

№1'2011

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

науково-педагогічний журнал



УДК 336.6
ББК 85(4УКР)

Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: науково-педагогічний журнал, вип.1 /
Заг. ред. О. В. Михайличенко. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – 130 с.

Редакційна колегія:

Михайличенко О.В. – доктор педагогічних наук, професор (Сумський державний педагогічний університет ім.А.С.Макаренка) – головний редактор;

Євтух М.Б. – дійсний член Національної АПН України, доктор педагогічних наук, професор (Національна Академія педагогічних наук України);

Ніколаї Г.Ю. – доктор педагогічних наук, професор (Сумський державний педагогічний університет ім.А.С.Макаренка) – заступник головного редактора;

Ісаєв І.Ф. – доктор педагогічних наук, професор (Белгородський державний університет, Росія);

Сбруєва А.А. – доктор педагогічних наук, професор (Сумський державний педагогічний університет ім.А.С.Макаренка);

Статівка В.І. – доктор педагогічних наук, професор (Сумський державний педагогічний університет ім.А.С.Макаренка).

Мозговий І.П. – доктор філософських наук, професор (Українська Академія банківської справи НБУ, м.Суми).

У журналі представлені статті, що відображають сучасний стан досліджень у галузі навчання соціально-політичних та суспільних наук. Розглядаються питання теорії, історії, методики організації навчального процесу загальноосвітній та вищій школі.

Для науковців, аспірантів, студентів вищих навчальних закладів.

В журнале представлены статьи, которые отображают современное состояние исследований в отрасли обучения социально-политическим и общественным наукам. Рассматриваются вопросы истории, теории и методики организации учебного процесса в общеобразовательной и высшей школе.

Для научных работников, аспирантов, студентов высших учебных заведений.

The articles which represent the modern consisting of researches of industry of studies of socio-political and public sciences are presented in collection of scientific labours. The questions of theory, history, method of organization of educational process are examined to general and higher school.

For research workers, graduate students, students of higher educational establishments.

Друкується за рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету ім.А.С.Макаренка

© СумДПУ, 2011.

Зміст

Михайличенко О.В. КЛАСИФІКАЦІЯ НАУК ТА ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	4
Моцак С.І. ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАУРОЧНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ.....	14
Горохівська Т.М. ДО ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ.....	19
Снагощенко В.В. МУЗЕЙНО-ОСВІТНІЙ РЕСУРС У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ.....	23
Барнінець О.В. ГРА ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ.....	28
Сідельник Н.В. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	32
Деркачов Ю.А. ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРАВОЗНАВСТВА.....	37
Авхутська С.О. ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН.....	39
Коцаренко І.К. ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ НА УРОКАХ ЕТИКИ.....	42
Яковенко Г.Г. НАСТУПНІСТЬ У ФОРМУВАННІ ЕКОНОМІЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН У ШКОЛІ ТА ВНЗ.....	45
Іваній О.М. ІННОВАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	48
Луніка О.В. ВИКОРИСТАННЯ КРАЄЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ.....	52
Драновська С. В. САМОСТІЙНА РОБОТА УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ (60 - 80 рр. ХХ ст.).....	56
Улунова Г.Є. ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ: СУТНІСТЬ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ.....	59
Гаврилiна О.В. ДОСЛІДНИЦЬКИЙ МЕТОД В СИСТЕМІ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ.....	64
Голодна Ю. О. ВИКЛАДАННЯ КОНСТИТУЦІЇ В УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ (40-60-х роках ХХ ст.).....	68
Говорун М.В., Онiсiмчук Л.О. ВИКОРИСТАННЯ ЛЕКЦІЇ-ВІЗУАЛІЗАЦІЇ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	71
Плавуцька Я.Ю. СТАН ВИЩОЇ ОСВІТИ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХVІ – НА ПОЧАТКУ ХІХ ст.....	74
Холод В.Л., Ганагіна И.Н. (Росія) СТАРОБЕЗГИНСКАЯ СЕЛЬСКАЯ ШКОЛА КАК МУЗЕЙ ПОД ОТКРЫТЫМ НЕБОМ.....	78
Бугрій В.С. КРАЄЗНАВСТВО У ШКІЛЬНИХ ПРОГРАМАХ З ІСТОРІЇ (50-80 рр. ХХ ст.).....	83
Марченко Т.М. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРАВОЗНАВСТВА.....	86
Михайленко Н.А. ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК СКЛАДОВА УСПІШНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ.....	89
Денежніков С.С. ПІЗНАВАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СЕМІНАРУ З ТРАНСГУМАНІЗМУ В КУРСІ ФІЛОСОФІЇ.....	92
Овчинникова Л. О. НОВАЦІЇ РОМАНТИЧНОГО ЖАНРОУТВОРЕННЯ У ФОРТЕПІАННІЙ КАМЕРНІЙ ТВОРЧОСТІ Ф. ШОПЕНА.....	96
Ярош Н.В. ІНТЕГРУВАННЯ ЗНАНЬ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВА (60-ті рр. ХХ ст.).....	99
Ніколенко Н.В. РОЛЬ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ РІДНОГО КРАЮ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	102
Жидкова Н. М. ЯК НАВЧИТИ УЧНІВ ФОРМУЛЮВАТИ ПРАВОВІ ПОНЯТТЯ.....	105
Ципко В.В. САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ЕЛЕМЕНТ НАВЧАННЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТІВ ЗГІДНО ВИМОГ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ.....	111
Лях В.В. ДИСКУСІЯ ЯК МЕТОД ВИВЧЕННЯ ІСТОРИЧНОГО МАТЕРІАЛУ.....	114
Єпик Л.І. ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ КРАЄЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ.....	118
Слесик К.М. ПОДОЛАННЯ РОЗРИВУ МІЖ МОРАЛЬНОЮ СВІДОМІСТЮ І ПОВЕДІНКОЮ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН.....	121

УДК 167/168:[001]

Михайличенко О.В.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри методики
викладання суспільних дисциплін
Сумського державного педагогічного
університету ім.А.С.Макаренка

КЛАСИФІКАЦІЯ НАУК ТА ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглядається виникнення та розвиток світової науки як форми суспільної свідомості, перших спроб класифікації наук та визначення поняття суспільно-політичних дисциплін.

Ключові слова: наука, історія науки, класифікація наук, суспільно-політичні дисципліни.

Михайличенко О.В. Классификация наук и определение понятия общественно-политические дисциплины.

В данной статье рассматривается возникновение и развитие мировой науки как формы общественного сознания, первых попыток классификации наук и обоснование понятия общественно-политические дисциплины.

Ключевые слова: наука, история науки, классификация наук, общественно-политические дисциплины.

Mikhaylihenko O.V. Classification of sciences and determination of concept are social and political disciplines.

An origin and development of world science as forms of public consciousness are examined in this article, maiden attempts of classification of sciences and обоснование concept social and political disciplines.

Keywords: science, science history, classification of sciences, social and political disciplines.

Як відомо, на кінець XIX – початок XX ст. основним критерієм класифікації наук була ступінь прояву і застосування наук у реальному житті та матеріальному середовищі. Відповідно цьому, науки розподілилися на «формальні (абстрактні)» та «емпіричні¹ (матеріальні)».

Формальні (абстрактні) науки передбачають дослідження, які вивчають наукові системи, що не потребують реального, матеріалістичного відтворення, експериментально-дослідної перевірки. Наприклад, науки, пов'язані з логікою, математикою, системними теоріями, теоріями інформації, статистикою, ін.

Формальні науки не мають на меті переконувати у реальності теорій, виведених із спостережень, експериментів та дослідів, а засновані на визначеннях і правилах.

Емпіричні (матеріальні) науки – клас наук, що передбачають дослідження, засновані на реальних фактах проявів природи та суспільних явищ, потребують дослідно-експериментальної роботи, чуттєвого досвіду, застосування методів доведення і виведення, прогнозування, гіпотезування, узагальнення тощо.

У наслідок цього, в освіті того часу виникли освітні теорії, які відповідали сутності навчання таких наук. Автором теорії *формальної освіти* став німецький філософ і педагог Йоган-Фрідріх Герbart (1776-1841)², а *матеріальної освіти* – англієць Герберт Спенсер (1820-1903)³.

XX століття стало надзвичайно насичене значними історичними подіями, які створили умови подальшого розвитку світової науки, що вплинула на непередбачені зміни у розвитку світової цивілізації.

Насьогодні немає чіткої класифікації, яка б обґрунтовано і беззаперечно поділяла науки на *соціальні, суспільні та гуманітарні*. Але, виходячи з термінологічного тлумачення понять «соціальне», «суспільне», «гуманітарне», слід припускати, що все ж таки такий розподіл може бути, хоча і досить умовно.

Приведемо кілька визначень:

Поняття «соціум» (лат. socius – суспільний, societas – суспільство) – можна розглядати у таких значеннях:

- суспільство як цілісна соціальна система;

¹ Емпіризм (від давньогр. ἐμπειρία – «емпірія» – досвід) – напрям в теорії пізнання, що визнає чуттєвий досвід єдиним джерелом достовірного знання. Для емпіризму характерна абсолютизація досвіду чуттєвого пізнання, приниження ролі раціонального пізнання (понять, теорії). Як цілісна гносеологічна концепція емпіризм сформувався у XVII-XVIII ст. (Френсис Бекон, Томас Гоббс, Джон Локк, Джордж Берклі, Девід Юм); елементи емпіризму властиві позитивізму, неопозитивізму (логічний емпіризм).

² Йоганн Фрідріх Герbart (нім. Johann Friedrich Herbart; 1776-1841) – німецький філософ, психолог, педагог. Один із засновників наукової педагогіки, зокрема, формальної освіти.

³ Герберт Спенсер (англ. Herbert Spencer; 1820-1903) – англійський філософ і соціолог, один з родоначальників еволюціонізму, ідеї якого користувалися великою популярністю в кінці XIX століття, засновник органічної школи в соціології; ідеолог лібералізму.

- людська спільність певного типу (родові і сімейно-споріднені, соціально-класові, національно-етнічні, територіально-поселенські спільності);
- соціальне оточення людини, сукупність форм діяльності людей, що історично склалися.

Поняття «Соціальний стан» – положення індивіда в ієрархії групи або групи у взаємостосунках з іншими групами.

Поняття «соціальний інститут» – організована система зв'язків і соціальних норм, яка об'єднує значущі суспільні цінності і процедури, що задовольняють основним потребам суспільства.

Поняття «соціалізація» – становлення особи – процес засвоєння індивідом зразків поведінки, психологічних установок, соціальних норм і цінностей, набуваючи знань та навичок, притаманних культурі (цивілізації тощо), що дозволяють йому успішно функціонувати в суспільстві.

Усі ці визначення, не дивлячись на те, що мають різні семантичні значення, поєднані одним поняттям – «суспільство».

Однак, під суспільством у цьому розумінні слід передбачати загальний соціальний устрій – соціальний лад, що об'єктивно склався (складається) у загальному історичному розвитку людства. Це організована сукупність людей, об'єднаних характерними для них відносинами на певному ступені історичного розвитку.

Тому можна виділити клас (перелік) соціальних наук, які вивчають саме ті процеси, що пов'язані з відносинами у даному соціальному стані, який склався об'єктивно на певному історичному етапі і у найменшій мірі стосуються суб'єктивних відносин між людьми.

До основних із них відносяться: «Соціологія», «Соціальна психологія», «Право», «Політична економія», «Історія», «Демографія», «Соціальна статистика», «Соціальна гігієна».

Суспільні науки, на наш погляд, за своїм призначенням пов'язані з власними, окремими культурними та історичними надбаннями людства, суспільними нормами та установками, пов'язаними з окремою особою, окремою сім'єю, окремим класом, окремою групою, нацією, державою, ін., для яких характерні етнічні, національні, релігійні ознаки.

Тому до суспільних наук слід віднести такі: «Психологія», «Педагогіка», «Філософія», «Мовознавство», «Літературознавство», «Релігієзнавство», «Мистецтвознавство», «Археологія», «Етнографія», «Краєзнавство», «Культурологія», «Естетика», «Економіка», ін.

Поняття «гуманітарне» (від лат. humanitas – людяність, humanus–людяний) – це ознака, в центрі якої знаходиться ідея людини як вищої цінності. Тому до гуманітарних слід відносити клас (перелік) наук, що вивчають людину у сфері його духовної, розумової, етичної, культурної і суспільної діяльності. По об'єкту, предмету вивчення гуманітарні науки часто перетинаються з суспільними науками, протиставляючись при цьому методологією та методикою вивчення.

До гуманітарних наук відносяться: «Рідна та іноземні мови», «Література», «Антропологія», «Теологія», «Журналістика», «Етнографія», «Етика», «Мистецькі науки», ін.

Слід нагадати, що загально теоретичні питання, пов'язані з соціальними, суспільними та гуманітарними науками, тобто суспільствознавства, вивчає «Соціальна філософія».

На основі викладених вище розмірковувань пропонуємо розподіл наук за соціальним, суспільним і гуманітарним напрямками та основний зміст питань, які вони вивчають.

Соціальні науки:

- **Соціологія** – від двох слів: латинського societas – суспільство та грецького λογος – слово, вчення, знання. Соціальна наука вивчає закономірності розвитку та функціонування суспільства та його систем, соціальних груп, верств організацій, об'єднань. Соціологію можна визначити як науку про становлення та функціонування соціальних спільнот, між якими складаються певні соціальні відносини і взаємодія, а також про соціальну людину-творця цих спільнот і головного суб'єкта історичного розвитку. Термін «соціологія» був запропонований у 1839 р. французьким вченим Огюстом Контом¹, який ототожнював соціологію з суспільствознавством, що охоплює всі галузі знань про суспільство.

Об'єктом соціології є соціальна реальність у всій багатоманітності її якісних характеристик. Але оскільки ця соціальна реальність є мінливою, то предмет соціології також не може бути статичним: він перебуває у постійному русі, розвитку і становленні.

- **Соціальна психологія** – розділ, галузь психології, яка займається вивченням закономірностей діяльності людини в умовах взаємодії в соціальних групах. Основні проблеми соціальної психології: закономірності спілкування та взаємодії людей, діяльність великих (нації, класи) і малих соціальних груп, соціалізація особистості та розвиток соціальних установок.

- **Право або юриспруденція** (лат. juris-prudentia – правознавство, від лат. jus – право і лат. prudentia – передбачення, розумність, мудрість) – комплексна наука, що вивчає сутнісні властивості держави і права; сукупність правових знань, практична діяльність юристів і система їхньої підготовки.

Таким чином, під юриспруденцією розуміють декілька взаємопов'язаних понять:

- Науку про державу та право, що вивчають результати правового регулювання і висувають правові ідеї про можливості внесення прогресивних змін у механізм і способи регулювання суспільства.

¹ Огюст Конт (фр. Isidore Marie Auguste François Xavier Comte; 1798-1857) – французький філософ, позитивіст.

– Сукупність знань про державу, управління, право, наявність яких дає підставу для професійного заняття юридичною діяльністю. Практичне застосування юридичних знань, діяльність юристів. Окрім того, поняття «право» (в об'єктивному розумінні) – система встановлених та охоронюваних державою загальнообов'язкових, формально визначених норм (правил), що врегульовують найважливіші суспільні відносини.

– Систему підготовки фахівців-юристів у юридичних навчальних закладах.

• **Політична економія** (гр. *πολιτική* (політікет) – державні і суспільні справи + *οικονομία* (οικονομία) – управління домогосподарством) – наука, сферою інтересів якої є суспільно-економічні відносини, економічні закони, що складаються на різних щаблях розвитку людського суспільства в процесі виробництва, розподілу, обміну й споживання матеріальних благ. 1615 рік – французький економіст А.Монкрест'єн¹ вводить термін «політична економія». У сучасній науці широко дискутуються питання щодо співвідношення таких понять як «політична економія» та економікс (англ. *economics* «економічна теорія», «економіка») – галузь економічної науки, економічна теорія, що вивчає теоретичні основи економічних процесів. Термін «економікс», введений в широкий обіг британським ученим-економістом Альфредом Маршаллом², у відомому сенсі став тотожним поняттю «політична економія». Основою предмету «економікс» є теорія попиту і пропозиції, встановлення ринкової рівноваги, ринкова конкуренція, поведінка виробників і споживачів на ринку.

• **Історія** (ст.-грец. *ἱστορία* – розпитування, оповідання) – наука, що займається вивченням людини (його діяльності, стану, світогляду, соціальних зв'язків і організацій) у минулому; у вузькому значенні – наука, що вивчає всілякі джерела про минуле для того, щоб встановити послідовність подій у історичному процесі, об'єктивність описаних фактів і зробити висновки про причини подій.

Аристотель використав це слово в своїй «*Περὶ Τῆ Ζωῆς Ἱστορία*» або, як вона звучить в латинізованій формі, – «*Historia Animalium*». Часточка «*histor*» означає «мудрець», «очевидець», або суддя. Вона зустрічається також у гімнах Гомера, творах Геракліта і тексті присяги Афінській державі³. У старогрецькій мові було також слово *historeon*, «досліджувати», яке спочатку використовувалася тільки в Іонії, звідки потім розповсюдилася на всю Грецію і, врешті-решт, на всю цивілізацію еллінізму.

Слово прижилося в його грецькому значенні настільки добре, що Френсіс Бекон на початку 17 ст. використав цей термін, коли написав «*Natural History*» («Природна історія»). На його думку, історія була «знанням об'єктів, детермінованих, розподілених простором і часом», видом знань, що підтримується пам'яттю (в той же час наука підтримується причиною, а поезія – фантазією).

• **Демографія** (ст.-грец. *δῆμος* – народ, ст.-грец. *γράφω* – пишу) – наука про закономірності відтворення населення, про залежність його характеру від соціально-економічних, природних умов, міграції, що вивчає чисельність, територіальне розміщення і склад населення, їх зміни, причини і наслідки цих змін і що дає рекомендації по їх поліпшенню.

Демографією іноді називають вид практичної діяльності по збору даних, опису і аналізу змін в чисельності, складі і відтворенні населення.

Демографія вивчає такі емпіричні дані про населення, як: кількість, статеві-вікова структура, приріст (скорочення) населення та фізичне переміщення населення (міграція).

До завдань демографії належить: аналіз статистичних даних про рівні народжуваності і смертності, шлюбів і розлучень, тривалості життя; короткочасні та довгострокові прогнози стану та динаміки руху населення.

Сім'я та шлюб – як соціальні інститути, соціалізація конкретно-історичних індивідів як масовий процес – також належать до комплексу об'єктів демографії. Основною метою демографії можна вважати – виведення закономірностей та законів розвитку людності.

• **Соціальна статистика** – наука, яка вивчає методи кількісного охоплення і дослідження масових, зокрема суспільних, явищ і процесів. Слово «статистика» походить від латинського *status* – стан, стан речей з погляду закону. Спочатку воно уживалося в значенні «політичний стан».

Головним завданням соціальної статистики є збирання інформації про суспільні явища і процеси. Історія її сягає найдавніших часів. Вона мала спершу виключно практичний характер у вигляді збирання інформації про населення, його економічний та соціальний стан.

З XIX ст. статистика поступово здобуває наукову основу, коли почалося виділення, впорядкування і вдосконалення статистичних методів. З цього процесу розвинулися два основні види статистики:

• описова (deskriptivna) – збирання інформації, перевірка достовірності, інтерпретація, відображення статистичного матеріалу;

¹ Антуан де Монкрест'єн (фр. *Antoine de Montchrestien*, 1576-1621) – французький драматург і економіст, що вперше запропонував термін «політична економія» у своїй праці «Трактат про політичну економію» (*Traite d'economie politique*) у 1615 р.

² Альфред Маршалл (англ. *Alfred Marshall*; 1842-1924) – англійський економіст, лідер неокласичного напрямку в економічній науці

³ Афінський Морський Союз – одне з найбільших міждержавних утворень Стародавньої Греції під гегемонією Афін, що існував у 478/477 – 404 до н. е.

- індуктивна – застосування прогностичних теорій, теорії ймовірності, закону великих чисел, ін.

Статистика розробляє спеціальну методологію дослідження і обробки матеріалів: масові статистичні спостереження, метод угруповань, середніх величин, індексів, балансовий метод, метод графічних зображень і інші методи аналізу статистичних даних.

Статистика як наука включає розділи: теоретична статистика (загальна теорія статистики), прикладна статистика, математична статистика, економічна статистика, економетрика, правова статистика, демографія, медична статистика, технометрика, хеометрика, біометрика, наукометрика, інші галузеві статистики.

Математична статистика вивчає математичні методи систематизації, обробки й використання статистичних даних для наукових і практичних висновків.

- **Соціальна гігієна** (ст.-грец. Υγιεία «ієйа» – ім'я богині здоров'я) – це галузь науки, зокрема, медицини, що вивчає вплив умов життя та праці на людину, розробляє профілактику різних захворювань, забезпечує оптимальні умови для існування, зберігає здоров'я, продовжуючи життя.

Науковий термін «гігієна» означає наукову галузь, яка займається дослідженням факторів навколишнього середовища, що впливають на здоров'я людини. Термін може використовуватися в більш вузьких значеннях залежно від контексту, наприклад у фразях «особиста гігієна», «гігієна праці» та ін., часто також термін використовується у зв'язку з охороною здоров'я.

Основні завдання соціальної гігієни

- вивчення впливу зовнішнього середовища на стан здоров'я і працездатність людей. При цьому під зовнішнім середовищем слід розуміти весь складний комплекс природних, соціальних, побутових, виробничих і інших чинників.
- наукове обґрунтування і розробка гігієнічних норм, правил і заходів щодо оздоровлення зовнішнього середовища і усунення чинників, що шкідливо діють на людину;
- наукове обґрунтування і розробка гігієнічних нормативів, правил і заходів щодо підвищення протистійкості організму до можливих шкідливих впливів навколишнього середовища з метою поліпшення здоров'я і фізичного розвитку, підвищення працездатності.

Соціальна гігієна для суспільства – сукупність гігієнічних правил, виконання яких сприяє збереженню і зміцненню здоров'я. Ці правила нейтралізують чинники, що впливають на організм:

- Біологічні – мікроорганізми, паразити, комахи, антибіотики і інші біосубстрати.
- Фізичні – шум, вібрація, електромагнітне і радіоактивне випромінювання, клімат і тому подібне
- Хімічні – хімічні елементи і їх з'єднання.

Соціальна гігієна, разом з санітарією і епідеміологією, є одним з напрямів профілактичної медицини.

У межах гігієни виділяють такі основні розділи (дисципліни): загальна гігієна (пропедевтика гігієни), комунальна гігієна, гігієна праці, гігієна харчування, гігієна дітей і підлітків, радіаційна гігієна, військова гігієна і ін.

Суспільні науки:

- **Філософія** – (ст.-грец. φιλοσοφία – дослівно: прагнення до мудрості; від слів φίλος–любов, прагнення, спрага + σοφία – мудрість) – наука, що вивчає найбільш загальні істотні характеристики і фундаментальні принципи реальності (буття) і пізнання, буття людини, відношення людини і світу. Філософія є багато єдиною наукою, поєднуючи у собі як форми світогляду, форми людської діяльності, особливий спосіб пізнання та теорію.

Предметом філософії є відношення людини і світу. Вважається, що само слово «філософія» першим придумав Піфагор (570-490 до н. е.) – давньогрецький філософ і математик, творець релігійно-філософської школи.

Функції філософії:

- Світоглядна – філософія допомагає людині знайти й обґрунтувати свої життєві орієнтири, з'ясувати зміст і значення життєвих пріоритетів та цінностей
- пізнавальна – завдяки дослідженню загальних проблем пізнання філософія оздоблює людину орієнтирами в пізнавальній діяльності, критеріями та ознаками правильного руху на шляху до надійних, достовірних знань
- логічна – філософія сприяє формуванню культури людського мислення, виробленню критичної неупередженої позиції у між індивідуальних та соціально-культурних діалогах
- соціально-адаптивна – філософія допомагає зорієнтуватися у складних, строкатих, розмаїтих проявах суспільного життя і виробити власну соціальну позицію
- критична – проявляється в опозиції філософії до емпіричної дійсності, до світу повсякденної реальності, руйнуванні звичних стереотипів та забобонів, пошуку шляхів до більш вдосконаленого, людяного світу
- виховна – філософія прищеплює інтерес і смак до самовиховання, сприяє посиленню потягу людини до самовдосконалення, творчого підходу до життя, пошуку життєвих сенсів.

Філософія має свої напрями, що охоплюють усі сфери вивчення людського буття: *загальна філософія* (метафілософія), що досліджує функцію і призначення філософії (філософія філософії); *раціональна філософія*

– що досліджує способи пізнання (логіка, епістемологія); *теоретична філософія* – що досліджує сутність реальності буття (онтологія); *практична філософія*, що досліджує людську діяльність (аксіологія).

Існують інші підходи до визначення напрямів і розділів філософії.

- **Психологія** (від грец. ψυχή – душа, дух; λόγος – слово, знання, вчення) – наука, що вивчає психічні явища та поведінку людини. Це галузь наукового знання, що досліджує особливості і закономірності виникнення, формування і розвитку (зміни) психічних процесів (відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, уява), психічних станів (напруженість, мотивація, фрустрація, емоції, відчуття) і психічних властивостей (спрямованість, здібності, завдатки, характер, темперамент) людини, а також психіку тварин.

Поняття «психічне» – філософська категорія, що відображає явища як людського, так і тваринного, навіть, рослинного світу.

До основних завдань психології відносяться:

- вивчення індивідуальних якостей, закономірностей і шляхів їх формування в сучасних умовах;
- вивчення впливу діяльності на психіку людини, міжособистісні і міжгрупові взаємини;
- визначення психологічних засобів впливу колективу на особистість та захисту від таких впливів;
- встановлення закономірностей динаміки працездатності;
- визначення заходів і засобів психологічного комфорту для роботи та життя;
- визначення інформативних методів діагностики і психокорекції;
- вивчення закономірностей психологічної підготовки.

Психологічна наука має свої галузі, які вивчають закономірності прояву психіки людини в різних умовах і у різних напрямках діяльності: Загальна психологія, Соціальна психологія, Християнська психологія, Психологія маси, Політична психологія, Психологія реклами, Гендерна психологія, Етнопсихологія, Педагогічна психологія, Юридична психологія, Кримінальна психологія, Судова психологія, Клінічна психологія, Медична психологія, Патопсихологія, Нейропсихологія, Експериментальна нейропсихологія, Реабілітаційна психологія, Дитяча психологія, Психотерапія, Психологія здоров'я, Популярна психологія, Позитивна психологія, Інженерна психологія, Гуманістична психологія, Психологія розвитку.

- **Педагогіка** – (грец. παιδαγωγική – майстерність виховання, від двох слів: παῖς – дитина і ἄγω – веду) – наука про спеціально організовану цілеспрямовану і систематичну діяльність з формування людини – про зміст, форми організації та методи виховання, освіти і навчання.

Об'єкт педагогіки – система педагогічних явищ, пов'язаних з розвитком та вихованням індивіда.

Предмет педагогіки – цілісний педагогічний процес направленої розвитку і формування особистості в умовах її виховання, навчання і освіти.

Історія педагогіки як цілісної теорії виховання людини починається з епохи перших буржуазних революцій в Європі і пов'язана з ім'ям чеського мислителя Яна Амоса Коменського(1592-1670), який, узагальнивши і теоретично осмисливши практику європейського виховання, створив струнку педагогічну систему.

У «Великій дидактиці» (1632) Коменського розглянуто основні проблеми навчання й виховання. Каменський виявився основоположником класно-урочної системи навчання. Педагогічна теорія Коменського була органічною частиною його широкої соціально-політичної концепції, викладеної в капітальній праці «Загальна рада про виправлення справ людських», одна із частин якого («Пампедія») повністю присвячена педагогічним питанням. Зокрема, в ній вперше сформульована і розкрита ідея безперервної освіти і виховання людини впродовж усього життя, викладені вимоги до підготовки книг як головного інструменту освіти і т. д.

Як і психологія, педагогіка має свої галузі, що вивчають особливості організації навчального та виховного процесу особистості у різних аспектах суспільної та виробничої діяльності: соціальна педагогіка, виробнича педагогіка, медична педагогіка, спортивна педагогіка(педагогіка спорту), військова педагогіка, ін.

Окремим розділом слід виділити спеціальні галузі педагогіки, які вивчають особливості навчання та виховання дітей з фізичними та психічними аномаліями:

- олігофренопедагогіка – вивчає особливості навчання та виховання дітей з розумовою відсталістю у своєму розвитку;

- сурдопедагогіка – вивчає особливості навчання та виховання глухонімих дітей;
- тифлопедагогіка – вивчає особливості навчання та виховання сліпих дітей або з вадами зору.

- **Релігієзнавство** (лат. religio – святина, сумлінність) – наука, предметом вивчення якої є всі світові релігії і віросповідання. Як наука і галузь суспільного знання релігієзнавство виникло в Європі у другій половині 19 століття.

Засновником релігієзнавства вважається Фрідріх Макс Мюллер¹, який одним із перших дослідив і написав ряд наукових праць про сутність релігійного світогляду: «Порівняльна міфологія» (1856), «Вступ у науку про релігію» (1873), «Природна релігія» (1889), «Фізична релігія» (1891), «Антропологічна релігія» (1892), «Теософія, або психологічна релігія» (1897).

¹ Фрідріх Максиміліан Мюллер (нім. Max Muller; 1823-1900) – німецький і англійський філолог, фахівець із загального мовознавства, індології, міфології, релігії.

