МАУП

ДП «Видавничий дім «Персонал»
03039, Київ-39, просп. Червонозоряний, 119, літ. ХХ

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів видавничої справи ДК № 3262 від 26.08.2008 р.

Надруковано в друкарні ДП «Видавничий дім «Персонал»