Сучасне релігієзнавство, в залежності від академічної та культурної традиції кожної окремої країни, має наступний поділ: на напрямки: історія релігії, феноменологія релігії, соціологія релігії, психологія релігії, філософія релігії.

В українському релігієзнавстві також виділяють такі академічно-дисциплінні напрями: політологія релігії, етнологія релігії, правологія релігії, економікологія релігії, культурологія релігії, конфесіологія релігії, етикологія релігії.

- **Археологія** (грец. *αρχαίος* – стародавній, *λόγος* – слово, знання, вчення) – наука, що висвітлює історію людського суспільства на основі вивчення пам'яток минулого. До цих пам'яток належать: стоянки, поселення, поховання, різні типи знарядь праці, зброї, посуду, прикрас, предмети побуту, мистецтва тощо, що дійшли до нашого часу. Термін «археологія» з'явився у Греції (4 ст. до н. е.) у розумінні науки про стародавність.

У науці є ще один термін, який у деяких випадках є синонімом археології – «некропост» (від грец. *νεκρός* – мертвий і англ. *post* – посилати, повідомлення), який використовується по відношенню до речей, знайдених у випадках виконання археологічних розкопок.

З археологією пов'язані *епіграфіка* – наука про стародавні написи, *нумізмати́ка* – наука про монети, *сфрагістика* – наука про печатки, *геральдика* – наука про герби.

- **Краєзнавство** – наука про вивчення певної частини країни, міста або села, інших поселень – їхньої природи, населення, господарства, історії і культури.

Існує різноманітна кількість визначень цього терміну, однак більшість науковців схиляється до того, що краєзнавство є комплексом наукових дисциплін, різних за змістом і методами дослідження, які ведуть до однієї мети – наукового вивчення і всебічного пізнання краю.

Краєзнавство в Україні реалізується в основному як навчальна дисципліна.

Основні функції краєзнавства:

Загальнопедагогічна – за допомогою якої підвищується ефективність навчально-виховного процесу в освітніх закладах у галузі історичних та географічних дисциплін.

Навчальна – завдання якої полягає у всебічному ознайомленні учнів з історією держави, надання знань умінь і навичок з регіональної географії, історії рідного краю.

Наукова – розглядає краєзнавство як структурну складову суспільної науки з усіма притаманними їй методами дослідження, понятійно-термінологічним апаратом.

- **Культурологія** (лат. *cultura* – обробка, землеробство, виховання, шанування; ст.-грец. *Λόγος* – слово, знання, вчення) – наука, що вивчає культуру, найбільш загальні закономірності її розвитку.

У самостійну науку культурологія оформилася у XX столітті.

Термін «культурологія» був запропонований у 1949 році відомим американським антропологом Леслі Уайтом (1900-1975)¹ для позначення нової наукової дисципліни і як самостійної науки в комплексі соціальних наук.

У завдання культурології входить осмислення культури як цілісного явища, визначення найбільш загальних законів її функціонування, а також аналіз феномена культури як системи. Культурологія є інтегративною сферою знання, народженою в широкому багатоаспектному діалозі на перетині філософії, історії, психології, мовознавства, етнографії, релігієзнавства, соціології культури та мистецтвознавства.

Предмет культурології – дослідження феномена культури як історично-соціального досвіду людей, який утілюється у специфічних нормах, законах і рисах їхньої діяльності, передається з покоління у покоління у вигляді ціннісних орієнтирів і ідеалів, інтерпретується в «культурних текстах» філософії, релігії, мистецтва, права.

Основні завдання культурології:

- аналіз культури як системи культурних феноменів;
- виявлення ментального змісту культури;
- дослідження типології культури;
- розв'язання проблем соціокультурної динаміки;
- вивчення культурних кодів та комунікацій.

- **Економіка** – суспільна наука, що вивчає ефективне використання земних ресурсів, розглядає питання організації та управління виробництвом, розподілу, обміну, збуту та споживання товарів і послуг. Термін походить від давньогрецького слова *οἰκονομία* (οἰκονομία – «управління домогосподарством») від *οἶκος* (οἶκος – «дім») + *νόμος* (νόμος – «звичай» чи «право»).

Основними розділами економіки є *мікроекономіка* (досліджує процеси господарювання у таких інституціях, як підприємства, сім'ї, фірми тощо) та *макроекономіка* (господарські процеси у народних господарствах країн світу та в глобальному господарстві, господарстві глобального суспільства в цілому). Економіка проявляється у суспільному житті не тільки крізь бізнес, фінанси, державні інститути, але й у

¹ Леслі Уайт (англ. Leslie Alvin White; 1900-1975) – видатний американський антрополог, етнолог і культуролог. Ввів у науку термін «культурологія» і виділив її як самостійну дисципліну.

проявах злочинності, освіти, релігії та інших соціальних сферах суспільного життя. Найбільш популярним визначенням форм організації економіки є такі: ринкова, адміністративно-командна, змішана, традиційна.

Економіка як суб'єкт і об'єкт досліджень є виключно соціальним явищем і тому на її формування і об'єктивність визначальний вплив здійснюють умови середовища існування економіки. Основна мета економіки – пояснити як працюють господарства, виявити основні рушійні сили поліпшення їхньої роботи та причини, що гальмують виробничий процес.

У циклі наукових економічних галузей існує *політична економія* – наука, сферою інтересів якої є суспільно-економічні відносини, економічні закони, що складаються на різних щаблях розвитку людського суспільства у процесі виробництва, розподілу, обміну й споживання матеріальних благ.

- **Естетика** (грец. αἰσθητικός – чуттєвий, від αἰσθάνομαι – пізнавати) – наука або філософське вчення про суть і форми прекрасного в художній творчості, природі та в житті, про мистецтво як особливий вид суспільної свідомості.

Естетика як термін введений Александром Баумгартеном¹ у 1754 році для позначення стратегії дослідження відчуттєвих знань.

Спочатку естетика передбачала вивчення шляхів набуття здібностей відчуттєвого пізнання через мистецтво, але потім розповсюдилася не тільки на мистецтво, але і на природу, сферу людських взаємин.

Основною метою естетики є філософське вивчення мистецтва і мистецьких явищ з метою формування критичних та порівняльних суджень про них. Окрім питань, стосовно природи краси, естетика вивчає також загальні питання щодо оцінки мистецьких явищ, їхнього сприймання та несприймання.

- **Мистецтвознавство** – комплекс наук, що вивчають мистецтво і художню культуру суспільства в цілому, окремі види мистецтва і їх відношення до дійсності, сукупність питань форми і змісту художніх творів.

Мистецтвознавство включає *теорію* і *історію* мистецтва, а також *художню критику*.

Теорія мистецтва тісно пов'язана з естетикою, вивчає закономірності розвитку мистецтва, зв'язки між змістом і формою в мистецтві.

Історія мистецтва дає опис, аналіз і тлумачення творів, розкриває поступальний розвиток мистецтва.

Художня критика здійснює теоретичний та історичний аналіз художніх творів, оцінює їх.

Систематизоване дослідження творів мистецтва, як окрема наука, з'явилося порівняно недавно. Однією з перших наукових праць з цього питання стала робота Іогана Вінкельмана² «Історія античного мистецтва» (1764). Заслуга Вінкельмана полягає переважно в тому, що він перший проклав шлях до розуміння культурного значення і краси класичного мистецтва, пожвавив інтерес до нього в освіченому суспільстві і з'явився засновником не тільки його історії, але і художньої критики, для якої запропонована ним струнка, хоча і застаріла для наших днів система.

У XIX-XX ст. мистецтвознавство отримало широкий розвиток, в науці склалися цілий ряд шкіл і напрямів, виділилися види та жанри мистецтва.

Традиційно види мистецтва поділяються за способом втілення художнього образу та за формою чуттєвого сприймання.

За способом втілення художнього образу розрізняють:

- просторові мистецтва – архітектура, скульптура, живопис, графіка, художня фотографія, декоративно-прикладне мистецтво та дизайн;
- часові мистецтва – радіо, музика, література;
- просторово-часові – кіномистецтво, театр, танець, циркове мистецтво тощо.

За формою чуттєвого сприймання:

- слухові – музика, радіо;
- зорові – архітектура, скульптура, живопис, графіка, художня фотографія;
- зорово-слухові – театр, кіно.

У кожному різновиді мистецтва існують жанри, стилі, форми, інші атрибути, що є предметом мистецтвознавчих досліджень.

- **Мовознавство (лінгвістика від лат. lingua – мова)** – наука про мову в усій складності її прояву.

Як окремий науковий напрям мовознавство (лінгвістика) виник у середині 19 століття. За думкою багатьох лінгвістів лінгвістика є розділом культурології (поряд з мистецтвознавством і літературознавством) і філології (поряд з літературознавством), а також галуззю семіотики³ – науки про знаки.

Лінгвістика в широкому значенні слова підрозділяється:

- теоретична лінгвістика – вивчає побудову лінгвістичних теорій;

¹ Александр Готліб Баумгартен (нім. Alexander Gottlieb Baumgarten; 1714-1762) – німецький філософ.

² Іоганн Іоахим Вінкельман (нім. Johann Joachim Winckelmann; 1717-1768) – німецький мистецтвознавець, основоположник сучасних уявлень про античне мистецтво, науки археології та мистецтвознавства.

³ Семіотика, або семіологія (від грец. Σημιωτικός – такий, що має ознаки від грец. σημεῖον – знак, ознака, грец. σῆμα – знак) – наука, яка досліджує способи передачі інформації. Іншими словами, семіотика – це теорія знаків та знакових систем.

- прикладна лінгвістика – спеціалізується на вирішенні практичних завдань, пов'язаних з вивченням мови, а також на практичному використанні лінгвістичної теорії в інших областях;

- практична лінгвістика – передбачає проведення лінгвістичних експериментів, що мають на меті підтвердження положень теоретичної лінгвістики та перевірку ефективності продуктів, що створюються прикладною лінгвістикою.

- **Літературознавство** – наука, що вивчає художню літературу як явище людської культури. Головні галузі: теорія літератури, історія літератури і літературна критика. У літературознавстві є багато напрямів, зокрема нетрадиційних – психоаналітичний – для пояснення ролі несвідомого в житті людини і психіатричний – аналіз персонажів і аналіз всього тексту з точки зору психіатрії.

До 18 століття літературознавство розвивалося як галузь філософії та естетики. Питання, які вивчає літературознавство:

- Специфіка та функції літератури як виду мистецтва.
- Зміст та форма художнього твору.
- Загальні тенденції у розвитку літературного процесу.

Традиційно виділяють основні і допоміжні літературознавчі дисципліни: теорія літератури, історія літератури, літературна критика, бібліографія, текстологія та літературознавча історіографія.

- **Етнологія** (від грец. *ἔθνος* (етнос) – плем'я, народ; *γράφω* (графо) – пишу) – наука, об'єктом дослідження якої є народи, їхня культура і побут, походження (етногенез), розселення, процеси культурно-побутових відносин на всіх етапах історії людства.

Найважливіші проблеми, які вивчає етнологія:

- вивчення етнічного складу окремих країн і всього світу;
- етногенез і етнічна історія народів;
- історична реконструкція древніх форм суспільного життя і культури з пережитків цих форм, які збереглися в сучасних відстах у соціально-економічному розвитку народів;
- вивчення сучасних станів етнічних традицій, оцінка їх позитивної чи негативної ролі в житті людей;
- вивчення різних аспектів сучасної перебудови побуту і культури;
- вивчення сучасних етнічних процесів, тобто змін у ході історичного розвитку окремих етнічних ознак і народів у цілому.

- **Антропологія** (грец. *άνθρωπος* – людина, *λόγος* – слово, знання, вчення) – наука, що вивчає тілесну природу людини, її походження і подальший розвиток, також наука про походження й еволюцію людини, утворення людських рас і про нормальні варіації фізичної будови людини. Як самостійна наука сформувалася в середині 19 століття. Її часто відносять до біологічних наук.

Антропологія має напрями, які визначаються іноді як академічні дисципліни:

- Філософська антропологія – вчення про природу і суть людини, що розглядає людину як особливий рід буття.
- Релігійна антропологія – вчення про суть людини, що розвивається в руслі теології і розглядає природу і суть людини в контексті релігійних учень.
- Фізична антропологія, що включає палеоантропологію, судову антропологію, які розглядають людину як біологічного виду в контексті його еволюції і порівняно з його найближчими родичами – сучасними і викопними людиноподібними приматами.
- Соціальна і культурна антропологія – дисципліна, достатньо близька етнології, займається порівняльним вивченням людських суспільств.
- Візуальна антропологія – займається вивченням людини на основі фото-відеоматеріалів за допомогою таких виражальних та зображальних мистецьких засобів, як: кінематограф, фотографія, телебачення, і інших.

- **Теологія, богослов'я, богослів'я** (грец. *θεός* – Бог та *λόγος* – слово, знання, вчення) – наука, предметом пізнання якої є Бог і все що з ним пов'язано, у тій мірі, в якій ці знання можуть бути доступні людям.

Християнська теологія вивчає такі основні питання:

- природу Бога;
- відношення Бога зі всесвітом;
- Боже провидіння щодо людини;
- вчення Церкви.

У галузі теологічних наукових досліджень є різні підходи щодо визначення напрямів. Але типовими напрямами теологічної науки є:

- догматична теологія – вивчає непорушні канонічні традиції церкви;
- історична теологія – вивчає історію Священного Писання, походження релігійних вчень;
- пасторальна теологія – вивчає проблеми збереження церковних надбань і піклування про церкву.

Гуманітарні науки:

- **Рідна та іноземні мови** – цикл наук, що вивчають системи спілкування людей між собою за допомогою мовлення.

У цьому контексті існує два поняття – мова і мовлення.

Мова – система звукових, графічних, візуальних та інших знаків, за допомогою яких здійснюється передача інформації або спілкування між людьми.

Мовлення – спілкування між людьми за допомогою вербального¹ застосування мови – використання фізіологічних можливостей і здатностей людського голосу (голосового апарату).

Слово мовлення має три різних значення:

- а) мовлення як діяльність, мовлення як процес;
- б) мовлення як продукт мовленнєвої діяльності;
- в) мовлення як ораторський жанр.

У дослідженнях основних функцій мови та мовлення найбільш поширені такі:

- Інформаційна функція полягає в тому, що мова є засобом пізнання, збирання й оформлення всіх тих знань, які накопичені людьми в процесі їх свідомої діяльності. Різновидами цієї функції є функція збереження інформації, контактна функція, функція оформлення культурних цінностей.

- Комунікативна функція реалізується у спілкуванні, розмовах, діалогах, полеміці. Вона створює суспільство як соціум. Комунікативна функція може виступати як самовираження особистості.

- Емотивна функція охоплює величезний діапазон у мовленнєвій поведінці людини. Ця функція мови реалізується в художній літературі, ораторському мистецтві, у дискусійному мовленні – суперечці, полеміці, пісні, опері тощо.

- Когнітивна функція. Це і спогади, роздуми у хвилини відпочинку, підготовка до усних висловлювань і формування письмового тексту, творча діяльність та ін.

- **Література** (від лат. litterae – буква, літера) – сукупність писаних і друкованих творів певного народу, епохи, людства.

Література відображає та зберігає знання й культуру народу та певного історичного періоду і є однією із форм суспільної свідомості.

Література за своїм змістом розмежовується на філософську, політичну, природничу (біологічну, математичну, географічну тощо), юридичну, філологічну, тобто наукову, та художню, призначену спеціально для задоволення пізнавальних, інтелектуальних та естетичних потреб. Сама специфіка художньої літератури є предметом літературознавства, зокрема теорії літератури.

Література як об'єкт наукового дослідження може поділятися на вітчизняну та зарубіжну.

- **Журналістика** – вивчає питання світогляду соціальних груп засобами підбору фактів, оцінок і коментарів, які актуальні у суспільних взаємовідносинах сьогодення.

Під журналістикою як професійною діяльністю розуміють діяльність, яка полягає у зборі, осмисленні та оприлюдненні за допомогою засобів масової інформації повідомлень про події, людей або проблеми.

Залежно від використовуваних технологій і устаткування журналістику підрозділяють на такі види:

- газетно-журнальна журналістика;
- тележурналістика;
- радіо журналістика;
- інтернет-журналістика;
- фото журналістика.

За жанровою і тематичною різноманітністю журналістика охоплює такі напрямки: Політична журналістика, міжнародна журналістика, ділова журналістика, бульварна журналістика, музична журналістика, спортивна журналістика, наукова журналістика, журналістські розслідування, нова журналістика, гонзо-журналістика, цивільна (непрофесійна) журналістика, релігійна (православна) журналістика.

- **Етика** (ст.-грец. ἠθος (етос) – вдача, звичай) – наука, що вивчає норми поведінки, сукупність моральних правил певної суспільної чи професійної групи.

Основні проблеми етики:

- Проблема критеріїв добра і зла;
- Проблема щастя;
- Проблема сенсу життя і призначення людини.

Основними категоріями етики є мораль і моральність.

Мораль – це система поглядів, уявлень, норм та оцінок, що регулюють поведінку людей у суспільстві.

Моральність – це внутрішня установка індивіда діяти згідно своїй совісті і вільній волі – на відміну від моралі, яка, разом із законом, є зовнішньою вимогою до поведінки індивіда.

¹ Вербалізація (від лат. verbalis – словесний, мовленнєвий) – здатність людини виражати свої думки і почуття словами (мовленням).

• **Мистецтво (мистецькі науки)** – сукупність наук, що вивчають виконавські і образотворчі види мистецтва та інші суміжні дисципліни, предметом яких є відтворення навколишнього середовища у художніх образах та предметах ужиткового мистецтва.

До традиційних видів мистецтва (мистецьких наук) відносяться:

- Образотворчі: живопис, графіка, скульптура, фотомистецтво.
- Необразотворчі: архітектура, декоративно-прикладне мистецтво.
- Динамічні: музика, хореографія, балет, радіо мистецтво
- Статичні: театр, опера, естрада, цирк, кіномистецтво.

У кожній із цих груп художньо-творча діяльність може бути поділена на:

- зображувальну, що передбачає подібність образів з чуттєво сприйнятою реальністю (живопис, скульптура, графіка; література, акторське мистецтво);
- не зображувальну, що не допускає впізнання в образах реальних предметів, явищ, дій і звернених безпосередньо до асоціативних механізмів сприйняття (архітектурно-прикладні мистецтва, музика й танець);
- змішану, яка властива синтетичним видам творчої діяльності (синтезу архітектури, декоративно-прикладного мистецтва з образотворчим мистецтвом, або музично-пісенного з акторсько-хореографічним).

На основі вище викладеного, можна стверджувати, що **соціально(суспільно)-політичні науки** – це система наук, об'єктом якої є процес державно-правового та суспільного розвитку. Ця система складається з *соціальних, суспільних і гуманітарних наук*, які охоплюють основні напрямки наукових досліджень з питань держави і права, соціального устрою та суспільних відносин.

Зміст і структура соціальних, суспільних і гуманітарних наук тісно пов'язані з рівнем суспільної практики та розвитку освітніх процесів у суспільстві.

Сутність соціальних, суспільних і гуманітарних наук, їхній зміст широко розроблені у нормативних документах органів освіти та навчальних закладів України. Їхня реалізація у навчальний процес навчальних закладів є запорукою подальшого успішного розвитку теорії та практики у галузі суспільних знань.

Немає потреби говорити про те, що кваліфікований викладач, доцент, професор має право на самостійний вибір методики викладання свого предмету.

Розмаїття напрямків наукових досліджень у науках, які вивчають світогляд людини інколи негативно впливають на навчально-виховний процес тим, що методики, які вони пропонують не мають під собою класичних науково-педагогічних обґрунтувань, а іноді взагалі втілюються у навчальний процес закладів освіти на основі апріорних, псевдонаукових уявлень викладачів, що базуються на їхніх особистих, суб'єктивних розуміннях і уявленнях про навчання.

У 2006 р. Міністерством освіти і науки України у обіг галузей наук, за якими здійснюється підготовка фахівців з вищою освітою було введено поняття «соціально-політичні науки» і визначено перелік спеціальностей, за якими готуються відповідні фахівці:

- Політологія.
- Соціологія.
- Психологія.
- Практична психологія.

У 2010 р. Міністерство освіти і науки України впровадило *перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра, які об'єднали соціально-політичні спеціальності зі спеціальностями бізнесу та права.*

Поряд із цим був визначений напрям гуманітарних наук, який впроваджував такі спеціальності підготовки фахівців:

- Культурологія (за видами діяльності).
- Музейна справа та охорона пам'яток історії та культури.
- Філософія.
- Релігієзнавство.
- Богослов'я (теологія).
- Історія.
- Етнологія.
- Архівознавство.
- Археологія.

Однак, було б не зовсім логічним відокремлювати гуманітарні науки від соціально-політичних, так як змістовний, міждисциплінарний зв'язок між цими напрямками наук є очевидним.

Таким чином, визначаючи систему *суспільно-політичних навчальних дисциплін*, можна спиратися на такі головні чинники:

- Відповідність змісту навчальної дисципліни науковому напрямку і спеціальності фахівця.

- Міждисциплінарний зв'язок навчальних дисциплін у межах наукового напрямку.

У кожному вищому навчальному закладі існують спеціалізовані (випускаючі) кафедри, які розробляють і впроваджують у навчальний процес навчальні дисципліни у межах навчальних планів підготовки фахівців.

Назви цих дисциплін визначаються кафедрами самостійно, за виключенням тих, які затверджені Державними стандартами вищої освіти та освітньо-професійними програмами (ОПП) за відповідним напрямом підготовки спеціаліста.

Список використаних джерел

1. Вернадский В. И. Труды по истории науки / РАН ; Комиссия по разработке научного наследия академика В.И.Вернадского ; Институт геохимии и аналитической химии им. В.И.Вернадского ; Архив РАН / Ф.Т. Яншина (сост.), С.Н. Жидовинов (сост.). – М. : Наука, 2002. – 501с.
2. Губерський Л.В., Кремень В.Г., Приятельчук А.О. Людина і світ. – К.: Видавництво "Знання", 2001. – 361с.
3. Кремень В.Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції: Підручник / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К.: Книга, 2005. – 528 с.
4. Соціологічна енциклопедія. / [ред. кол.: В.І.Астахова, В.С.Бакіров, В.Г.Городяненко та ін. ; уклад. В.Г.Городяненко]. – К. : Академвидав, 2008. – 455 с.

УДК 371.3: 373.54.3:94 «3752»

Моцак С.І.

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри методики
викладання суспільних дисциплін Сумського
державного педагогічного університету ім.А.С.Макаренка

ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАУРОЧНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Організація позаурочної роботи з історії у профільній школі вимагає застосування традиційних та інноваційних (інтерактивні методи, учнівські дискусії, метод проектів) для методики форм і методів роботи.

Ключові слова: позаурочна робота, профільна школа, форма організації, методи позаурочної роботи.

Моцак С.І. Организация внеурочной учебной деятельности старшеклассников в профильной школе.

Организация внеурочной работы по истории в профильной школе требует применения традиционных и инновационных (интерактивные методы, ученические дискуссии, метод проектов) для методики форм и методов работы.

Ключевые слова: внеурочная работа, профильная школа, форма организации, методы внеурочной работы.

Motzak S. Organization extracurricular work on history at type school.

Organization extracurricular work on history at type school requires application traditional and inovacionnykh (interactive methods, student's discussions, method of projects) for the method of forms and methods of work.

Keywords: extracurricular work, type school, form of organization, methods of extracurricular work.

Постановка проблеми. Позаурочна робота учнів з історії у профільній школі передбачає використання багатьох традиційних для методики форм і методів. Проте, її завдання обумовлюють специфіку їх застосування і відповідні умови ефективної діяльності вчителя.

Сьогодні учитель повинен спрямувати організацію позаурочної роботи на оволодіння учнями новими способами пізнавальної діяльності, що сприяють розвитку співпраці і співтворчості. Реалізації цього завдання якнайкраще можна досягти за допомогою вибору оптимальних методів навчання і методичних прийомів (насамперед інтерактивних технологій), забезпечення постійної активної позиції учнів у процесі навчання;

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз літератури доводить, що проблема організації шкільної позаурочної роботи з історії досліджувалася в різних аспектах. Її вивчення розпочали такі дослідники як: В. Бернадський, А. Вагін, В. Гора, Н. Дайрі, М. Зінов'єв, Н. Сперанська, М. Лисенко та ін.

Сучасні теоретичні проблеми викладання історії у вітчизняній школі відображено у науковому доробку К. Баханова, А. Булди, Н. Гупана, О. Пометун, А. Приходько, Г. Серової, В. Сотниченка, О. Удада, Г. Фреймана та ін.

Метою статті є на основі аналізу стану досліджуваної проблеми у психолого-педагогічній та методичній літературі з'ясувати сутність, особливості, форми і методи організації позаурочної пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання історії у профільній школі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури дає підґрунтя для висновку про те, що розмаїття підходів як до самої дефініції «позаурочна робота», так і до визначення її мети та основних завдань зумовлюють таку ж строкатість у підходах до поняття методичної організації процесу навчання історії старшокласників у позаурочний час, складовими якого, власне, і є форми, методи, методичні прийоми та засоби навчання.

Зважаючи на те, що більшість українських і зарубіжних дослідників головне завдання позаурочної роботи з історії вбачають у необхідності поглиблення знань, отриманих учнями на уроках, розвитку їх пізнавального інтересу, формування предметної компетентності засобами пошуково-дослідницької діяльності тощо (І. Берельовський, С. Єжова М. Короткова, О. Пометун, М. Студенікін, Г. Фрейман та ін.), основними формами позаурочної роботи з історії на їх думку є:

- масова (історичні вечори, лекції та бесіди, історичні екскурсії, вікторини та конкурси, олімпіади, конференції тощо);
- групова (історичний гурток, історичні клуби, робота в музеї; випуск історичних газет, журналів);
- індивідуальна (читання історичної літератури, робота в архівах, написання рефератів та доповідей, виконання творчих завдань) [2, 6].

Так, радянська дослідниця С. Єжова вважає, що форми позаурочних занять з історії варто класифікувати саме за кількістю учнів. Вони можуть бути масовими та фронтальними (вечір, конференція, мітинг), груповими або гуртковими (робота гуртка, секції), індивідуальними (робота по наданню допомоги в написанні доповіді окремому учню). За системністю, з якою проводяться позаурочні заняття, дослідниця визначає: систематичні, які проводяться протягом усього навчального року або кількох років (гуртки, позакласне читання, створення музею та робота в ньому) та епізодичні – зустріч з цікавими людьми, похід, екскурсія, випуск історичної газети чи бюлетеня тощо [6, с. 257].

Схожі погляди на класифікацію форм організації позаурочної роботи з історії зустрічаємо у працях сучасних російських методистів Є. Вяземського та О. Стрелової, які розрізняють форми позаурочної роботи за кількістю учасників (масова, групова, індивідуальна), за тривалістю (постійна або епізодична), за напрямками (воєнно-патріотична, краєзнавча, екскурсійна, науково-дослідницька та ін.), за джерелом знань (на основі роботи з підручником, наочністю, на основі живого слова або опрацювання учнями історичного матеріалу) [4, с. 328].

У радянській методичній думці серед форм організації позаурочної роботи з історії перевага віддавалась історичним гурткам (В. Бернадський, О. Вагін, О. Родін, Ю. Соколовський та ін.). Дослідники пропонували розпочинати позаурочну роботу з масових форм, в ході яких мав виділитися актив майбутнього гуртка: позакласного читання, відвідання театру та кіно, організації дальньої екскурсії, шкільної виставки, шкільного вечора тощо.

О. Вагін до основних форм організації позаурочної роботи з історії відносив:

- 1) історичний (історико-краєзнавчий, історико-політичний) гурток;
- 2) історичне (або історико-краєзнавче) об'єднання;
- 3) позаурочна історична або історико-краєзнавча екскурсія;
- 4) історико-краєзнавча дальня екскурсія, похід;
- 5) участь в археологічній експедиції;
- 6) створення та поточна робота історичного, краєзнавчого куточка, музею;
- 7) підготовка та проведення тематичного шкільного вечору;
- 8) організація тематичної виставки;
- 9) організація роботи шкільного лекторію, лекторського бюро, робота пропагандистів (старших школярів);
- 10) організація та проведення історичних (історико-краєзнавчих) конференцій, диспутів, обговорень;
- 11) організація зустрічі школярів з учасниками та свідками історичних подій, письменниками та громадськими діячами;
- 12) організація та проведення історичної та історико-краєзнавчої гри;
- 13) створення історичних бюлетенів, стінгазет, рукописних журналів; організація позаурочного читання [3, с. 310–311].

Історичний гурток О. Вагін вважав основною формою організації позаурочної роботи, яка, на відміну від масових екскурсій, культпоходів, історичних вечорів, конференцій, об'єднує невелику групу учнів для тривалої роботи (не менше року) і підкреслював, що «гурток є найбільш гнучкою формою, яка найчастіше стає організаційним центром цілої низки позакласних заходів» [3, с. 311]. На думку О.Вагіна, гурткова форма виникає із масової позаурочної діяльності [3, с. 256]. Саме гурток, як організаційна форма позаурочної роботи, дозволяє поєднувати і використовувати різноманітні її форми та види навчальної діяльності (екскурсії, пошуково-дослідницька робота, вікторини, олімпіади, проектні технології тощо). Це пояснюється сталим складом гуртківців, їх підвищенням інтересом до історії, бажанням брати участь у позаурочній роботі з історії.

На цю думку пристають і сучасні методисти-історики, визначаючи гурток як основну форму систематичної позаурочної роботи з історії у профільних класах. Вибір напрямку гуртка, на їх думку, залежить від багатьох факторів: інтересів та рівня підготовки вчителя, потреб учнів, стану обладнання історичного кабінету тощо. Історичні гуртки, об'єднання, клуби діють на постійній основі. Вони ведуть діяльність у різних

напрямах: краєзнавство, археологія, музеєзнавство, спираються на традиції школи, мають свою символіку, плани роботи на декілька років вперед, маршрути літніх дослідницьких експедицій [4, с. 328].

У предметних гуртках учні поглиблюють знання, отримані під час уроків. Використовуючи цікаві довірливі форми роботи, керівники гуртків досягають поставленої навчальної мети в процесі пошуково-дослідницької діяльності підлітків, поглибленого ознайомлення їх із визначними, цікавими для них проблемами історичної науки.

Методист М. Сперанський розглядав як вид позаурочної роботи організацію та проведення літературно-художніх вечорів із широким залученням матеріалів художньої літератури та створення виставки книг і наочних посібників.

Досвід екскурсійної роботи з історії було узагальнено О. Родіним та Ю. Соколовським. Вони розглядали види і типи історичних екскурсій, методи та прийоми їх проведення, описали організацію пізнавальної діяльності учнів в ході екскурсії. Вихідними формами позаурочної роботи з історії вони вважали її масові форми: читання вголос та розказування, лекції, зустріч з учасниками історичних подій, перегляд фільмів та п'єс, екскурсії та походи, читальні конференції, конкурси, олімпіади, створення краєзнавчих куточків та шкільних виставок, листування з учнями інших шкіл та із зарубіжними друзями [11, с. 56].

І. Берельковський вважає, що позаурочна робота класифікується за джерелами знань, кількістю аудиторії, довго тривалістю і розглядає як форми позаурочної роботи з історії: гуртки політики, історичні, краєзнавчі, участь в археологічних розкопках під час літніх канікул, виготовлення наочних посібників, історичні вечори, робота в шкільному музеї, олімпіади, конкурси. Особливої уваги у позаурочній роботі з історії російський методист надає музейній справі як складній комплексній формі позаурочної педагогічної діяльності, яка активізує навчально-пізнавальні позаурочні заняття [2, с. 301].

Розглядаючи позаурочну роботу з історії як важливий засіб профорієнтації старшокласників, російські методисти великого значення у цій роботі надають таким формам позаурочної навчальної діяльності як лекторії, кінолекторії, усні журнали, вечори, бесіди, диспути, екскурсії [5, с. 112].

Таким чином, спираючись на аналіз методичних джерел, ми можемо констатувати існування різних критеріїв для класифікації форм організації позаурочної роботи з історії і відповідно її різних класифікацій:

- 1) за кількістю учасників (масова, групова, індивідуальна);
- 2) за тривалістю (постійна або епізодична);
- 3) за напрямом (краєзнавча, екскурсійна, науково-дослідницька та ін.);
- 4) за джерелом знань (та, що проводиться на основі роботи з книгою або наочною, на основі живого слова або безпосередньої обробки школярами історичного матеріалу) та ін.

Важливе місце серед напрямів позаурочної роботи з історії посідало і займає нині вивчення історії рідного краю, що, на нашу думку, можна розглядати і як один із засобів забезпечення зв'язку навчання і виховання старшокласників. Адже, використання місцевих матеріалів у процесі поглиблення знань учнів з історії допомагає їм зрозуміти загальні закономірності суспільного розвитку, збудити інтерес до розширення знань, привчити до самостійної творчості. Величезний матеріал, що накопичується в школі з історії краю, треба ширше використовувати під час позаурочної роботи, яка, в свою чергу, більше, ніж класна робота, сприяє розвитку історичних знань.

Вивчення регіональної історії в позаурочний час виконує подвійне завдання: по-перше, сприяє всебічному вивченню історії краю; по-друге, дозволяє використати історико-краєзнавчий матеріал в навчально-виховному процесі з різними дидактичними цілями. На думку дослідників, найбільш ефективною формою організації такої роботи є історико-краєзнавчий гурток.

Робота історико-краєзнавчих гуртків здійснюється у двох напрямках:

- 1) теоретичному (бесіди, лекції, доповіді, конференції, вікторини, самостійна робота);
- 2) практичному (екскурсії, походи, експедиції, практикуми в музеї, архіві, бібліотеці) [3, с. 178].

Серед форм організації позаурочної навчальної діяльності учнів з історії у сучасній методичній літературі виокремлюються тижні (декади) історії, основною метою яких є пропаганда історичних знань, розвиток у школярів інтересу до історичного минулого, залучення їх до активних форм навчання історії. Під час таких заходів, зазвичай, проводяться олімпіади знавців історії та шкільні вечори, випуск історичних газет, виставки творчих учнівських робіт [4, с. 329–330].

До форм організації позаурочної роботи з історії фахівці у цій царині відносять також проведення історичних вікторин, конкурсів, випуск історичних газет, бюлетенів, проведення дидактичних ігор тощо. Випуск історичної газети, зазвичай, присвячується певній події: річниці видатного історичного діяча, відкриття, винаходу або як підсумок тижня історії, чи як анонс історичного вечора. Їх оформлення і підбір матеріалів здійснюють учні під керівництвом учителя. Історичний бюлетень випускається частіше, ніж газета. Він доповнює її, оскільки містить оперативний матеріал про цікаві історичні події на даний час. Історичні вікторини можуть бути як елементом історичного вечора, так і самостійним елементом активізації учнів поза уроком. Її зміст складають цікаві запитання або короткі питання з усього курсу історії або окремих розділів. Відзначення переможців здійснюється в рамках історичного вечора [8, с. 8–13].

Значне місце у низці форм організації позаурочної роботи посідає, на думку вчених, організація та проведення дидактичних ігор у всій різноманітності їх форм (вікторини, ребуси, історичні турніри, бої,

сюжетно-рольові ігри тощо). Вони активізують емоційну сферу учнів, поживляють їх пізнавальну діяльність, стимулюють творчі процеси. Гра загострює емоційно-пізнавальний процес, розширює кругозір школярів, впливає на розвиток творчих сил, уяву, фантазію, має вплив на самоствердження дітей, що сприяє розвитку творчих здібностей учнів, а пізнання стає для них захоплюючим процесом. Використовувані ігри можуть бути декількох видів:

- дидактичні ігри (головоломки, кросворди, задачі), які спираються на раніше засвоєні знання;
- вікторини, що вимагають розкриття протиріч між засвоєними та новими знаннями;
- сюжетно-рольові ігри, які розвивають уміння учнів вести колективну роботу, моделювати варіанти практичних дій. Їхнє основне завдання – формувати в учнів інтерес до історії, створювати умови для розвитку та реалізації їх творчих здібностей, виявляти серед учнів схильних до винахідницької діяльності, дати обдарованим і талановитим школярам можливість розкрити себе у складних питаннях не тільки з історії, а й суміжних предметів.

Якими ж є особливості названих форм позаурочної діяльності у профільній школі? Зазначимо, що в літературі висловлюється точка зору щодо важливості організації в профільних класах індивідуальної позаурочної роботи з учнями. До індивідуальних форм позаурочної роботи з історії в профільних класах вчені відносять: роботу з навчальною, довідниковою, науковою, науково-популярною та художньою літературою, складання конспектів; роботу з електронними підручниками та посібниками; роботу в електронній мережі інтернет; підготовку повідомлень, рефератів, курсових робіт; складання та розв'язування кросвордів, чайнвордів, сканвордів, ребусів, загадок; виконання лабораторно-практичних робіт дослідницького характеру.

До групових форм позаурочної роботи в профільних класах можна віднести: гуртки та клуби, творчі ігри; участь у роботі «Малої Академії».

Серед масових форм позаурочної роботи в профільних класах найбільш поширені такі форми як: лекторій з історії; науково-практичні конференції; історичні олімпіади, конкурси, турніри, фестивалі; декади (тижні) історії; творчий звіт гуртка; історичні вечори; історичні вікторини; КВК, «інтелектуальні бої», «історичні бої»; випуск стінгазет, бюлетенів, альманахів; зустрічі з ученими. Під час підготовки і проведення конкурсів, вікторин, дискусій, історичних конференцій, зустрічей, олімпіад, різноманітних екскурсій, випуску рукописних видань (газет, альбомів, календарів знаменних дат та інших видів позаурочної діяльності) в учнів формується самостійність, творчість, історичне мислення, пізнавальний інтерес та здійснюється профорієнтаційна робота.

Важлива роль в організації процесу навчання історії як у межах шкільного уроку, так і в позаурочний час, належить методам навчання, які використовує вчитель. У сучасній психолого-педагогічній та методичній літературі існує багато класифікацій методів навчання, що виходять із розуміння методу як впорядкованого засобу взаємодії учасників навчального процесу, спрямованого на досягнення цілей і завдань шкільної освіти. Відповідно до класифікації, запропонованої О. Пометун і Г. Фрейманом: «...критерієм для класифікації методів навчання може бути характер цієї взаємодії, насамперед між учителем і учнями. Виходячи з цього критерію розподіляємо методи навчання на пасивні (умовно-пасивні), активні та інтерактивні» [10, с. 109].

Сьогодні вчитель історії ставить за мету розвивати в учнів вміння:

- 1) розуміти і осмислювати минуле;
- 2) збирати і аналізувати інформацію з різних історичних джерел, ставитися до них критично, розглядати їх у конкретному історичному контексті (зберігаючи в пам'яті ключові моменти і найбільш характерні риси періодів, подій, що вивчаються);
- 3) оцінювати різні версії та думки про минуле, історичні події;
- 4) розрізнити факти і точки зору, виявляти помилки, фальсифікації та стереотипи;
- 5) аналізувати отриману інформацію;
- 6) формувати незалежні й зважені судження, робити обґрунтовані висновки на основі аналізу свідчень і вивчення широкого спектра точок зору;

7) усвідомлювати, що висновки можуть бути переоцінені під кутом зору нових фактів і тлумачень, тобто за умов інноваційного навчання основними його формами стають групове та індивідуальне, що ґрунтуються на довірі до дитини, переконанні її у здатності відповідати за себе, на стимуляції почуття гідності й самоповаги, а отже змушений шукати нових підходів до організації навчання [9, с. 42].

Враховуючи вище означені цілі, можна зробити висновок про те, що позаурочна навчальна діяльність старшокласників повинна вибудовуватись на підвалинах інноваційних методів, моделей і технологій навчання історії.

К. Баханов розглядає інноваційне навчання як таке що, «на відміну від традиційного, являє собою систему, в якій: навчальний процес є цілісною взаємодією двох рівноправних її учасників – учня та вчителя, основною метою є розвиток особистості та різноманітних форм мислення кожного учня; позиція вчителя зорієнтована на особистість учня, переважають організаційна і стимулюючі функції; стиль спілкування – демократичний, підтримується ініціатива учнів; в пізнавальній діяльності на перший план висуваються творчі і реконструктивні завдання, які визначають вибір репродуктивних завдань; цілі і завдання розробляються спільно вчителем та учнями; основними формами навчання є групова та індивідуальна, що ґрунтуються на довірі до дитини, спираються на її здатність відповідати за себе, стимулюють вироблення почуття гідності та

самоповаги; максимально залучається до навчання власний досвід учнів, їх мислення, фантазії; основу мотивації учнів складає досягнення успіху і самореалізації особистості» До одних із найбільш ефективних технологій інноваційного навчання фахівці з методики навчання історії відносять інтерактивне навчання. Більшість вчених (Л. Пироженко, О. Пометун та ін.) вважають визначальною рисою у сутності інтерактивного навчання постійну, активну взаємодію всіх учнів, задіяних у навчанні. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Педагог виступає в ролі організатора процесу навчання, лідера групи. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем [10, с. 66].

Для позаурочної роботи є прийнятними усі форми інтерактивного навчання: кооперативні (групового навчання), колективно-групові, дискусійні, моделюючі тощо. Важлива роль, безумовно, належить методам ситуативного моделювання – тобто імітаційним та рольовим іграм, що передбачають побудову навчального процесу за допомогою включення учнів у гру (передусім, ігрове моделювання подій та явищ, що вивчаються). За методикою проведення ігри поділяються на: ігри-змагання, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні ігри, ігри-драматизації. За дидактичною метою вони бувають: актуалізуючими, формуючими, узагальнюючими, контрольні-корекційними [10, с. 15].

Особливо популярними у позаурочній навчальній діяльності, за свідченням практикуючих учителів, є так звані комплексні ігри, такі як, КВК, а також ігри на основі заданого алгоритму (кросворди, ребуси, шаради тощо), настільні ігри та їх варіанти (лото, поле чудес), вікторини – так звані ігри з зовнішніми правилами тощо. Використання таких методів у позаурочній роботі з історії у профільній школі дає великий простір для самореалізації учнів у навчанні і найбільше відповідають компетентнісному та особистісно-орієнтованому підходам до навчання історії.

Під час використання активних та інтерактивних методів відбувається активізація пізнавальних інтересів і потреб старшокласників, особлива увага приділяється організації процесу ефективної комунікації, в якій учасники процесу взаємодії більш мобільні, більш відкриті і активні. Багатостороння комунікативна взаємодія учнів забезпечує розвиток їх комунікативних умінь, мовленнєвої компетенції є цінними результатами позаурочної навчальної діяльності учнів профільної школи.

Організації процесу такої взаємодії учнів, задіяних у позаурочній роботі з історії, сприяє використання відповідних форм діяльності:

- 1) групових (взаємодія між учасниками процесу навчання реалізується через співпрацю у малих групах);
- 2) колективних (багатостороння взаємодія є полілогом, у якому бере участь кожен учень колективу);
- 3) колективно-групових (коли робота малих груп поєднується із роботою всього учнівського колективу) [7, с. 16].

Найбільш ефективними, в умовах позаурочної роботи з історії у профільній школі, є застосування таких інтерактивних методів як робота в парах, робота в малих групах, «діалог», «пошук інформації», коло ідей, обговорення проблеми в загальному колі, «мікрофон», мозковий штурм, дискусія, дебати тощо. Саме вони найкращим чином сприяють розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критично мислити, вміння переконувати і вести дискусію, вирішувати складні проблеми, що потребують колективного розуму. У позаурочний час учні почуваються більш вільно і розкуто, вони не бояться висловлювати власні думки, водночас здобувають та розвивають навички спільного пошуку узгоджених рішень, вирішення гострих суперечливих питань.

Різноманітні форми такої роботи, що використовуються на уроках історії, можуть бути використані і в позаурочний час. «Коло ідей», «уявний мікрофон», «ротацийні трійки», робота в парах або в малих групах та інші методи організації кооперативного навчання в умовах позаурочної навчальної діяльності старшокласників є надзвичайно корисними для формування навичок участі в дискусії, розвиток уміння спілкуватися і співпрацювати. Ідеї, які виробляються в групі, допомагають учасникам бути корисними одне одному, розвивають почуття терпимості та поваги до думки інших.

З точки ж зору розвитку комунікативних та мовленнєвих компетенцій старшокласників, їх інтелектуальних умінь надзвичайно важливого значення набуває формування таких здатностей як готовність виступати перед однокласниками, аргументувати власну позицію з посиланнями на джерела, будувати докази на спростування, вміти вести як усні, так і письмові дискусії. Саме тому важливими є і методи навчання у дискусії, що є ще однією групою методів інтерактивного навчання історії і викликають останнім часом неабиякий інтерес як у вчителів, так і в учнів не лише у межах шкільного уроку, а й у позаурочній навчальній діяльності.

Аналіз публікацій учителів-предметників у періодичній пресі дає підстави для висновку про те, що саме дискусійні методи є найбільш вживаними у позаурочній роботі зі старшокласниками при ознайомленні з маловідомими історичними документами, обговоренні подій та явищ новітньої історії, а також тих подій і процесів, які з плином часу викликають нові асоціації та інтерпретації. Це пояснюється, в першу чергу, розкриттям в ході обміну учнів думками можливостей словесно-логічного мислення, самостійності суджень, а також мовлення, пізнавальних інтересів, навичок учіння, наочно-образного мислення та пам'яті тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Позаурочна робота з історії у профільній школі має на меті розширення і поглиблення знань про історичне минуле світу, країни, рідного краю власної сім'ї,

формування стійкого пізнавального інтересу до історії і способів її вивчення, розвиток пізнавальних здібностей учнів, практичних і комунікативних умінь, виховання громадянськості, патріотизму, позитивних моральних якостей, почуття власної причетності та поваги до історико-культурної спадщини, відповідальності за її збереження.

Основними формами позаурочної роботи з історії є: масова (історичні вечори, лекції та бесіди, історичні екскурсії, вікторини та конкурси, олімпіади, конференції тощо; групова (історичний гурток, історичні клуби, робота в музеї; випуск історичних газет, журналів); індивідуальна (читання історичної літератури, робота в архівах, написання рефератів та доповідей, виконання творчих завдань).

Позаурочна робота учнів з історії у профільній школі передбачає використання багатьох традиційних для методики форм і методів, проте, її завдання обумовлюють специфіку їх застосування і відповідні методичні умови ефективної діяльності вчителя.

Література

1. Баханов К.О. Дослідницька робота на уроках історії / К. О. Баханов. – Х : Вид. гр. «Основа», 2004. – 144 с.
2. Берельковский И., Павлов Л. Методика преподавания истории в общеобразовательной школе.: Учебное пособие. / Берельковский И., Павлов Л. – М.: ПОМАТУР, 2001. – 335 с.
3. Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе / Вагин А. А. – М. : Просвещение, 1968. – 431 с.
4. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории: Учеб. Для студ. высш. учеб. заведений. / Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. – М.: гуманитар. Узд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 384 с.
5. Гузьков В. П. Внеклассная работа по истории и обществознанию: Из опыта работы / В. П. Гузьков. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.
6. Методика преподавания истории в средней школе: [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2108 «История»] / С. А. Ежова, И. М. Лебедева, А. В. Дружкова и др. – М. : Просвещение, 1986. – 272 с.
7. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : [учебник для студ. вузов, обуч. по пед. спец.] : в 2 кн. – М. : Владос, 1999. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 1999. – 576 с.
8. Позакласні заходи з історії. / Упоряд. Н. І. Харківська. – Х.: Вид. група «Основа», – Випуск 2. – 2005. – 160 с.
9. Пометун Е. И. Школьное историческое образование в Украине: пути развития и проблемы. / Е. И. Пометун. – Луганск, 1995. – 200 с.
10. Пометун О. І. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К. : Генеза, 2006. – 328 с.
11. Родин А. Ф., Соколовский Ю. Е. Экскурсионная работа по истории / Родин А. Ф., Соколовский Ю. Е. – М., 1974. – 126 с.

УДК 371.13

Горохівська Т.М.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри методики викладання
суспільних дисциплін Сумського державного
педагогічного університету ім.А.С.Макаренка

ДО ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ

У статті розкривається зміст поняття “самостійна робота студентів”. Обґрунтовується необхідність самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах, що містить важливий перехід від навчально-пізнавальної самостійності у якості засвоєння студентами навчального матеріалу. Визначаються особливості активних форм і методів навчання.

Ключові слова: самостійна робота студентів, педагогічні технології, професійна підготовка.

Гороховская Т. Н. К вопросу об организации самостоятельной работы студентов в системе профессиональной подготовки будущих учителей истории.

В статье раскрывается содержание понятия “самостоятельная работа студентов”. Обосновывается необходимость самостоятельной работы студентов в высших учебных заведениях, которая содержит важный переход меры учебно-познавательной самостоятельности в качество усвоения студентами учебного материала. Определяются особенности активных форм и методов обучения.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, педагогические технологии, профессиональная подготовка.

Gorohivska T. M. To the question about organization of independent work of students in the system of professional preparation of future teachers of history.

Maintenance of concept “independent work of students” opens up in the article. The necessity of independent work of students is grounded for higher educational establishments, that contains an important transition from educational-cognitive to independence in quality of mastering of educational material students. The features of active forms and methods of studies are determined.

Keywords: independent work of students, pedagogical technologies, process of professional preparation.

Постановка проблеми. Проблема професійної підготовки майбутнього учителя, його професійного саморозвитку в нових економічних і соціокультурних умовах сучасного українського суспільства є на сьогодні однією з актуальних і гостро дискусійних. У науково-педагогічних дослідженнях виявлено протиріччя між ускладненим соціальним замовленням до професійної підготовки учителів (зокрема учителів історії) та усталеною практикою, що виявляє орієнтацію переважно на репродуктивний характер виконання професійних функцій. Розв'язання даної проблеми започатковано у доведенні того, що саме самостійна діяльність студентів, яка активізує розвиток професійних якостей особистості, виступає гарантом формування потреби постійного пошуку, накопичення знань, розуміння їх сенсу та значення, самостійного використання, є необхідною для постійного професійного зростання майбутніх учителів з урахуванням вимог сучасності.

Аналіз останніх публікацій. Проблема організації самостійної роботи студентів в процесі підготовки до майбутньої освітньої професійної діяльності є однією з ключових у науково-педагогічних дослідженнях. Самостійна робота є складним педагогічним явищем, при дослідженні якого науковці обирають різні напрями. Так, Л. Аристова, В. Буряк, Є. Голант, Л. Жарова, В. Козаков, Б. Коротяєв, І. Лернер, О. Нільсон, І. Огородников, В. Паламарчук, П. Підкасистий, О. Савченко, А. Усова, Т. Шамова та ін. на теоретичному та практичному рівнях розглядали проблему організації самостійної роботи студентів у процесі оволодіння знаннями. Обґрунтування принципів, на основі яких будується самостійна робота студентів, міститься у працях Ю. Бабанського, В. Загвязинського, Ч. Купісевича, В. Оконя, М. М. Скаткіна та ін. Поняття самостійної роботи, класифікація її видів, визначення місця в навчально-виховному процесі знайшли відображення у дослідженнях А. Алексюка, О. Мороза, В. Забранського, Л. Лутченко, В. Шавальнової, І. Шайдур та ін.

Не вирішена раніше частина проблеми. На сьогодні в дослідженні проблеми організації самостійної роботи студентів у системі професійної підготовки є чималий науковий доробок. Проте проблема побудови самостійної, технологічно організованої роботи майбутніх учителів загальноосвітнього закладу (зокрема учителів історії) досліджена недостатньо, чим і зумовлена актуальність даної статті.

Мета статті полягає у розкритті суті і ролі самостійної роботи студентів як специфічного виду навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів історії; продемонструвати доцільність використання педагогічних технологій у процесі організації самостійної роботи студентів у системі вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. На наш погляд, організація самостійної роботи майбутніх учителів історії потребує визначення місця самостійної роботи як категорії педагогіки. Ця проблема розв'язується по-різному у педагогічній науці.

В більшості представлених у науковій літературі визначень самостійна робота розглядається як: діяльність студентів, що протікає без безпосереднього керівництва викладача, хоча спрямовується і організується ним; специфічний педагогічний засіб організації і керування самостійною діяльністю студентів у навчальному процесі, яка повинна включати метод навчального чи наукового пізнання; специфічний вид навчально-пізнавальної діяльності чи сполучення декількох видів; різноманітні види індивідуальної та групової пізнавальної діяльності студентів, що здійснюється ними на аудиторних заняттях та у позанавчальний час.

Таким чином, у сучасній вітчизняній дидактиці самостійна робота студентів розглядається, з одного боку, як вид навчальної праці, який здійснюється без безпосереднього втручання викладача, але під його керівництвом, а з іншого - як засіб залучення студентів до самостійного оволодіння методами самостійної пізнавальної діяльності й розвитку інтелектуальних потенційних можливостей кожної особистості, але цього можна досягти лише тоді, коли вона організується і реалізується у навчально-виховному процесі як цілісна система, що пронизує всі етапи навчання студентів у вищому закладі освіти.

Самостійна робота студентів - це обов'язкова складова його навчальної діяльності. Так, А. Молибог розглядає самостійну роботу як основу вищої освіти [1, с.279]. Дослідник А. Петров під самостійною роботою розуміє навчання, яке характеризується здатністю учнів свідомо ставити перед собою ті чи інші задачі, цілі; планувати свою діяльність, здійснювати її та рефлексувати [2, с.120].

Технологія виконання самостійної роботи студентом багато в чому залежить від того, наскільки він володіє методами опрацювання наукових джерел, наскільки опанував уміння конспектування, складання тез, виписок, підготовки рефератів, що надалі стане основою для написання курсових та дипломних робіт. Викладач також визначає вид самостійної роботи (план, тези, виписки, конспект чи реферат), що повинен виконати студент, де і яким чином він прозвітує про виконання завдань для самостійної роботи.

Оскільки визначене викладачем завдання студент виконує самостійно, плануючи свій час, місце та порядок його виконання і займається цією діяльністю самостійно, без контролю за цим процесом з боку викладача, самостійну роботу можна назвати лише частково керованою. При цьому варто наголосити, що ступінь самостійності студентів при виконанні різних видів самостійної роботи буде різним на окремих етапах їх навчання у ВНЗ і залежатиме від дидактичної, методичної, пізнавальної, розвиваючої та виховної мети.

Таким чином, самостійна робота студентів - це спланована, організаційно і методично спрямована пізнавальна діяльність, що здійснюється без прямої допомоги викладача для досягнення конкретного результату. Її складовою частиною є самостійна робота, яка здійснюється під керівництвом і контролем викладача за рахунок скорочення обов'язкових аудиторних занять.

Важливою умовою організації самостійної роботи студентів є використання інтенсивної педагогіки, яка передбачає втілення у навчально-виховний процес активних методів навчання. Відповідно, визначення сутності та специфіки педагогічних технологій організації та управління самостійною роботою студентів є сьогодні особливо важливим.

Педагогічна технологія у сучасній педагогічній науці розглядається: як мистецтво використання результатів наукових досліджень у сфері освіти; як проект педагогічної системи, яка реалізується на практиці; як сукупність засобів і методів навчально-виховного процесу, які безперечно приведуть до запланованого результату; як процес цілеутворення та об'єктивного контролю за отриманими результатами; як системний метод створення, використання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів у їх взаємодії.

Таким чином, педагогічна технологія дає повну уяву про весь навчально-виховний процес, що спрямовується на цілком визначений результат і включає обов'язковий опис початкового й кінцевого станів, складу його учасників, цілей і завдання, принципів реалізації і управління, зміст, методи і форми організації, хід процесу тощо. Вихідним моментом педагогічних технологій є попереднє проектування окремих елементів, етапів, з метою їх упорядкування та прогнозування.

Застосування педагогічних технологій на практиці відбувається за допомогою інформаційних технологій, які розуміють як системи накопичення, зберігання, пошуку, обробки та подання інформації. Нові інформаційні технології (НІТ)- це інформаційні технології, засновані на використанні ЕОМ та телекомунікаційних засобів. Вони передбачають одержання нової інформації, нового знання.

Наведемо у якості прикладу розроблену самостійну, технологічно організовану роботу студентів з виконання тематичних творчих проектів. Важливою при цьому є побудова змісту фахової навчальної дисципліни у вигляді евристичних завдань. Виконання спеціальних завдань згідно кожного технологічно побудованого етапу освоєння фахової історичної дисципліни здійснюється з використанням методу занурення особистості у ціннісний контекст матеріалу, що вивчається, і у процес творчого рішення завдань. Шляхом такого занурення стимулюється побудова навичок творчого оволодіння змістом фахової дисципліни, формуються соціально і професійно спрямовані мотиви такого засвоєння.

Зазначимо позиції, дотримання яких є важливим для виконання студентами евристичних завдань:

- формування світоглядної свідомості особистості на основі наукового світорозуміння і соціального усвідомлення студентами закономірностей історичного розвитку компонентів загальнолюдських цінностей на території України у XVII-XVIII столітті – етнокультурного, національного та загальноєвропейського;

- формування практичної готовності майбутніх учителів до творчого використання засвоєних знань, умінь у професійній діяльності на основі актуалізації емоційно-ціннісного переживання історико-культурних традицій українського народу у світоглядному усвідомленні особистості.

Наведемо приклад розроблених евристичних завдань для вивчення фахових дисциплін “Історія України” (період XVII-XVIII століття) та “Охорона та збереження пам’яток історії та культури”.

1. Завдання, спрямовані на розвиток рефлексивного, позитивного світосприйняття, духовно-моральне і соціальне освоєння світу

1. У формі есе поміркуйте над будь-яким з нижчезазначених висловлювань видатних людей:

- “Наскільки люди освіченіші, настільки вони вільніші” (Вольтер);

- “Історія – учителька життя” (Цицерон);

- “З історії ми черпаємо досвід, на основі досвіду утворюється найживіша частина нашого практичного розуму” (Гердер);

- “Людиною стати – це мистецтво” (Новалис);

- “Шматочок справжньої історії – це така рідкість, що ним треба дуже дорожити” (Джефферсон);

- “Знання без совісті – загибель душі” (Рабле);

- “Я не знаю іншого способу міркувати про майбутнє, окрім погляду на минуле” (Патрик Генрі);

- “Історична подія є завершеною не тоді, коли вона відбулася, а лише після того, як вона стала надбанням нащадків” (Стефан Цвейг).

2. Напишіть твір-роздум на одну з тем що пропонуються нижче:

- Сучасний вчитель історії: завдання діяльності і якості особистості;

- Уроки історії в житті людини і суспільства;

- Історико-культурні традиції моєї родини;

- Пам’ятка історії та культури що зацікавила мене.

3. У вигляді міні-твору прокоментуйте одну з запропонованих приказок і прислів’їв. Які явища в них відзеркалено?

- Хочеш знати дорогу – запитай тих, хто ходив по ній.

- Говори не про те, що прочитав, а про те, що зрозумів.

- Сім мудреців дешевше однієї освіченої людини.

- Учення – насіння знань, а знання – насіння щастя.

- Бути вчителем, переставши бути учнем, неможливо.

- Час – чесний чоловік.

- Із усіх критиків найбільш великий, найгеніальніший, найбільш безгрішний – час.

II. Завдання, спрямовані на розвиток дослідницьких умінь, логічних і діалектичних навичок

Напишіть аналітичну письмову роботу на одну з наступних тем:

- Проблеми вивчення історії України XVII-XVIII (XIX) століття;
- Еволюційний аналіз феномену українського козацтва на основі боротьби за відновлення державності;
- Європейське Відродження і українська культура: порівняльний аналіз;
- Охорона культурної спадщини ... області (району): проблеми і перспективи розвитку;
- Сучасний погляд на проблему втраченої історико-культурної спадщини України.

III. Завдання, спрямовані на розвиток аналітичних здібностей студентів

Підготуйте реферат на одну із запропонованих тем:

- Історія України як засіб духовно-патріотичного виховання школярів;
- Національний характер і його відображення в історії України;
- Пам'ятка, як символ відновлення історичної пам'яті і відродження національної культури українського народу

- Запорізька Січ та її прогресивна роль в історії українського народу;
- Гайдамацька Коліївщина як урок історії українського народу XVIII ст.

Наведемо приклад розробленої технології організації виховної діяльності майбутнього учителя історії в контексті вивчення студентами фахової дисципліни "Охорона та збереження пам'яток історії та культури".

Технологія організації виховної діяльності

(на прикладі підготовки студентами просвітницької лекції)

Мета технології – вироблення і закріплення у майбутніх учителів історії:

- позиції переконаного носія історико-культурних національних традицій;
- практичної готовності до виховної діяльності в освітній сфері.

Досягнення мети цієї технології залежить від наявності самоактуалізації особистості майбутнього спеціаліста, виникнення якої залежить від актуалізації (аналізу, пробудження в собі, відчуття в собі) таких індивідуальних світоглядних позицій:

- високе ціннісне ставлення до історії свого народу;
- усвідомлення ідеї духовної наступності поколінь;
- сприйняття ролі носія історико-культурних традицій в сучасному суспільстві і потреби в даній діяльності;

- потреба у науковому, повному і об'єктивному висвітленні історичних подій;
- усвідомлення необхідності збереження пам'яток історії та культури в інтересах нинішнього і прийдешніх поколінь.

Організаційний етап:

- вибір теми лекції;
- підбір матеріалу (наукові джерела, засоби зорової наочності та ін.);
- підготовка доповіді.

Рекомендації щодо підготовки просвітницької лекції:

- науковість, інформативність, доказовість й аргументованість викладу інформації;
- чітка структура і логіка розкриття змісту лекції, підкріплена логічними висновками світоглядного значення;

- використання міжпредметних зв'язків у процесі відбору матеріалу, що сприяє його більш широкому засвоєнню в системі духовної культури;

- цілісність у інтерпретації інформації в плані важливості для минулого, сучасності і майбутнього нашого суспільства;

- активізація світоглядної рефлексії слухачів за допомогою підготовлених запитань для роздумів, цитат, афоризмів тощо;

- емоційність викладу інформації, що досягається чіткою, живою, образною, інтонованою мовою;

- налагодження живого контакту з аудиторією, стимулювання її емоційного відгуку;

- відкритість власної позиції до теми виступу;

- адаптивність матеріалу, що викладається до конкретної аудиторії з урахуванням професійних, вікових та інших особливостей слухачів.

Після проведення лекції необхідно є рефлексія особистості згідно наступних індивідуальних позицій:

- чи відбулось самоствердження в ролі носія історико-культурних національних традицій;
- чи змінилось особисте ставлення до діяльності зі збереження історичної національної пам'яті;
- чи відбувся контакт з аудиторією й емоційний відгук слухачів;
- самоаналіз діяльності;
- перспективи подальшої роботи в цьому напрямі.

Висновок. Отже, самостійна робота - один із обов'язкових видів навчально-пізнавальної діяльності студента, що виконує різні функції, серед яких важливе значення мають: навчальна, яка полягає в опрацюванні першоджерел, що сприяє більш глибокому осмисленню вже засвоєної суми знань; пізнавальна, призначення якої полягає в опануванні новою сумою знань, розширенні меж світогляду; коригуюча, що передбачає

осмислення новітніх теорій, концепцій, категорій, підходів до визначення сутності відомих понять, напрямків розвитку науки і т.п.; стимулююча, сутність якої полягає у такій організації самостійної роботи, коли студент отримує задоволення від результатів пізнавальної діяльності; виховна, що спрямована на формування таких якостей, як воля, цілеспрямованість, відповідальність, дисциплінованість; розвиваюча, що спрямована на розвиток самостійності, творчості, дослідницьких умінь особистості.

Формування якісно нового рівня підготовки учителів історії потребує нових підходів і до змісту, і до організації навчально-виховного процесу, у зв'язку з чим посилюється роль самостійної діяльності студентів та виникає необхідність її удосконалення.

Література

1. Молибог А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе / А.Г. Молибог. – М.: Высшая школа, 1971. – 396 с.
2. Петров А.В. Педагогические аспекты мобилизации активности участников групповой работы // Ученые записки Института непрерывного педагогического образования. – Выпуск 4, книга 1. – В. Новгород: НовГУ им. Я. Мудрого, 2002. – С.120-124.

УДК 371.13:93/94]: 069.12

Снагощенко В.В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри методики викладання
суспільних дисциплін Сумського державного
педагогічного університету ім.А.С.Макаренка

МУЗЕЙНО-ОСВІТНІЙ РЕСУРС У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ

Розкривається специфіка змістового аспекту професійної підготовки майбутнього вчителя історії потребує залучення якісно нових ресурсів у процес його фахової підготовки. Одним з таких ресурсів є використання музейних засобів як скарбниці моральних і духовних здобутків народу, невмирущих традицій минулого. У статті йдеться про використання музейно-освітнього ресурсу у професійній підготовці майбутнього вчителя історії.

Ключові слова: музейно-освітній ресурс, професійна підготовка майбутнього вчителя історії, музейна педагогіка.

Снагощенко В.В. Музейно-образовательный ресурс у профессиональной подготовке будущего учителя истории.

Раскрывается специфика содержательного аспекта профессиональной подготовки будущего учителя истории требует привлечения качественно новых ресурсов в процесс его специальной подготовки. Одним из таких ресурсов является использование музейных средств как сокровищницы моральных и духовных ценностей, невмирущих традиций прошлого. В статье рассказывается об использовании музейно-образовательного ресурса в профессиональной подготовке будущего учителя истории.

Ключевые слова: музейно-образовательный ресурс, профессиональная подготовка будущего учителя истории, музейная педагогика.

Snahoschenko V. Museum and educational resources in the professional training of History teachers-to-be.

The specificity of professional History teacher-to-be training contextual aspect requires the involvement of qualitatively new resources in the process of his professional training. One of such resources is the use of museum means as a treasure of people's moral and spiritual achievements, enduring traditions of the past. The use of museum and educational resources in the professional training of History teachers-to-be is considered in the article.

Keywords: museum and educational resources, History teacher-to-be training, museum education.

Постановка проблеми. В умовах інтеграції вітчизняної системи освіти в європейський освітній простір особливої актуальності набуває якісне викладання навчальних дисциплін гуманітарного циклу. Особливий акцент робиться на підготовці спеціалістів з історичних дисциплін, що сприяє якісному засвоєнню знань, розвитку критичного мислення, національної свідомості та патріотизму. Специфіка змістового аспекту професійної діяльності вчителя історії потребує залучення якісно нових ресурсів у процесі його фахової підготовки. Одним з таких ресурсів є використання музейних засобів як скарбниці моральних і духовних здобутків народу, невмирущих традицій предків.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових джерел засвідчує, що теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутнього вчителя закладено у працях В. Андрушенка, М. Боритка, С. Гончаренка, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Краєвського, В. Кременя, Г. Драйдена, Н. Ничкало, В. Огнев'юка, В. Орлова, М. Ярмаченка. Ефективні педагогічні технології аналізуються у працях українських та російських

вчених А. Алексюка, В. Безпалька, О. Мещанінова, Б. Мисикова, С. Сисоєвої, Н. Яковлевої. Окремі аспекти підготовки майбутнього вчителя історії розглядаються в працях К. Баханова, А. Булди, О. Караманова, О. Пометун, В. Мисана, О. Салати та ін. Вплив музейної педагогіки на професійну підготовку студентів досліджували вчені-музеологи Г. Вішина, М. Гнедовський, О. Караманов, М. Нагорський, А. Новоселова, Л. Ордуханян, Ю. Павленко, Н. Пусепліна, С. Пшенична, С. Троянська. Питання професійної орієнтації в музейно-освітньому середовищі вивчали М. Заїрова, Ю. Зиткіна, додаткової освіти через музейну педагогіку – Г. Вішина, Т. Зіміна.

У цілому, сучасні дослідження педагогічно-музеезнавчої літератури свідчать про те, що музеї позитивно впливають на якість освіти (Т. Белофастова, Л. Данилова, В. Дукельський, І. Калиниченко, О. Карпенко, Ю. Ключко, Ю. Павленко, Н. Пусепліна, І. Самсакова та ін.

Метою статті є теоретичне обґрунтування використання музейно-освітніх ресурсів у професійній підготовці майбутнього вчителя історії.

Виклад основного матеріалу. На європейський вектор навчання майбутніх учителів історії зорієнтовані “Рекомендації про викладання історії в XXI столітті”, ухвалені Комітетом міністрів Ради Європи [1, 4-7]. Зокрема, у документі зазначається необхідність розроблення програм не тільки щодо ознайомлення з культурною спадщиною, але й безпосередньо щодо її вивчення. Зазначається, що “зміст програм має бути зорієнтований насамперед на зацікавленості в розвитку досліджень історичного минулого, а також на критичне вивчення зловживань історією, фальсифікації, замовчування або “привласнення” фактів з ідеологічною метою; вивчення суперечливих проблем та поглядів” [1, 6]. Для ознайомлення з історичними фактами, їх критичного й аналітичного вивчення мають використовуватися найрізноманітніші джерела, у тому числі музеї різних типів, історичні місця, які стали символами і сприяють реалістичному сприйняттю недавніх подій; усні свідчення про недавні історичні події, завдяки яким можна “оживлювати” історію. Студентів варто заохочувати до індивідуальних і групових досліджень культурно-історичної спадщини.

Саме тому підготовка майбутніх вчителів історії повинна: сприяти заохоченню до використання комплексних методів вивчення історії, які потребують розмірковувань і базуються на пошуку матеріалів; інформуванню про методи використання інформаційних і комунікаційних технологій; ознайомленню із використанням педагогічних прийомів, які, враховуючи фактичну інформацію, спрямовані на те, щоб учні могли використовувати та аналізувати історичні факти, їхній вплив на сьогодення в різних контекстах (соціальному, історичному, економічному). У контексті широкого використання молоддю інформаційних, комунікаційних технологій (як під час занять, так і в позанавчальний час) важливо розвивати педагогіку та методику, адже ці технології є необхідним ресурсом у процесі навчання історії: розширюють наочний спосіб доступу до інформації та історичних джерел, полегшують можливість діалогу тощо [1, 7]. Отже, сучасні заняття з історії повинні розвивати навички критичного мислення, водночас сприяючи якісному засвоєнню знань на засадах об’єктивності та науковості. Таке поєднання ми вважаємо оптимальним за умови використання музейної педагогіки, спрямованої на діалог з вихованцями в процесі музейної комунікації [2, 529; 3, 119]. Завдання сучасної історичної освіти полягає в тому, щоб виступати ресурсом для особистості, суспільства і держави, причому, на відміну від попередніх епох, не підсилюючи щось одне за рахунок іншого, а гармонізуючи кожну із цих сфер, сприяючи їх взаємній підтримці. Ресурс – це запаси чого-небудь, які можна використати в разі потреби; засіб, можливість, якими можна скористатися в разі необхідності [4, 1027]. Під поняттям “музейно-освітній ресурс” ми розуміємо внутрішню здатність музею як педагогічного елемента здійснювати якісне збагачення навчального процесу, підвищення його культурно-просвітницького потенціалу, або сприяти цьому. Доцільним є застосування теоретико-методологічних, дидактичних, аксіолого-культурологічних та інших підходів, що розширює педагогічне поле музейного потенціалу і, на нашу думку, сприяє зростанню і накопиченню студентами освітнього ресурсу. Відомо, що музеї – це унікальний, насичений високою силою інформаційної і емоційної взаємодії простір, побудований на принципах діалогу розділених у часі і просторі культур. Завдяки своїм сутнісним рисам він має виняткові можливості впливу на особистість, формування її світогляду та духовності.

Існує безліч моделей підготовки майбутнього вчителя історії до професійної діяльності, які реалізуються не лише за допомогою музею. У конкретно взятому випадку, як правило, розробляється план – цільова програма, або проект, забезпечений ресурсами. Університетська освіта в процесі розвитку і виконання своїх соціальних функцій певним чином використовує освітні ресурси. Однією з основних функцій музею є функція використання наявних ресурсів, перш за все – їх збереження, оскільки вони не належать до періодично чи швидко відтворюваних. Аналіз існуючих понять і уявлень про всі відомі музейні ресурси дозволяє систематизувати їх, звівши до трьох видів: історичні, освітні, соціокультурні. Така необхідність зумовлена тим, що саме ресурси освіти, включаючи й створені для повноцінного функціонування навчального закладу, є кінцевою метою організації якісної підготовки фахівців певного профілю на рівні соціального замовлення і, відповідно, підлягають дослідженню. Ресурсне розуміння освіти породжує уявлення про освіту як феномен, сутність якого полягає у відтворенні в кожному новому поколінні великого пласта культури зі всіма засобами інтерпретації, трансляції та експансії. Це ресурсне уявлення про освіту доповнюється обов’язковими вимогами особистісної орієнтації результатів освіти (рефлексія і самопроєктування). Таким чином, освіта також є ресурсом виникнення і розвитку “культурної” індивідуальності.

Ресурс музею – це його здатність (або його можливості) відтворювати, поглиблювати в експозиції зміст навчальних програм, нарощувати потужність професійно-педагогічного потенціалу, бути доступним і придатним для реалізації в умовах навчального процесу, зрозумілим для більшості споживачів музейної інформації. До важливих компонентів музейно-освітнього ресурсу, що сприяють професійній підготовці майбутнього вчителя історії, ми відносимо: музейно-педагогічну інформацію, яка містить відомості про конкретні музейно-педагогічні й освітні програми та їх специфіку; навчально-методичне забезпечення програм; форми й методи педагогічної діяльності в музейному середовищі; результати педагогічного процесу й підсумки дослідно-експериментальної роботи; експертні оцінки фахівців тощо. Професійно-педагогічні ресурси доцільно репрезентувати за двома підвидами: первинні і вторинні ресурси. Первинні ресурси – історичні – відновлювані перебігом часу, розвитком культурно-духовної діяльності цивілізацій, держав і видатних особистостей. Вторинні ресурси одержані в результаті переробки первинних, тобто в результаті певних перепрофілювань і модифікацій музейних зібрань, які використовуються для вирішення різноманітних соціальних питань, збереження культурних цінностей минулого для розвитку наступних поколінь.

У процесі розвитку і постійних розробок засобів музейної педагогіки, створення і впровадження сучасних освітніх технологій найбільш розвинені держави усвідомили силу і значущість музейних форм навчання і насамперед проведення занять через певну професійну трансформацію музейно-освітніх ресурсів. Необхідно зазначити, що ресурси відрізняються один від одного своєю ефективністю і функціональною дією. Використання того або іншого виду ресурсів залежить від низки чинників, але насамперед – від рівня розвитку музейних фондів і рівня впровадження в навчальний процес музейних форм навчання тощо.

У музейній педагогіці, яка інтенсивно розвивається (особливо в країнах Європи), накопичено значний досвід щодо реалізації музейно-освітнього ресурсу [5; 6; 8]. Невипадково метод особливих “музейних” уроків визнаний експертами Ради Європи як один із основних методів викладання історичних дисциплін у середній школі, а екскурсії в музей розцінюються як діалогічна форма історико-культурної освіти. Одним з основних завдань музейної педагогіки є створення сприятливих умов для спілкування студентів з музейним предметом. Визначаючи музейний предмет, більшість авторів роблять акцент на його достовірності, називають його “автентичним джерелом знань і емоцій” [7, 15], наголошуючи, що це “рухомий об’єкт реальної дійсності” [7, 74-75].

Для розуміння сутнісних характеристик поняття “музейний предмет” необхідно звернутися до визначення його властивостей і цінності. Аналіз наукової літератури дозволив виокремити три основні властивості музейного предмета: інформативність – здатність музейного предмета бути джерелом інформації; експресивність – здатність викликати емоції; аттрактивність – здатність привертати увагу. Проте більшість дослідників виділяють й інші властивості, серед яких домінуючими є такі: репрезентативність – здатність музейного предмета служити джерелом інформації, характеризувати певну епоху або явище; асоціативність – здатність викликати емоції, асоціації.

Ступінь вираженості вказаних властивостей визначає важливу категорію, що характеризує музейний предмет – цінність [7, 79]. Окрім того, музейний предмет репрезентує наукову, історичну, меморіальну, художню або естетичну цінність. Наукова цінність музейного предмета визначається його здатністю служити джерелом інформації і пов’язана з властивістю інформативності. Історична цінність визначається зв’язками предмета з історичними подіями і процесами. Меморіальна цінність пов’язана з видатною людиною або значною історичною подією. Меморіальні предмети найбільше володіють властивістю експресивності. Естетична і художня цінність предмета визначається його здатністю викликати естетичні переживання і пов’язана з властивостями аттрактивності та експресивності. Отже, на основі викладеного вище наше розуміння музейного предмета визначається у такий спосіб: це історико-культурний або природний об’єкт, що включений у музейні зібрання, є першоджерелом знань і емоційної дії та має музейну цінність. Надзвичайно важливою є така властивість предмета, як статичність. Завдяки цій якості музей здатний вчити рефлексивно сприймати і логічно осмислювати реальну дійсність історії, культури, ролі і сенсу людської життєдіяльності, що є основою музейно-педагогічної діяльності [8, 42]. Як стверджують психологи, музейний світогляд викликає найвищі душевні почуття людини. Сучасна молода людина мало споглядає природну й художньо-мистецьку красу, сконцентровану в музеях. Студентів необхідно вчити спогляданню музейних експонатів – учити дивитися, бачити, розглядати. Останнім часом музейний предмет розглядається як носій людської енергетики. Нова функція предмета, що потрапила в музей, така сама, що й терапевтична. Музейний предмет концентрує в собі особливу енергетику, “світлу” енергію, якою її наділив майстер або людина, яка користувалася нею.

Музейна педагогіка в багатьох зарубіжних країнах розглядається як система “паралельної (позааудиторної) освіти”, що дозволяє підійти до її аналізу як до педагогічної системи з певним контингентом, соціальним замовленням, особливостями змістовного компонента, специфічною структурою дидактичного процесу, що використовує традиційні й нетрадиційні форми навчання і, нарешті, унікальні можливості навчання (як за допомогою музейного педагога, так і завдяки експозиції музею. Сучасне усвідомлення ролі музею в соціокультурному просторі пов’язане з “розширенням і поглибленням” його професійно-педагогічної функції. Змістова завершеність різних музейних колекцій, як основних ресурсів, має збігатися і відповідати програмній тематиці будь-якої дисципліни. І це є головним принципом відбору змісту і форми ресурсу для того, щоб його потенційна здатність перейшла на нову стадію реалізації. Але можна по-різному трактувати

спосіб реалізації ресурсів доступними засобами в доступній формі для кожного заняття. Виступати ресурсом – це означає бути зваженим, вимірним у різних системах координат, бути співвіднесеним з різними межами актуального і потенційного перетворення структури професійної підготовки. Склалася ситуація, коли ступінь затребуваності суспільством потенціалу професійно-педагогічного характеру, зосередженого в музеї, повністю збігається із споконвічно властивими йому функціями бути хранителем і транслятором ціннісно-інформаційного ресурсу, що концентрується в музейних предметах, автентичних речах – справжніх свідченнях розвитку суспільства [9, 18].

Сучасна музейна педагогіка розвивається в руслі проблем музейної комунікації. Головний акцент у цій теорії зроблено на візуальному і просторовому характері музейної комунікації, яка є процесом спілкування відвідувача з музейними експонатами, що являють собою “реальні речі”. В основі такого спілкування з одного боку – здатність відвідувача розуміти “мову речей”, з іншого – здатність музейних спеціалістів демонструвати особливі невербальні “просторові висловлювання”.

Учені виділяють п’ять моделей формування музейної комунікації: *пізнавальна* (К. Хадсон), за якою відвідувач спілкується з працівником музею; *естетична* (Д. Осборн): відвідувач спілкується з експонатом, який набуває самоцінного значення, мета якої полягає в естетичному сприйнятті музейного предмету; *знакова* (Ю. Ромедер): спілкується через експонат, який являє собою певний знак соціально-історичного змісту, відновлюючи при цьому зв’язок поколінь; *діалогова* (Р. Стронг, Е. Александер): відвідувачі музею спілкуються між собою, а музей виконує функцію центру культурного і суспільного життя; *міждисциплінарна*, за якої музей – місце співробітництва спеціалістів різного профілю – музеєзнавців, психологів, педагогів, що шукають вирішення комплексних проблем гуманітарного характеру.

Подані структурні моделі мали надзвичайно важливий вплив на освітню діяльність музеїв. Ефективна музейна комунікація передбачає організацію діалогічної взаємодії (принцип діалогічності) [9, 6-8]. Відомо, що будь-яка комунікація передбачає наявність таких компонентів: комунікатор – особа, що передає інформацію; інформація (музейний предмет); аудиторія (студенти), що сприймає інформацію. Ефективність комунікації залежить від того, наскільки комунікатор (викладач) знає і розуміє інтереси і потреби аудиторії (студентів). Схема реалізації ціннісної взаємодії, що здійснювалась у тріаді викладач-студент-музейні предмети, наведена на рис. 1.

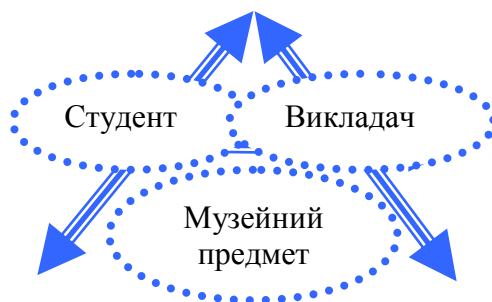


Рис. 1 Схема тристоронньої музейної комунікації.

Ця тріада складає єдину систему, що реалізується в музейному середовищі, має специфічну освітню цінність і є частиною соціокультурного середовища. Відомий російський педагог, музеолог Б. Столяров підкреслював, що музейне середовище є таким самим активним засобом навчання, як і шкільне (аудиторне) й гармонізуюче впливає на особистість, що формується [8, 107]. До проблем соціокультурного, професійного становлення особистості засобами музейної педагогіки зверталися у своїх дослідженнях чимало авторів, зокрема Є. Андерсон, Т. Белюфастова, А. Бойко, Н. Ломова, І. Мішина, Ю. Павленко, Н. Пусепліна, Б. Столяров, В. Ходєцький, М. Юхневич та ін. Вони визначають переваги музейно-освітнього компонента у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ.

Сьогодні однією з тривожних проблем є різке падіння престижу професії вчителя. Це не означає, що у ВНЗ є порожні місця, вони заповнені, але не всі з тих, хто одержує диплом, йдуть працювати в школи навіть у містах. Це, на нашу думку, пояснюється, перш за все, низькою освітньою культурою в широкому розумінні цього поняття і, зокрема, відсутністю традицій, які передаються від покоління до покоління в школах, а подекуди і їх повним забуттям. Велику допомогу в орієнтації студентів педагогічного ВНЗ на професію може надавати університетський педагогічний музей. Педагогічний в абсолютному розумінні цього слова – той, який зберігає пам’ять про історію і традиції навчального закладу, його знаменні події, про викладачів-учених, випускників-педагогів, їх життєві долі, педагогічний досвід. Музеї все частіше запроваджують різноманітні новаторські програми, що включають такі методи роботи, як спостереження, анкетування, дослідження, порівняльний аналіз і оцінка, спрямовані на забезпечення корисного досвіду роботи, більш продуктивної і різносторонньої освітньої діяльності. Перспективною формою освітньої діяльності університетського музею є навчання студентів за допомогою комп’ютерних технологій [10, 34]. Крім традиційних, усталених форм роботи, музеї освітніх навчальних закладів мають свої специфічні [11, 16].

В освітній діяльності музеїв, як свідчить аналіз наукових публікацій, достатньо чітко окреслилися три напрямки роботи зі студентською аудиторією:

- допомога студентам в освоєнні майбутньої професії;
- реалізація загальноосвітніх і естетичних програм;
- педагогічно-краєзнавча освіта студентів.

Перший напрямок передбачає завдяки музейній експозиції (першоджерелам) створити умови для більш продуктивного висвітлення особливостей вітчизняної історії, культури, а матеріали фондів слугують основою для курсових, дипломних робіт. Студенти-історики, наприклад, можуть посилається на автентичні речі, архівні й фондові джерела, фотоматеріали, листи, особисті документи тощо.

Музейно-освітнє середовище, музейний предмет – це не тільки джерело нових знань, але і можливість формування особистості студента, набуття ним музейно-педагогічної підготовки, оскільки, самостійно вибираючи тематику, вивчаючи музейні документи, він проявляє свободу пошуку, долучається до процесу пізнання, у нього формуються особисті переконання [3, 119-125]. Крім того, практика музейно-освітньої діяльності дозволяє студентам вивчати особливості комплектування, обліку, зберігання, створення експозиції, знайомитися з багатьма цікавими людьми – провідними вченими, визначними педагогами, знаменитими художниками, поетами, письменниками та ін. Е. Андерсон, описуючи досвід роботи зі студентами історичного факультету, зазначає, що постійно змінюються напрямки студентської практики в музеях. Перш за все, зусилля музею спрямовані на те, щоб майбутні фахівці працювали із захопленням, коли виявляються не тільки знання, але і вміння працювати в колективі [11, 56]. Вони залучаються до роботи щодо створення нової музейної експозиції, облаштування виставок, організації різних музейних заходів, реалізації музейних соціально-педагогічних проєктів. Тобто вся музейна діяльність спрямована на те, “щоб результат їхньої праці мав практичне застосування, був соціально значущим” [11, 22-23]. Таким чином, робота з майбутніми педагогами в музейно-освітньому середовищі має спрямовуватись на вдосконалення педагогічної орієнтованості, музейно-педагогічної й загально культурної підготовки, розвиток здібностей до сприйняття музейної інформації. На думку Ю. Павленко, музеї педагогічного профілю необхідно розглядати як культурно-освітнє середовище, наділене специфічними професійно-оптимізуючими засобами. Вони спроможні спонукати кожного студента досягти високого рівня майстерності в майбутній професії, здатні сприятливо впливати на розвиток професійної компетентності майбутніх учителів. Дослідниця також вважає, що важливою умовою ефективного впливу музею є залучення майбутніх фахівців до активної музейно-педагогічної діяльності, яка повинна стати невід’ємним компонентом навчальної, виховної, науково-дослідної сфери роботи зі студентами та їхнього дозвілля [12, 7-9].

Другий напрямок передбачає реалізацію загальноосвітніх і естетичних програм [13, 10-12]. Наприклад, програма занять передбачає лекції в залах музею, супроводжувані концертом (гра на гітарі, фортепіано, виконання романсів), що сприяє емоційно-образному “уживанню” в обстановку “епохи минулого”. Зустрічі з художниками, поетами, музейні свята, як правило, приурочені до відкриття виставок, не тільки збагачують знаннями, а й формують ціннісну орієнтацію студентів.

Третій напрямок – педагогічно-краєзнавча освіта [14, 137-146]. “Мабуть, головне, що може і повинен зробити музей, – це запропонувати студентам достатньо широкий спектр можливостей безпосередньої участі в пошуковій, дослідницькій, фондовій, культурно-освітній роботі”, зауважує М. Юхневич [15, 140]. А. Бойко, В. Пашенко, Н. Пусепліна та ін. зазначають, що музей ВНЗ сприяє активізації професійної діяльності, розвитку пізнавальних інтересів, єдності одержаних теоретичних знань і набутих практичних умінь і навичок, забезпечує розв’язання проблем інтеграційно-гармонізуючої функції вищої школи, а також реалізацію ідеї єдності знань і моральності, залучення майбутніх учителів історії до вічних духовних цінностей минулого й сьогодення [16, 5-10].

Особливо важливою є координація діяльності викладачів, студентів і співробітників університетських музеїв, які забезпечують функціонування музею й широкий доступ до нього. Вирішення творчих навчально-пізнавальних завдань у музейно-освітньому середовищі дозволить майбутнім учителям історії засвоїти не лише конкретну методику роботи з музейними колекціями, а й стане чинником формування професійних здібностей. Отже, структура музейно-освітнього ресурсу зумовлена внутрішнім взаємозв’язком елементів, що забезпечують перетворення культурно-історичного досвіду в особистісні і професійно важливі якості майбутнього вчителя історії.

Висновок. Таким чином використання музейно-освітнього ресурсу не тільки забезпечує набуття студентами знань, умінь, норм, цінностей історико-педагогічної культури, але й сприяє їх професійній підготовці. У вказаному процесі, як свідчить аналіз літератури, необхідні: комплексний підхід, що забезпечує всебічний розвиток особистості, враховує послідовність педагогічних функцій розвитку, освіти й професійної підготовки; програма, головною метою якої є професійна підготовка студентів, їх духовне збагачення в умовах музейного середовища; педагогічно доцільне застосування комплексу форм і методів роботи музеїв. По-друге для реалізації завдань професійної підготовки фахівців необхідне цілеспрямоване використання не тільки навчального процесу, але і позааудиторної діяльності. По-третє оскільки музей – це соціальний інститут, який, використовуючи різні канали музейної комунікації, культурно-освітні програми, а також індивідуальний підхід, відповідає соціальному статусу відвідувача, сприяє підвищенню професійної підготовки майбутніх учителів історії, то його відвідуванню необхідно приділяти особливу увагу при визначенні змісту й організаційних форм.

Література

1. Рекомендація про викладання історії в ХХІ-му столітті в Європі // Доба : наук.-метод. часоп. з історичної та громадянської освіти. – 2008. – № 1–4. – С. 4–7.
2. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком, Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Караманов О. Музейна педагогіка як засіб формування професійних цінностей студента-історика / О. Караманов // Вісн. Львів. держ. ун-ту. Сер. Педагогічна. – Львів, 2006. – Вип. 21. – С. 119–125.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь: Перун, 2004. – 1440 с.
5. Хадсон К. Влиятельные музеи / К. Хадсон: пер с англ. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 2001. – 196 с.
6. Waidacher F. Prirucka vseobecneju museologie. / F. Waidacher. – Bratislava: Slovenske narodne museum. Narodne muzejne centrum, 1999. – 480 s.
7. Музееведение. Музеи исторического профиля: учеб. пособ. для вузов по спец. “История” / под ред. К. Г. Левыкина, В. Хербста. – М.: Высш. шк., – 1988. – 431 с.
8. Столяров Б. А. Педагогические аспекты образовательной деятельности художественного музея / Б. А. Столяров // Музейная педагогика: учеб. пособ.-хрестоматия. – Киров, 2005. – 146 с.
9. Boylan J. P. Museums 2000 and the Future of Museums / J. P. Boylan // Museums 2000: Politics, People, Professionals and Profit. – L.: MA, 1992. – P. 1–21.
10. Шигина Н. А. Виртуальная экскурсия как форма организации учебно-познавательной деятельности студентов / Н. А. Шигина // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 4. – С. 34–36.
11. Головизина Н. Л. О некоторых формах работы со студенческой аудиторией / Н. Л. Головизина // Музей и студент: сб. науч. тр. – Сыктывкар: Изд-во СыктГУ, 2002. – 90 с.
12. Павленко Ю. Стан практичного використання музеїв педагогічного профілю у професійній підготовці майбутніх учителів / Ю. Павленко // Імідж сучасного педагога. – 2007. – № 5–6. – С. 7–10.
13. Пусепліна Н. Зміст і форми діяльності музейного комплексу вищого педагогічного закладу освіти / Н. Пусепліна // Імідж сучасного педагога. – 2007. – № 5–6 (74–75). – С. 10–12.
14. Левківський М. В. Формування професійної компетентності вчителя (засобами історико-педагогічного краєзнавства) / М. В. Левківський // Вісн. Київ. Міжнар. ун-ту. Сер. Педагогічні науки: зб. наук. ст. – К., 2004. – Вип. 4. – С. 137–146.
15. Юхневич М. Ю. Я поведу тебя в музей: учеб. пособ. по музейной педагогике / М. Ю. Юхневич; М-во культуры РФ и др.]. – М., 2001. – 224 с.
16. Бойко А. М. Полтавський державний педагогічний університет: минуле й сучасне / А. Бойко, В. Пашенко // Полтавський державний педагогічний університет імені В. Г. Короленка мовою музейних експонатів. Нариси про музей, музейні кімнати, музейні аудиторії. – Полтава, 2000. – С. 5–10.

УДК 371.311.4+373.54:94

Барнінець О.В.

аспірантка Бердянського державного
педагогічного університету

ГРА ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ

У статті здійснений аналіз ігрових методів з погляду реалізації компетентнісного навчання, на основі структурних компонентів процесу навчання: цільовий, стимулююче-мотиваційний, змістовний, операційно-діяльнісний, контроль-регулювальний та оціночно-результативний; здійснено порівняння ігрових методів в контексті компетентнісного та традиційного навчання.

Ключові слова: дидактична гра, ігрові методи, компетентнісний та традиційний підходи до навчання, історичні компетентності, мета навчання, рефлексія, суб'єкт-суб'єкти відносини.

Барнінець Елена Владимировна. Игра как средство реализации компетентностного обучения

В статье осуществлен анализ игровых методов с точки зрения реализации компетентностного обучения, на основе структурных компонентов процесса обучения: целевой, стимулирующе-мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-регулирующий и оценочно-результативный; осуществлено сравнение игровых методов в контексте компетентностного и традиционного обучения.

Ключевые слова: дидактическая игра, игровые методы, компетентностный и традиционный подходы к образованию, исторические компетентности, цель обучения, рефлексия, субъект-субъектные отношения.

Barninets Olena. Game as the way of realization of the competence studying.

In the article one can find the analysis of the playing methods from the point of the realization of competence studying, on the basis of the structural components of studying process: objective, stimulating-motivational, thoughtful, operating-qualifying, control-adjusting and assessed-effective. In the article the comparison of the playing methods in the context of the competence and traditional studying is given.

Key words: didactic game, playing methods, competence and traditional way to the process of studying, historical competences, aim of studying, reflection, subject to subject relations.

Постановка проблеми Відомо, що сучасні соціальні перетворення, впровадження нових технологій, розширення міжнародних зв'язків зумовлюють необхідність постійного вдосконалення системи та практики освіти. У зв'язку з цим у методиці навчання історії одним з пріоритетних напрямків стає підвищення рівня

освітності кожного учня, що неминуче впливає на вибір методів навчання в контексті новочасних освітніх вимог.

Аналіз методичної літератури демонструє широку популярність у вчителів-практиків дидактичної гри. Це пояснюється її визнанням як цікавої для суб'єкта навчання діяльності, спрямованої на формування знань, умінь і навичок [1, с. 12]. Однак в умовах компетентнісного навчання такий підхід є не коректним, а відповідно не дієвим.

З огляду на це **мета статті** полягає у визначенні доцільності використання ігрових методів у навчанні історії з погляду реалізації компетентнісного навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженню сутності дидактичних ігор на уроках історії присвячені роботи Г. Камаєвої, М. Короткової, М. Несмелової, Л. Нечволод, Л. Поліщук. Концептуальні положення впровадження компетентнісного підходу до навчання історії в школі розробляли К. Баханов, В. Власов, Т. Ладиченко, Р. Пастушенко, О. Пометун, Г. Фрейман.

Дослідження дидактичних ігор в умовах реалізації компетентнісного навчання вимагає проаналізувати їх особливості, беручи за основу структурні компоненти процесу навчання: цільовий, стимулююче-мотиваційний, змістовний, операційно-діяльний, який розглядатиме роль учасників, контроль-регулювальний та оціночно-результативний. Для цього здійснено порівняння ігрових методів в контексті компетентнісного та традиційного навчання (таблиця).

Таблиця 1

Порівняння ігрових методів в контексті компетентнісного та традиційного навчання

Компоненти	Ігрові методи як засіб реалізації компетентнісного навчання	Ігрові методи як засіб реалізації традиційного навчання
Цільовий	Спрямованість на позитивний результат – сформований комплекс історичних компетентностей; розвиток особистості учнів шляхом пошуку інформації, її інтерпретації, розв'язання проблемних завдань під час підготовки та проведення ігор.	Озброєння учнів системою знань, умінь і навичок.
Стимулююче-мотиваційний	Реалізація у іграх соціальної та особистісної мотивації подальшого формування компетентностей	Гра – засіб підвищення мотивації учнів до навчання.
Операційно-діяльний	Паритетна взаємодія вчителя і учнів, що породжує суб'єкт – суб'єктні стосунки під час організації та проведення ігор.	Учень є об'єктом педагогічного впливу; вчитель – організатор, керівник.
Змістовний	Враховуючи мінімальний досвід репродуктивної та творчої діяльності школярів, який є відображенням наявних знань, умінь, навичок, ставлень та емоційно-ціннісних відносин, вчитель стимулює самостійний пошук інформації з метою виявлення «власного» у загальному фонді знань.	Гра – метод передачі інформації від вчителя до учнів, що допомагає формувати знання, уміння й навички та контролювати їх, або метод контролю наявних ЗУНів.
Контрольно-регулювальний та оціночно-результативний	Співпраця, взаємодія, взаємодопомога, взаємо-, само-, контроль.	Контроль з боку вчителя.
Плюси	Пошуковий характер та відносна розкутість учнів, дозволяє їм формулювати свої власні індивідуальні погляди на сутність проблем, що обговорюються. Накопичення досвіду вирішувати завдання у нестандартних ситуаціях.	Відхід від сталих методів навчання.
Мінуси	Непередбачуваний характер суб'єкт – суб'єктних стосунків.	Відсутність дозволу на свободу дії з боку учнів.

Наведена таблиця демонструє, що ігрові методи на уроках історії у традиційному навчанні розглядалися як інструмент для реалізації «імперативної педагогіки» (С.Габрусевич), мета якої полягає у передачі ЗУНів. Фахівець з використання ігрової діяльності на уроках історії С.Кулагіна зазначає: «гра повинна постійно збагачувати знання, бути засобом всебічного розвитку дитини, її здібностей, викликати позитивні емоції, наповнювати життя колективу цікавим змістом [7, с. 8] ». Однак, означену ціль чітко розумів тільки вчитель, а учні, не уявляючи ані її, ані кінцевих результатів, розглядали гру як забавку та альтернативу пояснювально-ілюстративним методам навчання. «Дидактична мета залишається скритою від (учня –О.Б.) і чим

майстерніше складена дидактична гра, тим краще ця мета прихована [9, с. 13]». Тож прояв активності школярів під час її організації пояснювалася короточасним захопленням від ігрового дійства без належної цілеспрямованості та свідомого відношення.

Збереження авторитарного підходу під час проведення ігрових методів в умовах традиційного навчання на уроках історії робило школярів скутими у своїх діях, що обмежувало рух інформації від учня до вчителя та між ними. Вчитель – центральна фігура в традиційному навчанні – мав набагато ширший простір для його всебічних виявлень й під час організації гри. Так, у посібнику «Інсценування на історичні теми» знаходимо: «Провідну роль в організації вечора грає вчитель історії, він же – керівник гуртка і головний постановник. Від його ініціативи та енергії залежить загальний задум вечора, вдала добірка текстів, розподіл праці, зацікавленість учасників, дисципліна на репетиціях і під час вистави [2, с. 10]». Одноосібне прийняття вчителем остаточних рішень в умовах проведення гри перетворювало учнів на об'єкт педагогічного впливу, без урахування цілісності особистостей школярів з усією різноманітністю думок та можливостей.

Погляд на дидактичну гру як на потребу учнів в умовах традиційного навчання спрощувало її функціональність з погляду мотиваційного компоненту. Тому її тривіально розглядали як засіб підвищення мотивації учнів до навчання. Усвідомлення науковцями втрати сутності дидактичних ігор без установки на досягнення результату зобов'язувала їх звертатися до зовнішніх мотивів, які орієнтували учня на його досягнення. Подібним результатом могли бути виграш у змаганні, завоювання першості своєї команди чи особистої першості у розумовому поєдинку [10, с. 111]. Однак визначення подібних наслідків є тільки «зовнішньою оболонкою» дидактичних ігор – відсутність з боку учнів усвідомлення навчальних цілей дидактичної гри знищували її квінтесенцію. А. Тюков, досліджуючи традиційні ділові ігри зазначав, що «гравці, намагаючись обіграти один одного... відволікаються від цілей навчання... Будь-яка ігрова форма може провокувати виникнення ігрової діяльності, але зовнішньо по відношенню до гри мета навчання навичкам ігрової діяльності змушує фактично заперечувати (її –О.Б) як головний механізм, що забезпечує ефективність навчання [8, с. 52]».

Обмежений підхід в умовах традиційного навчання застосовувався й до визначення сутності ігрових методів на уроках історії – вони виступали або способом передачі інформації, або способом контролю ЗУНів. У першому випадку учні шляхом заучування або переказу певної кількості інформації, що надавав вчитель, розігрували виставу із наявними атрибутами та костюмами, таким чином навчальний матеріал подавався у формі «інформації про ...». У другому – утворювали змагання на перевірку знань, умінь та навичок. Чіткий контроль за правильністю виконання завдань, відтворенням текстів здійснював особисто вчитель, який одноосібно здійснював й оцінюючу функцію.

Таким чином, звернення вчителями під час навчання історії до гри в умовах традиційного навчання продемонструвало позитивні зрушення в бік усвідомлення того, що «пізнання світу в дидактичних іграх вбирається в інші форми, не подібні на звичайне навчання ... Але найважливіше – це те, що не за потребою, не під тиском, а за бажанням самих учнів під час навчальних ігор відбувається багаторазове повторення навчального матеріалу в його різних поєднаннях і формах [7, с. 8]». Однак збереження керівної позиції вчителя, що проявлялася у його ініціативі, особистому цілепокладанні, контролі та оцінюванні, відсутність дозволу на свободу дії з боку учнів, а також переважно репродуктивний характер дидактичних ігор руйнувало їх власне ігрову сутність.

В умовах компетентнісного навчання дидактична гра розглядається з кардинально протилежного погляду. М. Кларін [5, с. 169] вказує на можливість в умовах організації та проведення навчальних ігор оволодіти учням досвідом діяльності, подібний до того, який би він отримав в дійсності. Навчальна гра, на його думку, дозволяє школярам самим вирішувати складні проблеми, а не просто бути його спостерігачами. Вони створюють високу можливість переносу знань та досвіду діяльності з навчальної ситуації у реальну.

Потреба у використанні ігрових методів, обрання завдань за рівнем складності під час їх застосування в умовах компетентнісного навчання обумовлюється співвідношенням доцільності/недоцільності з погляду можливостей окремого школяра або класу в цілому. Аналогічно до цього відбувається визначення дидактичної мети, яка зорієнтована на позитивний результат у вигляді формування історичних компетентностей. Означене здійснюється шляхом розвитку особистості школярів під час підготовки та проведення гри на уроках історії шляхом пошуку інформації, її інтерпретації, розв'язання проблемних завдань, спрямованих на формування історичних компетентностей.

Задача, покладена на ігрові методи в умовах компетентнісного навчання, покликана реалізовувати, крім основної дидактичної мети, ще й комплекс цілей: забезпечення контролю виведення емоцій; надання дитині можливості самовизначення; надихання і допомога розвитку творчої уяви; надання можливості зростання навичок співробітництва в соціальному аспекті; надання можливості висловлювати свої думки [3, с. 23].

Основоположною складовою структури освітньої компетенції виступає соціальна, особистісна мотивація подальшого формування компетентності. З цього погляду дидактична гра не виступає виключно тлом, на якому вдало розкриваються учнівські мотиви. Ігрова діяльність, стимулюючи до «провокації» напруження як переборення особистістю самої себе, виходу за свої можливі межі; створення мажорної атмосфери, що стимулює активність і спонукає до творчості, робить дієвим компетентнісне навчання. Саме в

таких умовах актуальним стає твердження Д. Ельконіна [11, с. 65] про виникнення у грі нової психологічної форми мотивів, які з досвідом афективно забарвлених безпосередніх бажань переходять у форму узагальнених намірів.

Як зазначалося вище, досягнення позитивного результату у вигляді сформованих компетентностей в умовах ігрових методів забезпечується за рахунок підвищення суб'єктності учня, що породжує паритетну взаємодію вихованців і вчителя. «Він (педагог –О.В.) немовби передає естафетну паличку ігрової творчості учням, реалізуючи розвиток по-справжньому партнерських взаємовідносин, отримуючи чудових помічників у навчально-ігровій діяльності [1, с. 22]». Остаточні рішення в ході організації гри вчитель приймає разом з учнями, що створює «горизонтальні» зв'язки між ними, в яких педагог знаходиться на «над», а поруч з школярами. Вдала гра – діалог, але діалог особливого роду – не тільки словесний, а й діалог дій. Діалогізм – суттєвий компонент гри, завдяки якому її учасники не зводиться до пасивних об'єктів педагогічної активності, а піднімаються до рівня повноправних і рівноправних з керівником гри учасників діалогу [4, с. 54]».

Відбувається своєрідний обмін знаннями, колективний відбір його змісту. Учень у цьому процесі є учасником його породження. Водночас різниця у знаннях, досвіді, вміннях залишає за вчителем керівну роль, яка однак знаходить виявлення на основі співпраці з учнями. Як влучно зазначив М. Кларін: «позиція педагога ... визначається необхідністю занурити учасників в осмислення досліджуваної конкретної ситуації, допомогти їм поєднати умовний, абстрактний спосіб навчальної роботи і вирішення проблеми на конкретному матеріалі [5, с. 166]». Отже, під час організації та проведення ігрових методів в умовах компетентнісного навчання вчитель – організатор самостійної активної пізнавальної діяльності учнів, консультант і помічник.

Він в умовах ігрової діяльності, враховуючи мінімальний досвід репродуктивної та творчої діяльності школярів, який є відображенням наявних знань, умінь, навичок, ставлень та емоційно-ціннісних відносин, стимулює до самостійного пошуку інформації з метою виявлення «власного» у загальному фонді знань. Учні навчаються шляхом досвіду, глибоко залучаються до виконання завдання. Незважаючи на те, що роль ведучого має велике значення у створенні ігрової ситуації, саме навчання відбувається за допомогою досвіду, що отримується [6].

Залучаючи учнів до процесу пізнання як активних дослідників, які навчаються на основі використання власних попередніх знань і досвіду, педагог тим самим в кожного учня структурує їх, надає можливість практично застосувати, виявити індивідуальні здібності, розкрити власний потенціал школяра і, водночас, забезпечує формування і розвиток компетентностей школярів. Результати такої діяльності обговорюються під час ділових та ретроспективних ігор, що сприяє взаємозбагаченню учнів, збільшенню реальних інформаційних джерел пізнання. Характерною рисою таких ігор є їх пошуковий характер та відносна розкутість учнів, що дозволяє їм формулювати свої власні індивідуальні погляди на сутність проблем, що обговорюються. Організація тренінгових ігор спрямована на упорядкування та систематизацію засвоєних знань, що передбачає репродуктивний та творчий характер діяльності й відповідно накопичення досвіду вирішувати завдання у нестандартних ситуаціях.

Невід'ємним атрибутом дидактичної гри в умовах компетентнісного навчання, виступає її аналітичний розбір, який включає дидактичний та власне ігровий результати. Перший передбачає перевірку реалізації навчальної мети у вигляді формування історичних компетентностей. Другий – визначення переможців, а також з'ясування ставлень з боку учнів до самої гри. Отже, рефлексія за цих обставин спрямована не на зовнішній об'єкт, а на внутрішній – на процес самої діяльності, на самого себе, на з'ясування характеру та зв'язків пізнавальних операцій. Такий підхід допомагає учням здійснювати взаємо- та самоконтроль за формуванням компетентностей, зацікавлює проявляти взаємодопомогу під час організації та проведення ігрових методів.

Однак слід наголосити, що налагодження суб'єкт-суб'єктних відносин можуть породжувати непередбачуваний характер ігрової діяльності, яке сприяє виникненню проблем із додатковою активністю учнів. Розв'язання подібних труднощів можливе при відповідній психолого-педагогічній підготовці вчителя до організації та проведення дидактичних ігор.

Таким чином, ігрові методи на уроках історії в умовах реалізації компетентнісного навчання стають дієвими з огляду на спрямування діяльності на позитивний результат у вигляді формування компетентностей; реалізації соціальної та особистісної мотивації у грі подальшого формування компетентностей; існування суб'єкт – суб'єктних відносин між вчителем та учнями; врахування мінімального досвіду репродуктивної та творчої діяльності школярів, який є відображенням наявних знань, умінь, навичок, ставлень та емоційно-ціннісних відносин; співпраці, взаємодії, взаємодопомоги, взаємо- та самоконтролю.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Подальшими пошуками наукових досліджень можуть бути: з'ясування можливостей ігрових методів у формуванні історичних компетентностей.

Література

1. Борзова Л. П. Игры на уроках истории / Л. П. Борзова. – М. : Владос-пресс, 2001. – 325 с.
2. Инсценировки на исторические темы. Пособие для учителей по внеклассной работе / [вступит сл. Ф. Коровкина]. – М., 1974, 151 с.
3. Інтерактивні технології навчання / [авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко, Г. Коберник] – К., Науковий світ, – 2004. – 85 с.

4. Коряк Н. П. Социально-психологические проблемы деловых игр / Коряк Н. П., Гинзбург Я. С. // Педагогика и психология игры : межвузовский сборник научных трудов. – Новосибирск: Изд. НГПИ, 1983. – 128 с.
5. Кларин М. В. Инновации в обучении. Метафоры и модели... Анализ зарубежного опыта / Михаил Кларин. – М. : Наука, 1997.
6. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике / [обзор монографии] [Электронный ресурс]. – Режим доступа к статье.: <http://works.tarefer.ru/64/100030/index.html>
7. Кулагина С. А. 100 игр по истории / С. А. Кулагина. – М: Просвещение, 1967.– 277 с.
8. Тюков А. А. Организационные обучающие игры и моделирование процессов социального развития личности / А. А. Тюков // Игровое моделирование: Методология и практика / [под ред. И. С. Ладенко]. – Новосибирск: Наука. 1987. — С.51-61
9. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей / А. П.Усова / [под ред. А. В. Запорожца]. – М.: Просвещение, 1976. – 96 с.
10. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры / С. А. Шмаков. – М.: Новая школа, 1994.– 240с.
11. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин – М.: 1978

УДК 371.132:37.03

Сидельник Н.В.
аспірантка Інституту педагогіки
Національної академії
педагогічних наук України

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті аналізується компетентнісно-орієнтований підхід до навчання в педагогіці. Розкривається сутність понять «компетенція», «компетентність» та «професійна компетентність» учителя історії.

Ключові слова: компетентність, компетенція, ключові компетентності, загально-галузеві компетентності, предметні компетентності, професійна компетентність.

Сидельник Н.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье анализируется компетентностно-ориентированный подход к учебе в педагогике. Раскрывается сущность понятий «компетенция», «компетентность» и «профессиональная компетентность» учителя истории.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, ключевые компетентности, общеотраслевые компетентности, предметные компетентности.

Sidel'nik N.V. PROFESSIONAL COMPETENCE of FUTURE TEACHER of HISTORY AS PEDAGOGICAL PROBLEM

In the article is analysed kompetentnisno-oriented going near studies in pedagogics. Essence of concepts «jurisdiction», «competence» and «professional competence» of teacher of history, opens up.

Keywords: a competence, jurisdiction, is key a competence, zagal'no-galuzevi a competence, subject a competence.

Стрімке зростання інформатизації суспільства, швидкий розвиток науки, техніки і виробництва потребують якісного зростання інтелектуального потенціалу сучасної людини, а відтак – модернізації змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх вчителів. Одним із стратегічних напрямків реформування вітчизняної освіти є компетентісний (особистісно орієнтований за своєю природою) підхід.

Мета статті полягає у визначенні сутності професійної компетентності майбутнього вчителя історії.

Першочергово зазначимо, що аналіз праць, присвячених розвитку компетентнісно-орієнтованого навчання (А.Хуторський, Дж.Равен, Р.Уайт, А.Маркова, І.Зимня), дає можливість умовно поділити цей процес на **три етапи** :

Перший етап (1960 – 70-ті роки ХХ століття), коли вперше в науковій літературі з'являються поняття „компетентність“, „компетенція“ і розпочинається наукова робота над виділенням та систематизацією різних видів компетентностей. Відзначається, що діяльність людини, зокрема засвоєння нею будь-яких знань, умінь і навичок, складається з конкретних дій, операцій, що їх виконує людина. Причому, виконуючи їх, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їх важливість для себе або для суспільства, людина тим самим розвиває компетентність у тій чи іншій життєвій сфері, де вона відчуває себе здатною ефективно функціонувати (тобто є компетентною), реалізуючи себе через так звані „ключові“ чи життєві компетентності. Якщо ж компетентність поширюється на вужчу сферу, наприклад, у рамках певної навчальної дисципліни, то можна говорити про предметну чи галузеву компетентність. Отже, компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти, нижнім порогом, рівнем компетентності якої є досягнутий рівень діяльності випускника, що необхідний і достатній для мінімальної успішності в досягненні його результату [13,15–21]; **Другий етап** (1970–90 – ті роки ХХ століття), у період якого вдалося створити перелік ключових компетенцій. Зокрема, Джон Равен в своїй книзі „Компетентність в сучасному суспільстві“

дає розгорнуте тлумачення цього терміну, а також наводить список 39 компетентностей, особливу увагу зосередивши на категоріях „готовності”, „впевненості”, „здатності”, „відповідальності” людини [15];

Третій етап (кінець 80-х – початок 90-х рр. XX ст.), де була спроба визначити компетентності як певний освітній результат, домінантою якого, попри деякі розбіжності в наукових підходах, є визнання досліджень у США, вченими яких визначають *три основних компоненти* в компетентнісній освіті (формування знань, умінь і цінностей особистості), де компетенція виступає головною складовою компетентнісно-орієнтованого навчання. При цьому, система компетентностей в освіті має *ієрархічну структуру*, рівні якої складають [13; 15 – 25]:

ключові компетентності (міжпредметні та надпредметні компетентності), які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культурнодоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи актуальні індивідуальні, соціальні та інші проблеми;

загально-галузеві компетентності, які набуває особа упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі у всіх класах середньої школи, вищого навчального закладу і які відбиваються у розумінні „способу існування” відповідної галузі – тобто того місця, яке ця галузь займає у суспільстві, а також уміння застосовувати їх на практиці в рамках культурнодоцільної діяльності для розв'язування індивідуальних та соціальних проблем;

предметні компетентності, які набуває особа упродовж вивчення того чи іншого предмету, навчальної дисципліни у всіх класах середньої школи, вищого навчального закладу протягом конкретного навчального року або ступеня навчання [12, 2 – 6].

Відтак, поняття „компетенція” та „компетентність” трактуються по-різному. Так, словник іноземних слів розкриває поняття „компетентний” як такий, що володіє компетенцією – колом повноважень певної галузі, особи або колом справ: competent (франц.) – компетентний, правомірний; competens (лат.) – відповідний, здібний; competence (англ.) – здібність (компетенція) [19, 295].

Ожегов в „Словнику російської мови” розкриває поняття „компетентність” як похідне від прикметника „компетентний” – знаючий, обізнаний, авторитетний в певній галузі [11, 265]. Поняття „компетентність” в широкому розумінні цього слова означає досконале знання своєї справи, суті роботи, яка виконується, складних зв'язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення окреслених цілей. У зміст компетентності включається рівень базової і спеціальної освіти, стаж роботи, уміння акумулювати широкий життєвий і професійний досвід, знання можливих наслідків конкретного способу впливу на особистість.

У більшості зарубіжних досліджень останніх років (Cl.Beelische, M.Linard, B.Rey, L.Turkal, M.Joras і ін.), поняття „компетенція” трактується не як набір здібностей, знань та вмінь, а як здібність чи готовність мобілізувати усі ресурси (організовані в систему знання та вміння, навички, здібності і психологічні якості), необхідні для виконання завдання на високому рівні, адекватні конкретній ситуації, тобто відповідно до цілей і умов перебігу процесу [1,31–32].

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performans and Instruction) поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок та відносин, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, спрямовані на набуття певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [14, 19–20]. Для того, щоб полегшити процес оцінювання компетентностей, Департамент пропонує виділити з цього поняття такі індикатори, як *набуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення*. Експерти програми "DeSeCo" визначають поняття компетентності (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби і виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації (поєднанні) взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії. Ця схема є прикладом побудови внутрішньої структури компетентності, орієнтованої на потреби ("DeSeCo", 2002) [14, 22].

Слід звернути увагу, що в перекладі з латинської мови слово „competentia” означає коло питань, з якими людина добре обізнана, має певний досвід, відомі російські вчені А.Хуторський та В.Краєвський трактують „компетентність” у певній галузі як „володіння відповідними знаннями й здібностями, які дозволяють ґрунтовно судити про цю галузь і ефективно діяти в ній” [6, 9], тобто компетентність є результатом набуття компетенції.

Ґрунтовним науковим підходом відзначається розгляд поняття „компетентності” Міжнародною комісією Ради Європи, якою було сформульовано перелік ключових компетенцій з використанням логічно визначеного ряду: *вивчати – шукати – думати – співпрацювати – діяти – адаптуватись* [10, 15]. При цьому, перелік восьми ключових компетенцій для навчання упродовж життя, якими повинен володіти кожний європеєць, визначені як робочою групою по підготовці звіту Європейській раді в Стокгольмі, так і Єврокомісією, що включає:

- навички рахування та письма / компетенція в галузі рідної мови;
- базові компетентності в галузі математики, природничих наук та технології / математична і фундаментальна природничо-наукова та технічна компетенції;
- іноземні мови /компетенція в сфері іноземних мови;

- використання інноваційних технологій / або інформаційні та комунікаційні технології / комп'ютерна компетенція;
- здатність та уміння навчатись /навчальна компетенція;
- соціальні навички / міжособистісна, міжкультурна та соціальна компетенції, а також громадянська компетенція;
- підприємницькі навички /компетенція підприємництва;
- загальна культура та етика / культурна компетенція [24; 4–8].

Узагальнивши здобутки європейських і вітчизняних учених, учасники робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу, створеної в рамках проекту ПРООН „Освітня політика та освіта „рівний – рівному”, запропонували орієнтовний перелік з 7 ключових компетентностей:

- уміння вчитися;
- загальнокультурна;
- громадянська;
- підприємницька;
- соціальна;
- компетентності з ІКТ;
- здоров'язберігаюча [2, 90].

В Україні серед ключових компетентностей, які сьогодні визначені як орієнтири для виявлення результативності освітнього процесу, є: *навчальна, соціальна, компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій, економічна (підприємницька), загальнокультурна, валеологічно-оздоровча та громадянська* [17].

Таким чином, компетенція та компетентність є взаємодоповнюючими та взаємообумовлюючими поняттями. Компетентність, як і компетенція, є інтегральною характеристикою особистості, здобутими нею якостями, де *узагальнюючою категорією двох понять виступає діяльність*. Тобто компетенція є сферою відношень, що існують між знанням та дією у практичній, професійній діяльності випускника ВНЗ. Отже, без знань немає компетенції, проте не кожне знання і не в будь-якій ситуації проявляє себе як компетенція.

Науково обгрунтоване вирішення зазначених проблем детермінувало переосмислення в питаннях модернізації вищої освіти у контексті Болонського процесу. У матеріалах Болонського процесу підкреслюється, що використовування терміна „компетентність” або „компетенція” для визначення цільових установок вищої освіти знаменує зрушення від суто (або переважно) академічних норм оцінювання до комплексної оцінки професійної і соціальної підготовленості випускників ВНЗ. Це зрушення означає трансформацію системи вищої освіти у напрямі більшої адаптації до світу праці в довгостроковій перспективі, а також до освоєння освіти упродовж усього життя [18] Результатом освіти „повинно бути становлення людини, здатної до співпереживання, готової до вільного гуманістично орієнтованого вибору, індивідуального інтелектуального зусилля і самостійної, компетентної і відповідальної дії в політичному, економічному, професійному і культурному житті, яка поважає себе й інших, терпима до представників інших культур і національностей, незалежна в думках і відкрита для іншого погляду й несподіваної думки” [5, 51].

Традиційна орієнтація професійної освіти на підготовку фахівців не може забезпечити такої готовності, тому виникає проблема перегляду цільових установок, уточнення критеріїв їх професійної підготовки, заснованих на компетентнісному підході. Щоб перейти до більш цілісної моделі освіти, де ключовими орієнтирами є досвід, компетентність, суб'єктність, необхідна не заміна однієї моделі іншою, а постійне співіснування *двох парадигм – знаннєво-предметної і культурно-компетентнісної*.

Нині системи освіти різних країн Європи, у т.ч. й України, при усій їх культурно-національній різноманітності і специфіці економічного розвитку характеризують *дві тенденції*, а саме: *по-перше*, перехід до професійних стандартів, що ґрунтуються на високих результатах; *по-друге*, системний опис кваліфікацій в термінах професійних компетенцій.

Відтак, МОН України, Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти у 2008 році розроблено „Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти” (надалі – ГСВО), у основі нового покоління якого покладено компетентнісний підхід через формування нової системи діагностичних засобів із переходом від оцінки знань до оцінки компетенцій та визначення рівня компетентності в цілому [3, 2–8]. Запропоноване в європейському проекті TUNING „...поняття компетенцій включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті) ”.

Отже, поняття „компетенція” включає не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову сторони (результати освіти, знання, уміння, систему ціннісних орієнтацій). У формуванні компетенції вирішальну роль відіграє не тільки зміст освіти, але також і освітнє середовище вищих навчальних закладів, організація освітнього процесу, освітні технології, включаючи самостійну роботу студентів тощо. Треба підкреслити узагальнений, інтегральний характер поняття „компетенція” стосовно понять „знання”, „уміння”, „навички”. Отже :

„компетентність” – це інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника вузу для виконання діяльності в певних професійних та соціально–особистісних предметних областях (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у певному виді діяльності;

„компетенція” включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної області, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід’ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті). Це предметна область, у якій індивід добре обізнаний і в якій він проявляє готовність до виконання діяльності;

професійні компетенції – це компетенції (*загально–професійні* – КЗПе; *спеціалізовано–професійні* – КСП), які можуть мати узагальнений характер, притаманний професіоналу (фахівцю) взагалі або з певного класу (підкласу, групи) професій, а також визначаються вимогами конкретних професійних стандартів певної професії або (у разі їх відсутності) експертним шляхом за пропозиціями відповідних робочих груп на основі європейських аналогів та кваліфікаційною характеристикою професії працівника (за ДКХПП або запропонованою та узгодженою з МПСП)[3, 8–12].

У теорії педагогічної освіти поняття “професійна компетентність” використовується паралельно з такими поняттями як “професіоналізм”, “педагогічна майстерність”, “готовність до професійної діяльності”. Характеризуючи одну й ту ж проблему, означені педагогічні категорії мають особливі змістові відтінки і живаються у різних контекстах.

Рівень професійної компетентності передбачає не лише конкретну обізнаність та поінформованість людини у професійній сфері, а й успішне розв’язання складних проблем, які виникають при засвоєнні нових сучасних технологій, у стосунках з іншими людьми, при виконанні професійних обов’язків. Він може розглядатись як певна модель результату професійної освіти та вирішальна умова і показник успішності людини в житті взагалі й у професійній діяльності зокрема.

Г. Козберг, досліджуючи проблеми формування професійної компетентності вчителя, виділив такі суттєві ознаки поняття „компетентність”:

- знаючий, володіючий ґрунтовними знаннями в певній галузі;
- ерудований;
- визнаний авторитет у певній галузі, якому–небудь питанні;
- досвідчений; той, хто має право відповідно до своїх знань або повноважень робити або вирішувати що–небудь, оцінювати що–небудь [4, 22].

В.Сластьонін, визначаючи поняття „професійна компетентність вчителя”, зауважує, що дане поняття виражає єдність теоретичної і практичної готовності педагога до здійснення професійної діяльності, характеризує рівень його професіоналізму [540]. Структуру професійної компетентності вчителя можна визначити через педагогічні уміння, які В.Сластьонін об’єднує в чотири групи:

- 1) вміння „перетворювати” зміст об’єктивного процесу виховання в конкретні педагогічні завдання;
- 2) вміння побудувати примусити діяти логічно завершену педагогічну систему;
- 3) вміння виділяти і встановлювати взаємозв’язки між компонентами і факторами виховання при запуску їх в дію;
- 4) вміння обліку і оцінки результатів педагогічної діяльності [16, 5].

Н.Ничкало під професійною компетентністю вчителя розуміє «гармонійне поєднання знань з навчальної дисципліни, дидактики і методики викладання, а також умінь і навичок культури педагогічного спілкування» [9,8]. У структурі професійної компетентності вчителя вона вирізняє дві підструктури: діяльнісну (знання, уміння, навички і здібності особистості, необхідні для здійснення педагогічної діяльності) та комунікативну (знання, уміння, навички, потрібні вчителю для успішного педагогічного спілкування).

Так, під професійною компетентністю відомий психолог А.Маркова розуміє працю вчителя, в якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість вчителя; в якій досягаються позитивні результати в навчанні та вихованні школярів [8]. У роботі дослідниці чітко визначаються компоненти компетентності: особистість учителя, педагогічна діяльність, педагогічне спілкування і два компоненти, які характеризують результативність праці педагога – навченість і вихованість учнів. У кожній із сторін праці вчителя автором виокремлюються наступні складники:

- 1) професійні (об’єктивно необхідні) психологічні й педагогічні знання;
- 2) професійні (об’єктивно необхідні) педагогічні вміння;
- 3) професійні психологічні позиції, установки вчителя, що їх вимагає від нього професія;
- 4) 4) особистісні особливості, які забезпечують рівень оволодіння вчителем професійними знаннями і вміннями [8].

А.Маркова наголошує на тому, що знання та вміння – це об’єктивні характеристики праці вчителя, а позиції та особистісні особливості – суб’єктивні характеристики, необхідні для його відповідності вимогам професії. Співвідношення тих та інших автор називає “психологічним модулем” професії педагога, який може бути визначений у кожному із блоків професійної компетентності (педагогічна діяльність вчителя, педагогічне спілкування вчителя, особистість вчителя, навченість школярів, вихованість школярів).

Таким чином, кожен із блоків компетентності можна охарактеризувати за допомогою аналізу своєрідності об'єктивно необхідних знань та вмінь будь-якого педагога, його суб'єктивних позицій і психологічних особливостей. До останніх автор відносить педагогічне мислення, спостережливість, рефлексію, самооцінювання, цілепокладання, спрямованість особистості та інші.

За визначенням К.Баханова в сучасній педагогічній та методичній літературі існують різні підходи до визначення ступеня професійної компетентності вчителя історії:

- як сукупності компетенцій, набутих шляхом опанування змісту різних комплексів предметів: спеціальна (у галузі предмета, що вивчається), методична (способи формування знань, умінь, навичок), психолого–педагогічна (сфера навчання), диференціально–педагогічна (мотиви, здібності тих, кого навчають), рефлексійна або аутопсихологічна компетентність (Н. Кузьмін, Ю. Громко, В. Давидов);

- як діяльності в умовах, що постійно змінюються: концептуальна (розуміння теоретичних основ діяльності), інструментальна або технічна (володіння базовими професійними вміннями); інтегративна (здатність поєднувати теорію і практику, визначати пріоритети), інтеграційна (розуміти соціальне і культурне середовище), адаптивна (уміння передбачати зміни і бути заздалегідь до них готовим), комунікативна (уміння ефективно використовувати засоби спілкування) (Р. Хайгерн, А. Мейхью та ін.);

- як поєднання особистісних (ціннісно–сміслова орієнтація, інтеграції (структуризація, актуалізація та розширення знань), громадянськості, самовдосконалення особистісної та предметної рефлексії), комунікативних (взаємодії з суспільством і спілкування); діяльнісний (постановка, розв'язання пізнавальних завдань, планування, проектування та моделювання діяльності тощо) компетентності (І. Зимняя);

- як сукупність здібностей реалізовувати окремі компоненти процесу навчання як складові цілісної педагогічної системи: аксіологічна (гуманістична ціннісна орієнтація вчителя); когнітивна (предметні, психолого–педагогічні знання на рівні готовності їх застосування), аутопсихологічна або мотиваційна (прагнення до самореалізації та успіху у професійній діяльності), комунікативна (здібність до педагогічного спілкування), процесуальна або операційно–технологічна (здійснення навчально–виховного процесу) компетентності (Н. Лалак та ін.) [7].

Отже, наукові дослідження з проблеми професійної компетентності показали, що за наявної різниці поглядів на цю проблему авторів єднає те, що професійна компетентність – це цілісне багатофакторне і багатоструктуроване утворення, яке в своїй структурі містить аспекти особистісного, гносеологічного, діяльнісно–творчого, комунікативного, прогностичного характеру. Треба підкреслити, що продуктом компетентності педагога є особистість з високим рівнем професійної підготовленості, ефективної взаємодії з дітьми в конкретних умовах життя, в тому числі етнокультурних.

Література

1. Гавришак Г. Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ / Г. Гавришак. Матеріали регіонального науково–практичного семінару „Професійні компетенції та компетентності вчителя”, 28–29 листопада 2006 р. – Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006– С. 31– 32.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: „К.І.С. ”, 2004. – С.90.;
3. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти/ За загальною редакцією В.Д.Шинкарука. Укладачі: Я.Я.Болюбаш, К.М.Левківський, В.Л.Гуло, Л.О.Котоловець, Н.І.Тимошенко.. – К.: МОН України, ПТІЗО, 2008. – С. 2 – 8.
4. Козберг Г.А. Проблема формирования профессиональной компетентности учителя /Г. Козберг. – Автореф. дис.канд. пед.наук. – М., 2000.
5. Краевский В.В. Общие основы педагогики: / В.Краевський Учебное пособие для студентов и аспирантов педвузов. М. – Волгоград: Перемена, 2002. – 163 с.
6. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / Хуторской А.В. // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3 – 10.
7. Лалак Н.В. Методика формування професійної компетентності майбутнього вчителя у процесі навчання /Н. Лалак. – Дисер. канд.пед.наук. – К., 2009. –192 с.
8. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Сов. педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88
9. Ничкало Н.Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє: [монографія] / Нелля Григорівна Ничкало. – К. : Вища школа, 2001. – 456 с.
10. Овчарук О.В. Развитие компетентного подхода: стратегичні орієнтири міжнародної спільноти / О. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: „К.І.С.”, 2004. – 112с.
11. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю.Шведовой. – М.: Советская энциклопедия, 1973. – 846с.
12. Пометун О.І. Компетентнісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів / О. Пометун. – К.: Презентація на нараді Центру тестових технологій 19.10. 2004 р. – 10 с.
13. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн /О. Пометун Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 2004. – С. 15–25.
14. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки /О. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 20.
15. Сень Л.В. Развитие компетентно ориентированного навчання за кордоном / Л.Сень Матеріали регіонального науково–практичного семінару „Професійні компетенції та компетентності вчителя”, 28–29 листопада 2006 р. – Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006– С. 14– 17.

16. Сластенин В.А. Педагогика: /Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Школа–Пресс, 1998. – 512с.
17. Смагіна. Громадянська компетентність у контексті особистісного виміру. Доступ: <http://studentam.net.ua/content/view/7332/97/>
18. Тушева В.В. Компетентнісний підхід в системі вищої педагогічної освіти /Матеріали Міжнародної науково–практичної інтернет– конференції „Інтегративний характер ціннісних вимірів освіти в стандартах Болонського процесу", травень 2008 року. – Бердянськ: Бердянський державний педагогічний університет. Доступ: http://www.bdu.org/scientific_published/conf_2008.
19. Современный словарь иностранных слов. – СПб.: Дуэт, 1994. – 752 с.295].

УДК 371.311

Деркачов Ю.А.

викладач кафедри методики викладання
суспільних дисциплін Сумського державного
педагогічного університету ім.А.С.Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРАВОЗНАВСТВА

У статті розглядаються можливості ефективного використання проблемних методів навчання у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів до сучасних вимог суспільного життя.

Ключові слова: проблемні методи навчання, інновації, мозковий штурм, дискусії, ігрові методи.

Деркачов Ю.А. Использование проблемных методов обучения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей правовеждения.

В статье рассматриваются возможности эффективного использования проблемных методов обучения в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов к современным требованиям общественной жизни.

Ключевые слова: проблемные методы обучения, инновации, мозговой штурм, дискуссии, игровые методы.

Derkathov Y.A. Use of problem methods of educating in the process of professional preparation of future teachers of jurisprudence.

In the article possibilities of the effective use of problem methods of educating are examined in the process of professional preparation of future teachers to the modern requirements of public life.

Keywords: problem methods of educating, innovation, cerebral assault, discussions discussions, games.

Актуальність проблеми зумовлена тим, що в період становлення та зміцнення суверенної демократичної правової держави й громадського суспільства в Україні побудова національної системи освіти передбачає новий підхід до професійної підготовки кадрів у першу чергу майбутніх учителів, яка повинна відповідати передусім сучасним суспільним потребам і світовим стандартам.

Досягнути цей рівень не можливо без новітніх технологій, де проблемні методи навчання є одними з найважливіших, тому що саме вони спонукають зацікавлено самостійно й творчо підходити до вирішення питань, які на кожному кроці зустрічаються майбутнім вчителям, при засвоєнні значних обсягів наукової інформації.

Дослідженню проблем використання окремих проблемно-пошукових методів присвячені праці авторів Ю. Бабанського, С. Вітвицької, Т. Добриніної, Л. Доненко, О. Катеруши та інших [1; 2; 3; 4; 5], сутність яких полягає в розумінні інноваційного підходу до процесу навчання з метою подальшого розвитку особистості, що відповідає головній ідеї гуманістичної парадигми сучасної освіти, де головна увага приділена окремому студенту, його всебічному й гармонійному розвитку, прагненню до творчої самореалізації, здатності ефективно працювати й навчатися протягом усього життя.

Кожен із цих авторів зробив вагомий внесок у розв'язання даної проблеми, але жоден із них не висвітлював її з погляду підготовки майбутніх педагогів у процесі вивчення ними фундаментальних галузей системи національного права України.

Мета даної статті дослідити, як проблемно-пошукові методи, в основі яких покладені закономірності творчого засвоєння знань, використовуються при підготовці фахівців до їх майбутньої професії – вчителя правознавства.

У 60-х роках минулого століття виникає необхідність апробації різноманітних підходів до класифікації існуючих методів навчання. Серед них найбільше відповідає специфіці навчання у вищому навчальному закладі класифікація відомого дослідника Ю. Бабанського, згідно з якою методи навчання поділяються на 3 групи:

1. Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності.
2. Методи стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності.
3. Методи контролю та самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності [1].

Наше дослідження спрямоване на другу групу методів: дискусії, ділові ігри, мозкові штурми, круглий стіл тощо.

У сучасній вищій школі ці методи застосовуються при проведенні основних форм навчальної діяльності, які перевірені довгим періодом часу – це лекції та семінари.

Ефективність таких форм навчання значно зростає, тому що проблемно-пошукова складова, покладена в їх основу, стає найголовнішою.

Відомий дослідник С. Витвицька визначає основні види проблемних методів. Серед них: лекція-мозкова атака, лекція-дискусія, лекція з розбором конкретних ситуацій.

На її думку, лекція – мозкова атака це – запрошення до колективного дослідження. Викладач пропонує слухачам спільно вивести те чи інше правило закономірності процесу, явища. При цьому він звертається до досвіду й знань аудиторії. Уточнюючи й доповнюючи відповіді, викладач підводить теоретичну базу під практичний колективний досвід, записує висновки на дошці (за традиційної форми лектор викладає сам). Звичайно, у такому випадку, часу витрачається більше, але його можна зекономити, не зупиняючись на деталях. У процесі «мозкової атаки» відзначається велика активність студентів.

Лекція-дискусія. На відміну від попереднього прийому, у цій ситуації викладач не тільки використовує відповіді слухачів на поставлені питання, а й організовує вільний обмін думками в інтервалах між логічними розділами. Це поживає навчальний процес, активізує пізнавальну діяльність аудиторії, дозволяє викладачеві керувати колективною думкою, використовуючи її з метою переконання, долаючи негативні установки й помилкові думки деяких студентів. Зрозуміло, що ефект досягається лише за умови правильного добору питань для дискусії та вдалого, цілеспрямованого керівництва. Питання ставляться залежно від контингенту аудиторії.

Лекція з розбором конкретних ситуацій – один зі способів активізації навчально-пізнавальної діяльності слухачів. За формою така лекція є дискусією, однак для обговорення викладач ставить не питання, а наводить конкретну ситуацію. Ця ситуація представляється усно або у фрагменті діафілму, відеозапису й містить у собі достатню інформацію для оцінки явища й його обговорення. Викладач намагається розв'язати дискусію. Іноді обговорення мікроситуації використовується як своєрідний пролог до наступної частини лекції. Це необхідно для того, щоб зосередити увагу аудиторії на окремих проблемах, підготувати до творчого сприймання матеріалу. Як правило, ситуація добирається досить гостра (конфліктна). Але потрібно пам'ятати, що на обговорення не повинно витрачатися багато часу; не можна також допускати, щоб дискусія відхилялась від теми. Треба пам'ятати, що основним змістом заняття є лекційний матеріал [2].

Усі ці види лекції поряд із традиційними застосовуються в навчальному процесі, особливо при вивченні цивільного права, тому що ця галузь є однією з найбільш об'ємних та складних у системі права України.

Навчальний вплив полягає в тому, що проблемні лекції дають можливість охопити та засвоїти значні обсяги необхідних знань, які були здобуті в результаті самостійного розв'язування завдань поставлених і контрольованих викладачем. Виховний результат дозволяє студентам бути впевненим у собі й набути практичного досвіду колективного спілкування, поважати один одного, що є необхідним під час проведення семінарських занять, а в подальшому й у професійній діяльності.

Результати нашого експерименту свідчать про те, що проблемна лекція порівняно з традиційною є більш ефективною, саме вона дає змогу цікаво та усвідомлено засвоїти необхідний матеріал у результаті активізації інтелектуальної діяльності, зробити сумісну роботу відповідальною й підготувати студентів до самостійного творчого оволодіння знаннями, як того потребують вимоги сучасного життя.

Проблемно-пошукові методи відіграють основну роль у проведенні семінарів у формі дискусії, ділової гри, мозкової атаки, круглого столу тощо.

Одним із провідних методів є дискусія. Семінар-дискусія дає можливість студенту висловити свою власну думку з приводу проблемного питання, аргументовано її відстоювати, критично аналізувати думки інших, знайти спільне рішення для розв'язання завдання, що стояли перед групою. Сам процес застосування цього методу сприяє активній участі кожного студента в роботі під час семінару, глибокому засвоєнню необхідних знань, вдосконаленню мистецтва дискутувати.

Під час бесіди з групою студентів після проведеної дискусії з теми «Соціальні норми, їх місце та роль у регулюванні суспільних відносин» були нестандартні відповіді:

«Дискусія навчила слухати, поважати думки інших колег. Це допомогло нам, обрати правильне рішення», «Не боялись помилитись, бо працювали єдиною командою», «Спілкування було вільним і рівним, нам це дуже сподобалося....»

Такі висновки дають можливість стверджувати, що активізований процес мислення дав змогу самостійно й ефективно приймати рішення, що дуже важливо в майбутній діяльності педагога.

Ігровий метод, який використовувався в навчальному процесі, був запозичений із прикладної діяльності. Цей метод дає змогу імітувати конкретну ситуацію, яка найчастіше зустрічається в професійній діяльності. Сутність ділової гри полягає в тому, що імітується процес підготовки й прийняття рішення шляхом взаємодії усіх учасників, які аналізують і уточнюють інформацію при відтворюванні конкретної події.

Ми використовували цей метод при проведенні семінару-ділової гри під час вивчення теми: «Порядок розгляду індивідуальних трудових суперечок», – у галузі трудового права України.

Студенти із задоволенням виконували ролі працівника, директора підприємства, голови профспілкового комітету, судді місцевого суду, тощо. Вони активно вчилися культурі спілкуватися з іншими учасниками гри, поважати їх особисті погляди, відповідально ставитися до своїх обов'язків та відстоювати власну позицію.

Дидактична функція полягає в ефективному застосуванні знань, які були здобуті на лекціях і отримані при самостійній підготовці, відбувалося оволодіння навичками та уміння вирішувати життєві проблеми в координатах права, відповідно до норм діючого законодавства України.

Педагогічне спостереження за навчально-виховним процесом при застосуванні цього методу дозволяє усвідомити, що з кожним кроком росте професійна майстерність майбутніх вчителів правознавства, які з великим ентузіазмом, творчо знаходять шляхи вирішення складних життєвих ситуацій і зможуть не тільки показати учням, як себе поводити при тих чи інших обставинах, а й реально допомогти людям, поновити їхні права й законні інтереси, які були порушені.

Семинар «мозковий штурм». Суть його полягає в колективному вирішенні найскладніших завдань, з якими студенти були завчасно ознайомлені. Кожен учасник висловлює власну позицію, при цьому активізується розумова діяльність всієї групи для аналізу запропонованих ідей. Таким чином, знаходиться спільне рішення, яке, як правило, задовольняє всіх.

Виховний вплив мозкової атаки спрямований на формування переконання, що складні питання важко вирішити без взаємодопомоги один одному, тому що перш за все важливою є така складова, як колективізм.

Наші дослідження в доцільності використання проблемно-пошукових методів при проведенні лекцій та семінарів дозволяють упевнено зробити наступні висновки: застосування даних методів буде ефективним і корисним при підготовці майбутніх учителів правознавства лише за умови комплексного підходу до їх вибору, виходячи із завдань та мети навчального процесу. Досягнуті результати дають перспективу спрямувати зусилля на подальші наукові дослідження у використанні проблемних методів під час педагогічної практики як засобу становлення майбутніх фахівців професіоналів.

Література

1. Бабанський Ю. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М. Педагогика, 1982. – 192 с.
2. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – С. 138 – 139.
3. Добринина Т. Интерактивная форма семинарских занятий в высшей школе // Педагогическое образование и наука. – 2009. - № 8 – С. 70 – 75.
4. Доненко Л. Проблемно-пошукова технологія від теорії до практики // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 2 – С. 31 – 34.
5. Катеруша О. Ділові ігри як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів // Вища школа. – 2009. – № 12. – С. 53 – 56.

УДК : 371. 134 : 378.094

Авхутська С.О.

аспірантка Сумського державного педагогічного
університету імені А.С.Макаренка

ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті визначено можливості суспільно-гуманітарних дисциплін у формуванні та розвитку полікультурної компетентності майбутніх учителів історії. Запропоновано впровадити інтегрований спецкурс з проблем полікультурності з метою поглибленого вивчення студентами міждисциплінарного знання у вищій школі.

Ключові слова: культура, полікультурна компетентність, полікультурна грамотність майбутнього учителя історії.

Авхутская С.А. Формирование поликультурной компетентности будущих учителей истории в процессе изучения общественно-гуманитарных дисциплин.

В статье определены возможности общественно-гуманитарных дисциплин в формировании и развитии поликультурной компетентности будущих учителей истории. Предложено внедрение интегративного спецкурса по проблемам поликультурности с целью углубленного изучения студентами междисциплинарного знания в высшей школе.

Ключевые слова: культура, поликультурная компетентность, поликультурная грамотность будущего учителя истории.

Avhutskaia S. Forming of multicultural competence of future teachers of history in the process of study of disciplines of humanitarian cycle.

The article deals with problem of forming of future teacher of history to be multicultural competence in the course of the humanities' learning.

Key words: culture, the multicultural competence, multicultural literacy of future teacher of history.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Актуальність проблеми формування полікультурної компетентності учителів зумовлена соціокультурними змінами, які спонукають до поширення гуманістичної педагогіки, інтеграційними процесами, що зумовлюють активну взаємодію між різними культурами, необхідністю підготовки молодого покоління до життя в умовах культурного, етнічного розмаїття на засадах толерантності.

Потужний потенціал для формування полікультурної особистості майбутнього учителя мають суспільно-гуманітарні дисципліни, передусім філософія, соціологія, культурологія, історія, етнографія, історичне краєзнавство, етнопедагогіка та ін., котрі сприяють розумінню майбутніми учителями процесу соціалізації як взаємодії людини та суспільства щодо освоєння духовних цінностей, культури, традицій, норм і моделей бажаної поведінки. Однак, за результатами проведеного пілотажного дослідження зазначимо, що в реальній практиці педагогічних вузів поки не бачимо як загальної спрямованості педагогічного процесу на формування полікультурної компетентності, так й уваги до використання в цьому напрямі потенціалу окремих навчальних дисциплін.

Особливо це стосується майбутніх учителів історії, адже незаперечним є факт, що суспільно-гуманітарні науки, в тому числі й історія, є засобом впливу на розвиток особистості та формування у неї ключових компетенцій (інтелектуально-інформаційної, загальнокультурної, громадянської, полікультурної, комунікативної). Останніми роками відбулися значні зміни у змісті історичної освіти, поступово відбувається усвідомлення того, що нині учитель історії повинен вчити школярів знаходити власний шлях у складному плюралістичному суспільстві, навчати критично мислити, шукати необхідну інформацію, бути толерантними, поважати і розуміти інші точки зору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблема формування полікультурної компетентності учителя перетинається з педагогічними проблемами, що пов'язані з розвитком професійної компетентності учителів (Н. Бібік, І. Зимняя, Н. Кузьміна, Л. Карпова, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Овчарук та ін.); професійно-педагогічною підготовкою учителів історії (А. Алексюк, Є. Білозерцев, Л. Коваль, О. Кондратюк, М. Лисенко, В. Майборода, Н. Ничкало, І. Прокопенко, Ю. Руденко та ін.); формуванням загальнокультурної, соціокультурної, етнокультурної компетентностей педагога (О. Петров, М. Боліна, В. Сафонова, Н. Білоцерківська, О. Гуренко).

Серед сучасних дослідників історії та її потенціалу для формування полікультурності і толерантності особистості слід назвати К. Галлагера, М. Шеремета, М. Шимановського, Л. Ляшенко, Г. Ястребову, В. Огнев'юка, Л. Гончаренко, О. Пометун та ін.

Метою статті є визначення можливостей суспільно-гуманітарних дисциплін, а саме філософії, соціології, культурології, історії, етнографії, краєзнавства у формуванні полікультурної компетентності майбутнього учителя історії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Компетентнісний підхід до професійно-педагогічної підготовки є новим напрямком в педагогіці вищої школи, який полягає у формуванні в майбутніх учителів професійної компетентності та її складової – полікультурної компетентності (Л. Гончаренко, В. Кузьменко, К. Юр'єва, Н. Якса, А. Сущенко та ін.).

Мету формування полікультурної компетентності майбутнього учителя історії вбачаємо у підготовці національно свідомого, полікультурно грамотного, професійно та соціально компетентного фахівця освітньої галузі.

На процес формування компетентності існують різні точки зору науковців. Так, одні вчені вважають, що компетентності формуються у процесі навчання (знання і вміння), і не тільки в освітньому закладі, але й під впливом сім'ї, друзів, роботи, політики, релігії, культури і т.д. Інші дослідники стверджують, що компетентність завжди проявляється у діяльності, тому не можна виявити не проявлену компетентність. Професійна компетентність проявляється при вирішенні професійних завдань. С. Скворцова розглядає компетентність як сформовану властивість особи, тому під час підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі можна лише «впливати» на придбання майбутніми фахівцями професійної компетентності, а формувати можна лише її складові – компетенції [3, с. 62]. Отже, компетенції є підґрунтям для формування й розвитку компетентності.

Із огляду на це, полікультурну компетентність учителя історії можна розглядати як сукупність компетенцій, до яких передусім слід віднести інформаційно-гностичну компетенцію, яка передбачає оволодіння майбутнім педагогом обсягом світоглядних, психолого-педагогічних, загальнокультурних, науково-методичних та спеціальних історичних знань, необхідних для здійснення полікультурної діяльності. Дані знання студенти-історики отримують в процесі професійної підготовки, що містить спеціальну історичну, психолого-педагогічну та загальнокультурну складові.

На підґрунті аналізу навчальних програм та методичних рекомендацій з гуманітарних дисциплін було з'ясовано, що при вивченні цих предметів, по-перше, приділяється значна увага вимогам до особистості вчителя, серед яких важливими є вимоги до його загальнокультурної й методичної підготовки, професійної культури як сплаву особистісних якостей і професійної компетентності; по-друге, у процесі вивчення цих

дисциплін студенти-історики здобувають певні знання з проблем полікультурності, проте вони «розпорошені» по різних навчальних дисциплінах і не мають системного втілення.

Так, курс *філософії* забезпечить оволодіння майбутнім учителем базовими поняттями з полікультурності: культурним монізмом та культурним плюралізмом. Ці категорії відображають два фундаментальні аспекти буття культури – його одиничність та різноманітність. Усвідомлення такого буття культури є важким завданням, для вирішення якого потрібен особливий, діалогічний спосіб мислення. Такий спосіб мислення покликана розвивати у студентів філософія. На заняттях з філософії розглядаються наступні проблеми, пов'язані з полікультурністю: циклічні теорії культурного розвитку (які є основою при вивченні культурного розмаїття); підходи, які визнають право кожної культури на існування; пошук шляхів вирішення проблем взаємодії між людьми; підходами, які забезпечили б діалог між культурами, що привів би до взаємозбагачення культурних спільнот. [2, с. 50].

Соціологія забезпечить полікультурну грамотність майбутньому учителю в результаті засвоєння знань з проблем взаємовідносин між соціокультурними групами, між людиною і суспільством, між людиною та природою [5]. Дана наука розглядає питання, пов'язані з принципами, структурою, рівнями, механізмами, системами взаємодії культур, зі зміною культур під час взаємодії; з проблемами взаємовпливу в полікультурному просторі; з питанням оцінки людьми іншої культури; з формуванням національної ідентичності.

Потенціал *культурології* в формуванні полікультурності особистості майбутнього учителя незаперечний, адже головною проблемою вивчення даної науки є проблема діалогу культур у полікультурному суспільстві. Предметом культурології є культура (дане поняття є ключовим в полікультурній освіті), її визначення (на цей час відмічають біля 1000 дефініцій), обґрунтування її природи та походження. На заняттях з культурології студенти отримують знання про диференціацію культур за різними ознаками: розмежування між суб'єктивною та об'єктивною культурою; культуру, що асоціюється з такими її продуктами, як мистецтво, література, фольклор, архітектура, артефакти, пам'ятки історії та культури, писемні джерела; культуру, що містить в собі культурно-орієнтовану поведінку (традиції, звичаї, обрядовість, одяг, їжа, побут та ін.) та погляди (переконання, цінності, суспільно-визнані норми, моделі поведінки) [1]. У культурології при дослідженні проблеми діалогу культур звертається увага на передумови, які роблять його реальним. Так, відповідно теорії циклічності в розвитку культур, заснованої О. Шпенглером, культура тлумачиться як живий організм і має власну історію. О. Шпенглер відстоював думку про множинність рівноцінних культур (єгипетської, індійської, вавилонської, китайської, греко-римської, майя, західноєвропейської) і стверджував, що діалог між різними культурами можливий внаслідок наявності об'єднуючого начала – людини [6].

Отже, при вивченні філософії, соціології, культурології майбутній учитель історії набуває полікультурної грамотності, що забезпечить володіння базовою термінологією з проблем культури та полікультурності: культурний монізм, культурний плюралізм, дискримінація, расизм, шовінізм, ксенофобія, субкультура, глобальна культура, світова культура, глобалізація, діалог культур, культурні стереотипи, інтеграція, інтернаціоналізація, кроскультура та ін.

Особливістю *історії* в контексті ідей полікультурності є те, що, по-перше, дана наука містить великий фактологічний матеріал, який сприяє усвідомленню процесів становлення і розвитку полікультурного суспільства, по-друге, саме історія при вивченні етнокультурних спільнот надає важливого значення процесам їх становлення у часі і просторі; по-третє, переважна більшість тем зі шкільного курсу історії пов'язана з проблемами полікультурності.

Тому, незаперечним є той факт, що вчителі історії потребують додаткової полікультурної підготовки, на відміну від інших учителів. Безпосередньо для вчителя історії актуальними є фахові знання найбільш значущих епох і періодів розвитку всесвітньої історії, знання шляхів розвитку світових цивілізацій, знання історії окремих країн та народів, що є суттєвими для глобального рівня розуміння культури. Фахові історичні знання допомагають майбутньому учителю історії усвідомити причини та наслідки впливу однієї культури на іншу (наприклад, європейської на інші регіони світу); визначити передумови міжкультурних конфліктів. Учителі історії в межах даної науки володіють численними прикладами наслідків міжкультурних контактів в національній та світовій історії: геноциду (знищення групи, що протистоїть), асиміляції (поступового добровільного або примусового прийняття культурних норм домінуючої групи), сепаратизму (курс на окремий розвиток), інтеграції (збереження групами своєї культурної ідентичності під час об'єднання у нове середовище).

Історія України та Етнографія України мають першочергове значення у формуванні полікультурної компетентності майбутніх учителів історії, адже тільки людина, добре обізнана про власний народ, здатна прийняти та зрозуміти культурні цінності інших. Метою введення в систему фахової підготовки етнографії України є підготовка вчителя історії до викладання шкільного курсу «Українознавство», спрямованого на забезпечення процесів трансляції загальнокультурного досвіду поколінь, вкорінення його в особистісному духовному світі студентів, що позитивно впливатиме на забезпечення готовності майбутніх фахівців виконувати соціокультурні функції професії вчителя. Полікультурну грамотність учителю історії в цьому напрямку забезпечить наступна базова термінологія: етнос, етногенез, етноцентризм, етнічна самосвідомість, ідентичність, плем'я, народність, нація, етнологія, державна нація, національне самовизначення, етнічна група, національна меншина, етнографічна група, історико-етнографічний регіон, етнокультурне та етносоціальне розмаїття, унікальність, діаспора та ін.

Згідно з програмою одним із напрямів курсу українознавства є інтегрований підхід до вивчення українознавчого матеріалу і формування комунікативної компетенції студентів-істориків, оволодіння культурою інших народів через вивчення всесвітньої історії і перенесення своїх знань на матеріал народознавства під час порівняння культури українців з культурою будь-якої іншої нації світу [4, с. 54].

Враховуючи три рівня презентації етнічної культури: глобальний, національний та регіональний, слід зазначити, що презентація регіонального рівня етнічної культури пов'язана з вивченням курсу *історичного краєзнавства*. Основним завданням історичного краєзнавства є вивчення історії та культури рідного краю на тлі загального перебігу подій в Україні. В результаті вивчення даної дисципліни актуалізується функція людини в державі в контексті реалізації її творчих, господарських можливостей як українського громадянина. В свою чергу, активна громадянська позиція є необхідною складовою полікультурності особистості майбутнього учителя історії.

Таким чином, спеціальні історичні дисципліни, а саме історія, етнографія, краєзнавство мають великий потенціал з формування полікультурної компетентності, адже вони складають основу формування національної та полікультурної картин світу у майбутнього учителя історії.

Формувати у майбутніх учителів історії полікультурну грамотність можна через упровадження в навчальний процес спеціалізованих курсів. Так, наприклад, на історичному факультеті Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка в цьому році розроблено курс «Історія тероризму».

Висновки. Отже, проведений аналіз дав можливість визначити у соціологічних, історичних, культурологічних, етнографічних знаннях спільні елементи, які можуть використовуватися як базова основа інтегрованого спецкурсу з метою формування полікультурної компетентності майбутнього учителя історії та розширення й поглиблення знання як такого, що виникає на стику наук.

Література

1. Культурология: учебное пособие. – М.: Изд-во «Экзамен», 2005. – 384 с.
2. Кузьменко В.В. Формування полікультурної компетентності вчителів загально-освітньої школи: навчальний посібник / В.В. Кузьменко, Л.А. Гончаренко. – Херсон: РПО, 2006. – 92 с.
3. Скворцова С.О. Професійна компетентність вчителя : модель формування / С.О. Скворцова // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : збірник наук. праць / ред. кол. : Н.В. Гузій (відп. ред.). – Вип. 14(24). – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – С. 59-67.
4. Скрябіна Т. Підготовка майбутнього учителя історії до викладання українознавства в школі/ Тетяна Скрябіна // Рідна школа. – 2008. -№11. – С. 53-55.
5. Танчин І.З. Соціологія : навч. посібник / І.З.Танчин. - 3-є вид., переробл. і доп. – К.: Знання, 2008.- 351с.
6. Шпенглер О. Закат Європи : В 2-х т. / О. Шпенглер. – Минск: Попурри, 1998. – Т.1. Образ и действительность. – 674 с.

УДК 373.5.016:17

Коцаренко І.К.

учитель Рай-Олександрівської ЗОШ І-ІІІ ст.,
Слов'янського району Донецької обл.

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ НА УРОКАХ ЕТИКИ

Стаття присвячена проблемі формування пізнавальної активності засобами дидактичної гри у ході навчання етики. Зазначено, що гра є природною потребою дітей, вона сприяє розвитку пізнавального інтересу, що є важливою умовою формування активності учня у навчально-пізнавальному процесі. У статті класифіковано дидактичні ігри на імітаційні та не імітаційні. Наведено приклади кожного з двох типів ігор.

Ключові слова: навчання етики, дидактична гра, пізнавальна активність.

Коцаренко И.К. Формирование познавательной активности учащихся средствами дидактических игр на уроках этики.

Данная статья посвящена проблеме формирования познавательной активности учащихся средствами дидактических игр в процессе изучения этики. Отмечено, что игра является естественной потребностью детей, она способствует развитию познавательного интереса, который обеспечивает формирование активности учащихся в учебно-познавательном процессе. В статье рассмотрена классификация дидактических игр на имитационные и неимитационные, представлены примеры каждого из двух типов игр.

Ключевые слова: изучение этики, дидактическая игра, познавательная активность.

Kotsarenko I.K. Forming of pupils' cognitive activity with the help of educational games at the Ethics lessons.

This article is devoted to the problem of forming of pupils' cognitive activity with the help of educational games at the Ethics lessons. It is noted that game is a natural children's need, it promotes the development of pupils' cognitive interest, which guarantees the activity in the learning process. In the article the classification of games into imitative and unimitative is considered, the examples of each type are presented.

Key words: study of the Ethics, the educational game, cognitive activity.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасне суспільство не може повноцінно існувати в умовах постійного соціального та науково-технічного розвитку без активності особистості. Завданням сучасної загальноосвітньої школи є виховання активної особистості. Тому проблема формування пізнавальної активності вимагає пошуку нових шляхів її вирішення, нових форм організації навчально-пізнавальної діяльності. На відміну від інших навчальних курсів, курс «Етика» спрямований на формування моральних цінностей і орієнтирів, культури поведінки. Логіка навчального матеріалу має таку структуру, де зберігається наступність і послідовність вивчення тем з урахуванням міжпредметних зв'язків (українська та зарубіжна література, образотворче мистецтво, історія, природознавство, естетика), дотриманням наступності між початковою школою, основною та старшою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблеми пізнавальної активності особистості присвячені дослідження І. Божович, В. Лозової, Г. Щукіної, та ін.. Окремі проблеми використання дидактичних ігор у процесі навчання у загальноосвітніх навчальних закладах відображені у працях К. Баханова, Б. Ельконіна, П. Каптерєва, І. Лернера, П. Підкасистого та ін.. Питання використання гри на уроках етики висвітлюють О. Барнінець, О. Журба, О. Пометун та ін..

Однак, питання щодо використання ігор на уроках етики є недостатньо розробленим у педагогічній та методичній літературі. **Метою** статті є окреслити основні напрямки формування пізнавальної активності учнів засобами гри у процесі навчання етики

Виклад основного матеріалу. Етика як шкільний предмет передбачає певні особливості організації навчально-виховного процесу. На уроках етики вчитель якнайширше може використовувати різні методи навчання, серед яких головного значення набувають ігрові методи. Ю. Бабанський наголошує на тому, що гра є методом стимулювання в учнів інтересу до процесу навчання [1, с.353]. Інтерес виступає стимулом активності учнів, заохочує їх до виконання пізнавальних дій. Важливим напрямом підвищення якості навчання є розвиток у дітей пізнавальних інтересів. Збудження пізнавального інтересу за допомогою гри є закономірним процесом, оскільки людині за своєю природою подобається грати.

Гра стимулює в учнів пізнавальний інтерес – інтерес до глибокого усвідомленого пізнання. Вона може виступати як зовнішнім стимулом процесу засвоєння знань, так і засобом активізації навчально-пізнавальної діяльності [2, с. 29]. Якщо пізнавальний інтерес школяра має достатньо стійкий характер, в нього виховується потреба в пізнанні, яка виявляється в інтересі до самостійного придбання знань, до використання раціональних прийомів вирішення пізнавальних завдань. Стійкий пізнавальний інтерес допомагає учню долати ті труднощі, з якими він зустрічається в процесі пізнання нового, розвиває ініціативу, творчість, пізнавальну активність [6, с.130].

Дидактична гра – це творча форма навчання, виховання і розвитку студентів, школярів і дошкільників [9, с. 31]. За допомогою гри, навчальні завдання презентуються опосередковано, що допомагає учням подолати пізнавальні труднощі, виявляючи певний рівень самостійності та творчості [6, с.75-76]. Дидактична гра є ефективною мотивацією учіння.

Сутність дидактичних ігор полягає у вирішенні пізнавальних завдань, поставлених в цікавій формі. Саме вирішення пізнавальної задачі пов'язано з розумовою напругою, з подоланням труднощів, що привчає дитину до розумової праці. Одночасно розвивається логічне мислення дітей. Засвоюючи або уточнюючи в дидактичній грі той або інший програмний матеріал, діти вчаться спостерігати, порівнювати, класифікувати предмети по тих або інших ознаках; вчаться застосовувати чітку і точну термінологію, описувати предмет, називати його дії і якості; проявляють кмітливість, винахідливість [4]. Дидактична гра – гра, спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом удосконалення пізнавальних умінь і навичок [3]. Дидактична гра складається з таких компонентів: ігровий задум, ігрові дії, пізнавальний зміст або дидактичні завдання, обладнання (наочності), результати гри.

За методикою проведення дидактичні ігри логічно поділити на чотири етапи, які визначають її послідовність:

- ✓ підготовчий – учитель представляє тему, знайомить з основними завданнями, дає загальну характеристику грі;
- ✓ введення до ігри – учитель викладає сценарій гри, зупиняючись на ігрових правилах, ролях, ігрових діях, правилах підрахунку балів, приблизному типі рішень у ході гри.
- ✓ власне ігровий – учитель організовує проведення самої гри, в ході гри фіксує наслідки ігрових дій, слідує за підрахунком балів, характером рішень, що приймаються;
- ✓ підсумковий – учитель разом з учнями проводить аналіз гри. Особлива увага приділяється співставленню імітації з відповідною галуззю реального світу, встановленню зв'язку змісту гри зі змістом навчального курсу. [5, с. 95].

За відсутності універсальної класифікації дидактична гра не має чітко визначеного місця в системі методів навчання. Дослідники класифікують ігри за навчальним змістом, пізнавальною діяльністю дітей,

ігровими діями і правилами організації та взаємовідносинами дітей, за роллю вчителя. Одна із відомих класифікацій дидактичних ігор, запропоновано О.Сорокіною, за якою виокремлюють:

- 1) ігри-подорожі – відображають реальні факти і події через незвичайне: просте – через загадкове, складне – через переборне, необхідне – через цікаве;
- 2) ігри-доручення – ігрове завдання та ігрові дії в них ґрунтуються на пропозиції що-небудь зробити;
- 3) ігри-припущення – їх ігрове завдання виражене в назвах: «Що було б ...?», «Щоб я зробив, як би ...?» та інші. Вони спонукають дітей до осмислення наступної дії, що потребує вміння зіставляти знання з обставинами або запропонованими умовами, встановлювати причинні зв'язки, активної роботи уяви;
- 4) ігри-загадки – розвивають здатність до аналізу, узагальнення, формують уміння розмірковувати, робити висновки;
- 5) ігри-бесіди – основою їх є спілкування вихователя з дітьми, дітей між собою, яке постає як ігрове навчання та ігрова діяльність. Цінність таких ігор полягає в активізації емоційно-розумових процесів [7, с. 67].

Відповідно до характеру ігрових дій В.Аванесова поділяє дидактичні ігри на:

- 1) ігри-доручення – ґрунтуються на інтересі дітей до виконання дій;
- 2) ігри з відгадуванням загадок – вибудовуються вони на з'ясуванні невідомого;
- 3) сюжетно-рольові дидактичні ігри – ігрові дії, передбаченні у них, полягають у відображенні різних життєвих ситуацій, у виконанні ролей;
- 4) ігри у фанти або в заборонений «штрафний» предмет – вони пов'язані з цікавими для дітей ігровими моментами [7, с. 72].

З метою виявлення ефективності дидактичних ігор у формуванні пізнавальної активності на уроках етики, було здійснено аналіз ігор, що містяться в науково-методичній літературі. Було визначено, що усі ігри в їх величезній різноманітності можна поділити на два типи:

- ті, основу яких складає сюжетно-рольовий компонент;
- ті, в яких змагальна та умовна ознаки переважають над іншими.

Це дає підстави взяти за визначальний елемент гри наявність або відсутність імітації, тобто ігри можуть бути імітаційними та неімітаційними. Неімітаційні ігри не забирають багато часу і сили на підготовку, не вимагають вивчення додаткової літератури, залучають весь клас, є мобільними і нетривалими. Їх можна використовувати у ході проведення уроків будь-яких типів та на різних рівнях пізнавальної діяльності учнів: репродуктивному, конструктивному, творчому [2, с. 37]. У неімітаційних іграх важливим стимулом є елемент змагання, в якому збільшується активність дитини, воля до перемоги. Неімітаційні ігри вимагають особливої обережності. Необхідно передбачити ситуації, пов'язані з психологічними особливостями учнів. Складні непосильні завдання можуть налякати дітей. Необхідно дотримуватися принципу від простого до складного. Проте коли учневі вдасться виконати завдання, подолавши перші труднощі, він, відчувши радість, буде готовий перейти до складнішої гри. Серед неімітаційних ігор, які у процесі викладання етики вчитель може використовувати, слід відзначити:

- ✓ «Три речення», в якій учні мають дати відповіді на питання чи переказати зміст трьох реченнями;
- ✓ «Бліцопитування»;
- ✓ «Дерево пізнання», учні у ході знайомства з новим матеріалом мають скласти кілька питань до нього;
- ✓ графічні ігри – кросворди, чайнворди, кросворди-анограми, букваринти, шаради, ребуси тощо [2, с. 37].

Імітаційні ігри сприяють активізації розумової діяльності: пошук шляхів вирішення поставленої проблеми, стимулювання до імпровізації, відстоювання власної позиції, сприяють пошуку додаткових джерел інформації, їх систематизації [2, с. 47].

Імітаціями називають процедури з виконанням певних простих дій, які відтворюють імітують будь-які явища навколишньої дійсності. Учасники імітації реагують на конкретну ситуацію, чітко виконуючи інструкцію. Дуже важливою процедурою імітації є обговорення отриманих результатів діяльності та усвідомлення учнями причинно-наслідкових зв'язків, які можна простежити, аналізуючи результати імітації у різних її учасників. На уроках етики доцільним є використання таких імітаційних ігор: спрощене судове слухання, громадські слухання, драматизація тощо [8, с. 43].

Відомі дослідники викладання суспільнознавчих дисциплін О. Пометун та І. Пирожченко пропонують використовувати симуляції у ході вивчення етики. Симуляції – це створені вчителем ситуації, під час яких учні копіюють у спрощеному вигляді процедури пов'язані з діяльністю суспільних інститутів, які існують у справжньому економічному, політичному культурному житті. Це своєрідні рольові ігри з використанням чітко визначених і відомих ролей та кроків, які повинні здійснити виконавці: судові, парламентські, збори, засідання комісій, дебати тощо [8, с. 44].

Такі методи діяльності сприяють формуванню у школяра позитивного ставлення до навчання, розвивають уміння пристосовуватися до роботи в групі (колективі) і забезпечує високу активність кожного учня і колективу в цілому.

Висновки. Узагальнюючи все вищесказане, можна стверджувати, що використання ігор у процесі навчання етики є важливою умовою формування пізнавальної активності учнів. З-поміж значної кількості класифікацій дидактичних ігор доцільним є їх розподіл на імітаційні та не імітаційні. Обидва типи є стимулом навчання, сприяють розвитку пізнавального інтересу, що має першочергове значення для виховання активної особистості учня.

На нашу думку, перспективним може бути дослідження проблеми формування суспільної активності учнів засобами гри на уроках етики.

Література

1. Бабанский Ю. Педагогика / под. ред. Ю.К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.
2. Барнінець О. Використання ігор на уроках історії / О.В. Барнінець. – Харків : Вид. група «Основа», 2011. – 141с.
3. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду / А.К. Бондаренко. – М., 1991.
4. Игры и упражнения в обучении шестилеток : пособие для учителя / под ред. Н.В. Седж – Минск. : Нар. асвета, 1985. – 136 с.
5. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования игр, дискуссий (анализа зарубежного опыта) / М.В. Кларин – Рига : Пед. центр "Эксперимент", 1995. – 176 с.
6. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2-е вид., доп. – Харків : «ОВС», 2000. — 164 с.
7. Пехота О.М. Освітні технології : навч. посібник / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.. – К. : А.С.К., 2002. – 255с.
8. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. Посібник / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192с.
9. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посібник для студентів вищ. навч. закл. / П.М. Щербань. – К.: Вища школа, 2004 – 206 с.

УДК 372.832:33

Яковенко Г.Г.
Харківський національний
педагогічний університет
імені Г.С.Сковороди

НАСТУПНІСТЬ У ФОРМУВАННІ ЕКОНОМІЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН У ШКОЛІ ТА ВНЗ

У статті розглянуті прийоми вивчення та продуктивного засвоєння економічних питань.

Ключові слова: економічна свідомість, економічні компетенції, економічні категорії та закони, метод освоєння економічних ролей.

Яковенко Г.Г. Преемственность в формировании экономических компетенций при изучении обществоведческих дисциплин в школе и ВУЗе.

Рассмотрены приемы изучения и продуктивного усвоения экономических вопросов.

Ключевые слова: экономическое сознание, экономические компетенции, экономические категории и законы, метод освоения экономических ролей.

Yakovenko G. The continuity of economic competences forming during the teaching of social science at school and institutions of higher education.

The methods of study and productive learning of economic questions are considered in the article «The continuity of economic competences forming during the teaching of social science at School and institutions of higher education».

Key words: economic consciousness, economic competences, economic categories and laws, method of economic roles mastering.

Постановка проблеми. Важливу роль у соціальному самовизначенні особистості посідають економічні знання, які мають самостійне і суттєве значення, виступають засобом розвитку економічного мислення, економічної культури, основою економічного виховання. Вони мають вагоме значення в майбутньому школярів у різних сферах життєдіяльності, у буденному житті.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування економічних вмінь і навичок посідає провідне місце в системі ключових компетенцій. Сучасні українські науковці І.Ф. Прокопенко та Н.А.Побірченко систематизували прийоми вивчення економічної теорії та висвітлили основні шляхи підготовки учнівської молоді до ринкової економіки[8, 9].

Російський методист А. М. Мильман розглянув прийоми формування економічних понять, а також обґрунтував тезу, що усвідомлення цих понять є умовою соціалізації особистості[5, 4]. У роботі А.С.Нисимчук, присвяченій економічній освіті школярів, висвітлено можливості міжпредметних зв'язків у розкритті економічних законів[6]. Прийоми вивчення історії економічної думки на уроках суспільствознавства запропонувала Л. М. Рубалова[10]. Л. Б.Азімов, С. В.Журавська та Є. В. Савицька, Т.Терюкова розробили методику проведення інтерактивних уроків з економіки [1, 11, 14, 13]. О. Б. Соболева надала рекомендації щодо формування економічних компетенцій при проведенні профорієнтаційної роботи[12].

Мета статті: охарактеризувати економічний компонент курсу «Людина і суспільство» та висвітлити методичні особливості формування економічної свідомості та економічних компетенцій.

Виклад основного матеріалу.

Зміст економічної освіти учнів можна визначити як систему економічних знань, певних навичок і вмінь, спрямованих на формування економічної свідомості особистості, розвитку її економічного мислення.

Економічна свідомість містить у собі норми суспільного життя, правила, що регламентують діяльність різних організацій. Складова частина економічної свідомості – особисті переконання і принципи, що визначають ставлення до економічних явищ і закономірностей, мотиви і потреби участі у виробництві[6, с. 4]. Однією з складових економічного виховання є економічна культура. Відмінною рисою економічної культури учня є її саморозвиток. Учень не тільки розвивається, засвоюючи культурні цінності, але й в процесі свого розвитку піднімається на новий, більш високий ступінь оволодіння основами економічного мислення.

Економічна культура – це якісна характеристика участі школярів у вирішенні економічних завдань, пов'язаних з діяльністю учнівського колективу, рівня їх економічних знань, навичок і вмінь елементарного господарювання, розвитку економічного мислення і свідомості.

Своєрідність економічної культури полягає в тому, що будучи синтезом матеріального і духовного, вона формує цілісність економічної системи і способу життя сучасного суспільства. Під *формуванням економічних якостей* особистості розуміють трудову і громадську діяльність з щоденного використання на практиці засвоєних економічних знань і переконань, а саме: почуття господаря класу, школи, сумлінне ставлення до праці, свідому дисципліну, бережливість, колективізм, вміння раціонально організовувати свою працю, нетерплячість до будь-яких проявів безпорядку, піклування про збереження природних багатств. Основними шляхами формування економічних знань є економічна освіта в навчальному процесі, трудове та економічне виховання, трудова активність у повсякденному житті.

У формуванні свідомого ставлення до економіки сім'ї постійно виникають і не завжди правильно вирішуються ряд суперечностей. Суперечність економічної свідомості, що формується в сім'ї, виявляється у неоднаковому ставленні до особистої та суспільної власності, тому виникає орієнтування на подвійну систему цінностей і норм, правил поведінки[6, с.5]. Свідомо діяльним випускник може бути у випадку, якщо його навчання протягом всіх років перебування у школі буде поєднуватися з конкретною життєвою практикою, що враховує економічні відносини, а саме, коли учень свідомо враховує основи економічної культури і свої потреби, інтереси, прагнення реалізувати у відповідності до соціальних потреб.

Вивчаючи економічний компонент курсу «Людина і суспільство», учні *повинні засвоїти* сутність економічних процесів, суть ринкової економічної системи, соціальну сутність праці, причини безробіття та політику зайнятості в Україні; розрізняти мікро- та макроекономічні явища; знати зміст основних макроекономічних показників (ВНП, ВВП, НП) та особливості соціально орієнтованого ринкового господарства; осмислити необхідність професійного самовизначення і свою роль в економіці як майбутнього суб'єкта власності та учасника відносин на ринку праці; орієнтуватись у світі професій; усвідомлювати проблему альтернативного вибору та фактори поведінки підприємств у ринковій економіці, необхідність використання менеджменту і маркетингу для управління сучасним виробництвом, сприймати суспільно-корисну працю як вищу цінність, орієнтуватись на свідоме соціальне та професійне самовизначення, виховувати компетентність, підприємливість, навчити бути раціональним споживачем, правильно обирати речі, розумітись в інформації про властивості товару, вміти бути сумлінним виробником.

До економічних компетенцій належить також опанування економічною лексикою, вміння оперувати економічними поняттями, категоріями і показниками, спиратися на них в трудовій діяльності та навчанні, будувати умовиводи, спрощування, володіти методикою і технікою нескладних для школярів розрахунків, оцінювати ефективність діяльності за її кінцевим результатом, знаходити оптимальні, економічно виправдані рішення в ситуаціях, пов'язаних із практичною діяльністю, засвоєння економічного простору у простих формах – читання та обговорювання нескладних економічних текстів, переказ почутих і побачених епізодів, моделювання простих економічних ситуацій, участь у складанні сімейного бюджету.

Учні мають засвоїти такі *економічні компетенції*:

1. люди у своїй діяльності повинні керуватися здоровим глуздом і діяти раціонально;
2. в економіці все має ціну (не обов'язково виражену в грошах), за все доводиться платити – здоров'ям, втраченим часом, можливостями;
3. необхідно вміти оцінювати наслідки своїх економічних дій за принципом: користь – витрати;
4. процес економічного співробітництва є неминучий, тому необхідно навчитися правильній поведінці та спілкуванню;

5. культура поведінки передбачає вміння добирати інформацію та правильно її використовувати при прийнятті рішень[13, с.25–26].

Необхідно переконати учнів, що знайдені та апробовані в ході багаторічного розвитку інших держав ідеї та принципи раціонального економічного облаштування суспільства, а також особистий досвід і традиції можуть бути використані.

Н.А.Побірченко[9, с.30–59] запропонувала цілий ряд методик, що сприяють формуванню економічних компетенцій: вивчення уявлень про працю та професії дорослих; проведення анкети «Вміння заробляти гроші»; вивчення сформованості образу «Я» і самооцінки; тестування за опитувальником «Перевірте ваші шанси стати діловою людиною»; використання психологічної картограми стану розвитку в учнів особистісної готовності до підприємницької діяльності. Для формування економічної свідомості доцільно використати такі прийоми: розкриття економічних законів, визначення економічних категорій, розкриття їх змісту, ведення словників економічних визначень, формулювання висновків, виявлення кола понять економічного змісту, які необхідно засвоїти при вивченні окремих шкільних дисциплін, формулювати зміст поточних економічних завдань держави, працювати з джерелами економічних знань – документом, теле-і радіопередачами на економічні теми, науково-популярну літературу, періодику. Різноманітний за змістом і навчально-виховною спрямованістю економічний матеріал вимагає залучення різних за характером джерел вивчення.

При вивченні категорій і законів важливо, щоб учні засвоїли сутність процесів і явищ. Цьому сприяють контрольні запитання, які доцільно проводити методом бесіди. Наприклад, як впливає підвищення продуктивності праці на вартість товару. Запропонувавши проблемне питання, варто розглянути два випадки – продуктивність праці підвищується не передовому виробництві і продуктивність праці підвищується в галузі в цілому. У цьому випадку основою для висновку слугуватимуть між предметні зв'язки з історією. При узагальненні матеріалу про соціально-економічний розвиток необхідно розкрити зміст загальних економічних законів, наприклад, закону відповідності виробничих відносин характеру і рівню продуктивних сил.

При розкритті економічних категорій і законів необхідно показати, що вони являють собою відображення реальних життєвих відносин. Значну роль у засвоєнні економічних понять відіграють міжкурсові зв'язки, при цьому постійно здійснюються зв'язки з філософськими знаннями учнів. З одного боку, філософські знання виступають у якості методологічної основи вивчення економічних категорій і законів, з іншого – при вивченні економічних категорій і законів продовжується робота з поглиблення, конкретизації загально соціологічних понять і закономірностей, встановлюються загальні риси й особливості їх прояву.

Для формування економічних вмінь важливим є вивчення особистості учнів методом проведення незалежних характеристик, використання ситуацій вибору, наприклад, громадське – особисте, а також ознайомлення з правилами самоспостереження, самоаналізу, як складових для педагогічного прогнозування, застосування соціометричних методик.

Одним із ланок формування економічних знань є виховання діловитості. Ґрунтовна теоретична і практична підготовка учня до виконання роботи – важлива педагогічна умова виховання діловитості. Учні повинні вміти визначати основні етапи роботи і час, необхідний для її виконання, врахувати наявні можливості і матеріальні ресурси, виявити свої здібності. Діловитість

в трудовій діяльності включає акуратність, пунктуальність і обов'язкову перевірку якості виконання роботи[13, с.26].

Ефективним методом вивчення економіки є засвоєння основних економічних ролей, які люди грають у дорослому житті, у конкретній діяльності: роль споживача, виробника, громадянина. Актуальним і стрижневим принципом є принцип: я – для суспільства, я – для економіки. Під час такої гри в учня відбувається формування особистої громадянської позиції як необхідного підґрунтя для свідомого вивчення та засвоєння економічних ролей.

Ігри з економічних питань мають такі особливості:

- моделювання певних видів практичної діяльності;
- моделювання умов, в яких відбувається практична діяльність;
- наявність ролей, їх розподіл між учасниками гри;
- відмінності рольових цілей учасників;
- взаємодія учасників, виконуючих ті чи інші ролі;
- наявність спільної мети в ігровому колективі;
- групове або індивідуальне оцінювання;
- підвищення оперативності знань.

Економічна гра має діяльнісну природу, передбачає свідомі та результативні дії, що відповідає предмету економіки як науки про формування правильної економічної поведінки і вміння зробити вибір в умовах невизначеності та обмеженості використаних ресурсів. Соціокультурну природу гри слід використати якомога глибше як можливість активного залучення в економічний процес. Акцент на можливих помилках, пов'язаних з відсутністю економічної, правової, моральної культури учнів. Головне завдання гри – спробувати вивчити, налагодити, розкрити феномен економічних цінностей і цін. (Ігри «Банк», «Біржа», «Фірма», «Ринок»)[13, с.43–44].

Перевірка засвоєння матеріалу проводиться специфічними методами в двох аспектах – теоретичному і конкретно-практичному, враховуючи особливості кожного з них. Економічні знання перевіряються шляхом постановки запитань, що потребують доказів, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, взаємозалежності та взаємообумовленості окремих категорій і законів, застосування теоретичних знань для аналізу економічних процесів і явищ, порівняння сутності економічних категорій, змісту і характеру впливу законів.

Для перевірки засвоєння питань конкретної економіки та організації виробництва доцільно пропонувати нескладні практичні завдання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, прийоми засвоєння економічних понять, категорій та теорій застосовуються на уроках суспільствознавчих і людинознавчих дисциплін у загальноосвітній школі. Вони сприяють усвідомленню економічних законів на рівні теоретичного узагальнення навчального матеріалу. Міжпредметні зв'язки, узгоджена система економічного виховання у сім'ї, школі та ВНЗ, вивчення психологічної та особистісної зорієнтованості школярів на одержання професії, сприятиме свідомому вибору, що відповідатиме природним здібностям випускників. Необхідність залучення профорієнтаційної інформації при вивченні економічних проблем створить умови для формування особистісного інтересу до соціально значущих професій.

Вивчення майбутніми учителями змісту прийомів формування економічних компетенцій допоможе вмілому використанню їх на практиці і, отже, економічному вихованню. Сім'я, школа та ВНЗ повинні мати узгоджену програму формування економічних вмінь і навичок з тим, щоб вони стали способом життя.

Література

1. Азимов Л. Б., Журавская С. В. Уроки экономики в школе. Активные формы преподавания / Л. Б. Азимов, С. В. Журавская. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 71 с.
2. Дружкова А. В. Методика преподавания обществоведения в школе. / А. В. Дружкова. – М.: Просвещение, 1985. – 180 с.
3. Лазебникова А. Ю. Методические вопросы изучения курса «Человек и общество» / А. Ю. Лазебникова // Преподавание истории в школе. – 1991. – №6. – С.30 – 32.
4. Мильман А. М. Уроки по формированию экономических понятий / А. М. Мильман // Преподавание истории в школе. – 2001. – №3. – С.55 – 60.
5. Мильман А. М. Формирование экономических понятий как условие социализации личности / А. М. Мильман // Преподавание истории в школе. – 2001. – №1. – С.55 – 59.
6. Нисимчук А.С. Экономическое образование школьников: Кн. для учителя / А.С. Нисимчук. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
7. Основные экономические понятия: Структура преподавания: Учеб. Пособие / Ф.Сандерс, Г.Л.Бах, Дж.Д.Карлдервуд, У. Ли Хансен, Г.Стейн / Пер.с англ. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 119 с. (Программа «Новые книги – российским школьникам»)
8. Побірченко Н.А. Підготовка учнівської молоді до ринкової економіки (на матеріалі загальноосвітньої школи) / Н.А. Побірченко. – К.: Знання, 1999. – 60 с.
9. Прокопенко И. Ф. Экономическое образование школьников / И. Ф. Прокопенко. – Харьков, 1995. – 98 с.
10. Рубалова Л. М. Экономическая мысль и экономическая история в школьном образовании / Л. М. Рубалова // Преподавание истории в школе. – 2001. – №9. – С.46 – 58.
11. Савицкая Е. В. Уроки экономики в школе / Е. В.Савицкая // Обществознание в школе. – 1997. – №5. – С.28 – 35; №6. – С.25 – 30.
12. Савицкая Е. В. Использовать профориентационный потенциал обществознания / Е. В. Савицкая // История и обществоведение в школе. – 2007. – №9. – С.13–19.
13. Терюкова Т. Школьное экономическое образование в системе знаний об обществе / Т. Терюкова // Обществознание в школе. – 1997. – №5. – С.25 – 28.
14. Терюкова Т. Во что играть на уроках экономики / Т. Терюкова // Обществознание в школе. – 1998. – №2. – С.38, 43 – 46.

УДК 37. 034

Іваній О.М.
аспірантка Сумського державного
педагогічного університету
ім. А.С.Макаренка

ІННОВАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розкрито особливості застосування інноваційних освітніх технологій у процесі поетапного формування правової компетентності майбутніх учителів, позначено та експериментально обґрунтовано педагогічні умови, які забезпечують ефективність правового навчання і правового виховання студентів.

Ключові слова. *Правова компетентність, інноваційні технології, майбутні вчителі, міждисциплінарний підхід, педагогічна практика.*

Иваний Е. Инновационно-технологические подходы к формированию правовой компетентности будущего учителя.

В статье раскрыты особенности применения инновационных образовательных технологий в процессе поэтапного формирования правовой компетентности будущих учителей, обозначено и экспериментально

обосновано педагогические условия, которые обеспечивают эффективность правового обучения и правового воспитания студентов.

Ключевые слова. Правовая компетентность, инновационные технологии, будущие учителя, междисциплинарный подход, педагогическая практика.

Ivaniy E. Innovative going near forming of legal competence of future teacher.

The peculiarities of the application of the innovational educational technologies in the process of the stage-by-stage formation of the future teachers' legal competence are distinguished in the article, the pedagogical conditions, that provide the effectiveness of the students' legal education and upbringing are marked and experimentally grounded.

Key words. legal competence, innovative technologies, future teachers, interfacultative, pedagogical practice.

Постановка проблеми. Перед українським суспільством постала проблема – виховання громадян, здатних грамотно й компетентно орієнтуватися в системі соціальних, економічних та політичних відносин, їх правовому регулюванні; захищати свої права, діяти відповідно до своїх законних інтересів, не порушуючи норм права. Це потребує підвищення ефективності правового навчання і виховання учнів, що в свою чергу, потребує забезпечення правової компетентності майбутнього вчителя. Розв'язання цього завдання багато в чому залежить від реалізації інноваційних підходів у процесі професійної підготовки студентів педагогічних університетів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні розроблена досить ґрунтовна методологічна база в галузі фахової, загальнокультурної й правової підготовки майбутніх учителів. Цим питанням присвячені праці А.Алексюка, В.Буряка, М.Васильєвої, В.Гриньової, І.Зязюка, М.Євтуха, В.Лозової, С.Сисоєвої, О.Сухомлинської, Г.Троцько, Г.Шевченко та багатьох інших учених. Проблема правової підготовки, визначення принципів та критеріїв її змісту, а також формулюванню правосвідомості і правової культури вчителя присвячені праці М.Губи, Д.Грубича, А.Долгової, А.Нікітіна, М.Подберезького, І. Романової, А.Соломаніна, Н.Ткачової, М.Фіцули та інших науковців.

Важливими для дослідження проблеми формування правової компетентності майбутніх учителів у сучасних педагогічних університетах є праці вчених, у яких стверджується необхідність організації професійно-педагогічної підготовки студентів на інноваційних засадах (Т.Іванова, В.Іщенко, Л.Мацук, О.Овчарук, О.Певцова, О.Пометун, Г.Удовиченко та інші). В останні роки виконано ряд робіт, присвячених формуванню правової компетентності майбутніх учителів з використанням інтерактивних підходів [6], застосування інноваційних освітніх технологій [3], спрямованих на комплексне засвоєння студентами правознавства, що є запорукою випереджувального розвитку їх правової компетентності. Однак, якщо брати різні аспекти формування правової компетентності студентів, то активні й інтерактивні підходи лише фрагментарно використовуються в навчально-виховному процесі й недостатньо спеціальних досліджень, в яких розглядаються питання формування правової компетентності майбутніх учителів на інноваційних засадах.

Мета статті – розкрити особливості застосування сучасних інноваційних педагогічних технологій як основного організаційно-методичного засобу формування правової компетентності майбутніх учителів та експериментально перевірити їх ефективність.

Виклад основного матеріалу. Аналіз досліджень із проблеми діяльності особливості (Н.Кузьміна, О.Леонтьєв, В.Тарашенко, В.Шадриков та інші) дає підстави вважати, що здебільшого це поняття вживається у значенні “праця”, “робота”, “активність”, “поведінка”. Одиницею аналізу діяльності, за О.Леонтьєвим, є дія. Щодо успіху діяльності, то як стверджує С.Рубінштейн, він залежить від знань, умінь особистості та мотивації. Викладене має принципове значення для нашого дослідження, оскільки містить відповіді на суттєві питання, зокрема, пов'язані з психологічною площиною осмислення діяльності, її базових характеристик (предметність і суб'єктивність). Наприклад, на думку, М.Самбора при аналізі виконання особистістю професійних функцій, у процесі вивчення внутрішнього плану поведінки особистістю і правовій системі саме категорія діяльності є основною [8, с.118].

Розглядаючи структурування педагогічної діяльності ряд авторів (Г.Гребенюк, А.Капська, Н.Ничкало, О.Шевнюк та інші) вказують: по-перше, компоненти діяльності потрібно виділяти на основі вимог, що висуваються до умінь вчителя та видів його педагогічної діяльності взагалі, у які він повинен бути залученим в умовах професійної підготовки (це традиційно-конструктивний, гностичний, організаційний, комунікативний і проєктивний компоненти [7, с.14]); по-друге, здійснення професійної підготовки повинно бути поетапним, оскільки розумові дії формуються у процесі зовнішньої діяльності людини, тобто зовнішня діяльність (навчання) є результатом розуміння психічної діяльності [2].

Будь-яка компетентність особистості є віддзеркалювання її уявлень про власні компетенції, вмінням використовувати можливості кожної з них. Не є винятком і правова компетентність учителя, де репрезентовані “інструментальні” (“знання”, “вміння”) та “термінальні” (“досягнення”, “відповідальність”) правові компетенції [5, с.31]. Отже, цей різновид компетентності студента “вибудовується” на базі використання відповідних знань, умінь, досвіду, наявних її цінностей і життєвої позиції щодо означеної сфери майбутньої професійної діяльності.

На молодших курсах навчання студентів у педагогічному університеті принципово важливим є педагогічні зусилля, що спрямовані на усвідомлення майбутнім учителем вагомості свого соціально-

професійного призначення. На старших – по-перше, на вироблення позитивно-активного ставлення до обраного фаху, по-друге, на засвоєння гуманітарної ідеї прав людини, що живить їх будь-яку за предметною специфікою майбутню професійну діяльність.

При розробці моделі формування правової компетентності майбутнього вчителя [4] ми виходили із того, що правова компетентність характеризує наявність у вчителя системи правових компетенцій та відбиває його готовність і здатність виконувати професійну діяльність у відповідності зі своїми ціннісними орієнтаціями в межах усталених норм права. Правова компетентність, являючись особистісною характеристикою вчителя, постає як засіб його правової діяльності, що забезпечує вирішення різних правових завдань - ситуацій, запозичених із педагогічної практики. Процес вирішення завдань складає технологію правової діяльності як складової правової компетентності вчителя.

Структуру правової компетентності ми представили у вигляді трьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного та операційно-діяльнісного [4, с.22]. Взаємозв'язок цих компонентів характеризує системний, цілісний характер досліджуваного феномену. Виявлення операційно-діяльнісного компоненту обумовлено ознаками когнітивного, а саме сформованістю правових знань й умінь, досвіду практичної діяльності. В той же час процес діяльності, в якій формується й виявляється операційно-діяльнісний компонент, активізує розумову роботу студентів, усвідомлюючи цінність правових знань і умінь. В результаті підвищується їх пізнавальна активність, мотивація діяльності, що сприяє формуванню мотиваційно-ціннісного компоненту.

Взаємозв'язок компонентів дозволяє на певному етапі підготовки вчителя в якості основного завдання виділити розвиток одного із компонентів та на основі взаємодії з іншими забезпечити цілісний вплив на формування правової компетентності особистості студента.

У зв'язку з вищезазначеними, ми визначили *етапи* формування правової компетентності майбутнього вчителя, які спрямовано на активний вплив процесу розвитку суб'єктивного відношення студента до правової діяльності: 1-й етап – пред'явлення правових цінностей, аналіз і усвідомлення правових ціннісних орієнтацій (мотиваційно-ціннісний компонент); 2-й етап – прийняття правових ціннісних орієнтацій (когнітивний компонент); 3-й етап – реалізація правових ціннісних орієнтацій в діяльності, поведінці (операційно-діяльнісний компонент).

При формуванні правової компетентності майбутніх учителів ми розгортали ідею поетапного поглиблення правової освіченості студентів, вироблення у них активної громадянської позиції у правовій сфері і професійно-правовій діяльності. Шляхами реалізації окресленої ідеї слугували: використання правового середовища педагогічного університету, де підтримуються правові настанови і соціально-правові цінності (нормативно-правові організації навчально-виховного процесу, студентського самоврядування тощо); формування достатнього рівня правової компетентності на засадах змісту дисциплін гуманітарного та професійно зорієнтованих циклів, забезпечуючи їхнє міждисциплінарне інтегрування (в умовах традиційного організаційно-навчального підходу в послідовності основної освітньої програми); впровадження спецкурсів з правової тематики, включення правових компонентів у програми педагогічних практик як корегуючої та узагальнюючої ланки системи теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів.

Основний експеримент проводився зі студентами Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка (126 студентів). У межах викладання курсів "Правознавство" (3-й курс навчання), "Основи конституційного права України" (4-й курс навчання), спецкурсу "Правова компетентність учителя" (5-й курс навчання) використовувалися спеціальні освітні технології, спрямовані на розвиток особистості, які сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку їхнього суб'єктивного досвіду, творчих та рефлексивних здібностей.

Ці технології ґрунтуються на поетапному включенні до навчально-виховного процесу методів активного та інтерактивного навчання: організації і проведенні бесід, дискусій, навчальних ігор, "мозгового штурму", "круглого столу"; контекстно-прикладних, інтегративно-модульних, проблемного навчання (розгляд юридичних казусів тощо), навчання в співробітництві "малими групами"; проективної діяльності (навчально-виховних методів); підготовки рефератів, доповідей, оглядів нормативно-правового апарату і інформаційно-технічних джерел, використання курсових та дипломних робіт правової спрямованості тощо. Під час вибору активних та інтерактивних методів правової освіти враховувалися завдання конкретних занять з правових дисциплін та педагогічних практик.

Формування правової компетентності в логіці реалізації професійної підготовки здійснювалося у відповідності з поетапним розвитком особистості і видами діяльності студентів педагогічного університету.

Так, на *першому етапі* (3-й курс навчання) в якості пріоритетного ми вибрали розвиток мотиваційно-ціннісного компоненту правової компетентності. В експериментальному процесі на цьому етапі вирішувалися наступні завдання: 1) активізувати інтерес студентів до занять в галузі прав і свобод людини і громадянина; 2) поповнити знання студентів про значущість права в майбутній діяльності; 3) активізувати ціннісні настанови на права людини як загальнолюдської цінності.

При вирішенні поставлених завдань вважали за необхідне включити теоретичні і проблемні дискусійні заняття мотиваційного і когнітивного характеру (бесіди, дискусії, аналіз тощо). Особливу увагу звертали на особливості і проблеми професійно-педагогічного спілкування у правовій сфері. Для студентів третього курсу в

якості правового компоненту в зміст безвідривної педагогічної практики було внесено вимоги: ознайомитися з нормативно-правовими документами, що регламентують діяльність освітнього закладу; проаналізувати складові цих документів (представити контент – аналіз не менше 8-ми документів).

На *другому етапі* (4-й курс навчання) в якості пріоритетного напрямку вибрали формування когнітивного компоненту правової компетентності студентів. Вирішувалися наступні завдання: 1) поглибити і систематизувати правові знання студентів; 2) активізувати роботу з опанування студентами методами ведення дискусії з правових питань; 3) актуалізувати потребу студентів у самореалізації.

Поставлені завдання вирішувалися за допомогою контекстно-прикладних, інтегративно-модульних технологій (включаючи і тестування), навчання в співробітництві тощо. На цьому етапі студенти включаються у всі форми правового навчання і правового виховання, набувають впевненості й самостійності. Під час проходження педагогічної практики у восьмому семестрі студентам пропонувалося (в доповнення до існуючих вимог) розробити та провести захід (виховну годину, батьківську зустріч тощо); спрямований на поповнення правових знань суб'єктів освітнього процесу (учнів, батьків), разом з учнями розробити соціальну рекламу, спрямовану на їх правову освіту.

На *третьому етапі* розвитку особистості студента (5 курс навчання) в значній мірі відбувалася реалізація правових ціннісних орієнтацій діяльності, поведінці. В якості пріоритетного тут виступав розвиток операційно-діяльнісного компоненту правової компетентності майбутніх учителів. До завдань, які вирішувалися на цьому етапі ми віднесли: 1) підвищення ступені професійно-правової готовності до майбутньої педагогічної діяльності; 2) пошук студентами раціональних шляхів та форм професійно-правової підготовки; 3) опанування соціально-правовими технологіями в процесі професійної діяльності. Ці завдання в значній мірі вирішувалися за допомогою спецкурсу “Правова компетентність учителя” (Всього 54 години: 20 – лекції, 28 – семінари, 24 – самостійна робота) та в процесі проходження студентами переддипломної педагогічної практики.

В програмі спецкурсу передбачається поєднання теоретичного і практичного навчання на основі семи навчальних модулів: педагогічна деонтологія, правові норми освітніх відносин, правові відносини в загальноосвітньому закладі, механізми реалізації правових компетенцій учителя, діяльність правозахисних організацій (в сфері освіти), методичні основи правової самоосвіти, самостійна робота. Структурні елементи, які визначають зміст кожного модуля дозволяють вирішити в процесі проведення спецкурсу наступні завдання: сформулювати сукупність уявлень про правову компетентність учителя; навчити основам професійної діяльності в загальноосвітніх закладах та адекватно оцінювати свою поведінку у відповідності з нормами етики, моралі і права; сформувати навички комунікативної взаємодії з учасниками освітнього процесу; опанувати основами правових технологій (правового навчання і правового виховання учнів, участь у управлінні школою тощо); досягти обізнаності студентів у діяльності правозахисних організацій; озброїти студентів методикою аналізу динамічних змін законодавства України, правової освіти й самоосвіти.

Для студентів п'ятого курсу навчання в якості правового компоненту переддипломної педагогічної практики пропонувалася розробка та реалізація навчально-пізнавальних, навчально-професійних, навчально-дослідних проектів (наприклад, “Я. Праця. Мої права”, “Рука допомоги учню”, “Реалізація системи правового виховання учнів” та інші). Частина семінарських занять спецкурсу проводили після закінчення педагогічної практики, де обговорювалися (й захищалися різні правові проекти) ситуації педагогічної діяльності, які вимагали застосування педагогічних технологій з використанням норм права. Особлива увага при підведенні підсумків педагогічної практики приділялася питанням: спрямування студентів до сприйняття педагогічної реальності в правовому контексті; сформованості теоретичних знань і практичних умінь студентів щодо правового навчання і правового виховання учнів; усвідомленню цінності права в педагогічній діяльності тощо.

Рівні сформованості правової компетентності студентів, визначені після закінчення кожного етапу (виявлені на основі розробленої нами системи її діагностики [5]) демонструють стійку тенденцію до зменшення кількості студентів, що мають низький рівень розвитку правової компетентності збільшення їх кількості на середньому і високому рівнях (табл.1).

Таблиця 1

Динаміка рівня сформованості правової компетентності

Рівні сформованості правової компетентності	Кінець етапу		
	Першого, %	Другого, %	Третього, %
Низький	40,4	28,4	10,6
Середній	48,0	50,5	52,0
Високий	11,6	24,1	37,4

В процесі теоретичного і експериментального дослідження виявлено педагогічних умов, які забезпечують ефективність формування правової компетентності майбутнього вчителя. Нами, зокрема, являються: організація у педагогічному університеті середовища, де підтримуються правові настанови й соціально-правові цінності; поетапна реалізація правової освіти студентів (правового навчання і правового

виховання) протягом всього періоду їх навчання в межах навчально-професійної, наукової, соціокультурної діяльності та діяльності в періоди педагогічних практик; прагматизації (зближення змісту дисциплін з профілем підготовки та специфікою майбутньої професійної діяльності), впровадження в послідовності основної освітньої програми: поетапне діагностування сформованості правової компетентності майбутніх учителів, здійснення педагогічної і психологічної підтримки процесу розвитку правової компетентності студента.

Зазначене вище дає змогу дійти **висновку**:

Виявлено, що цілісний процес формування правової компетентності майбутнього вчителя пов'язаний з його професійною підготовкою уявляє собою послідовність його етапів (пред'явлення правових цінностей і усвідомлення правових ціннісних орієнтацій; прийняття правових ціннісних орієнтацій; реалізація правових ціннісних орієнтацій в діяльності, поведінці). Поетапне формування правової компетентності студентів забезпечується системою дидактичних засобів і інноваційних технологій, які з переходом на наступний етап змінюють свої характеристики. Ефективність формування правової компетентності майбутнього вчителя можлива при обов'язковому дотриманні створених в процесі професійної підготовки педагогічних умов.

Перспективи подальшого наукового пошуку ми пов'язуємо з активізацією правового навчання і правового виховання майбутніх учителів з опорою на найновітніші інформаційні ресурси.

Література

1. Головченко В. Правові механізми формування правосвідомості студентів / В. Головченко // Право України. – 2006. - №4. – С.100-103.
2. Гребенюк Г.С. Використання інноваційних технологій у професійно-педагогічній діяльності курсових офіцерів // Проблеми підготовки студентської молоді до навчально-пізнавальної діяльності: Зб.наук.пр. // Проблеми сучасного мистецтва і культури. – Київ: Науковий світ, 2002. – С.45-40.
3. Грубіч Д.Ю. Шляхи підвищення якості правової освіти в педагогічних університетах // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Зб.наук. пр. – Харків: Українська інженерно-педагогічна академія, 2005. – №10. – С.82-86.
4. Іваній О. Структурно-функціональна модель формування правової компетентності майбутнього вчителя // Проблеми підготовки сучасного вчителя: Зб.наук. пр. Умань: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2011. – С. 21-31.
5. Іваній О. Діагностика сформованості правової компетентності майбутнього вчителя / О.Іваній // Імідж сучасного педагога. - 2011. – №8(105). - С. 32-37.
6. Кічук Я.В. Правова компетентність соціального педагога: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд.пед.наук: спец. 13.00.04 "теорія і методика професійної освіти" / Я.В. Кічук. – Одеса, 2011. – 20 с.
7. Ничкало Н.Г. Перспективні напрями досліджень з проблем професійного становлення особистості фахівця // Дидактика професійної школи: Зб. наук. пр. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – Вип.3. – С.12-19.
8. Самбор М. Інтерес у праві: поняття, сутність, структура / М. Самбор // Право України. – 2006. - №1. – С.116-119.

УДК 908:94 (477):371.315

Луника О.В.

викладач кафедри методики викладання
суспільних дисциплін Сумського державного
педагогічного університету ім. А.С.Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ КРАЄЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

У статті подано класифікацію краєзнавчих джерел, розкрито методику відбору краєзнавчого матеріалу відповідно до видів джерел з історії рідного краю, визначено принципи відбору краєзнавчого матеріалу, умови ефективності його використання та нормування обсягу локальної історії у програмовому курсі історії України в основній школі.

Ключові слова: краєзнавче джерело, краєзнавчий матеріал, відбір краєзнавчого матеріалу.

Луника О.В. Использование краеведческого материала в преподавании истории Украины в основной школе.

В статье подана классификация краеведческих источников, раскрыта методика отбора краеведческого материала в соответствии с видами источников по истории родного края, определены принципы отбора краеведческого материала, условия эффективности его использования и нормирования объема локальной истории в программном курсе истории Украины в основной школе.

Ключевые слова: краеведческий источник, краеведческий материал, отбор краеведческого материала.

Lunika O. Use of regional material in teaching of history of Ukraine at basic school.

Classification of regional sources is given in the article, the method of selection of regional material is exposed in accordance with the types of sources from history of native edge, principles of selection of regional material,

terms of efficiency of his use and setting of norms of volume of local history, are certain, in the programmatic course of history of Ukraine at basic school.

Keywords: regional source, regional material, selection of regional material.

Постановка проблеми. Питання про зміст курсу вітчизняної історії є актуальною проблемою шкільної історичної освіти у наш час. Одним із змістових компонентів історії України, закріплених у нормативних документах, є краєзнавчий, що передбачає вивчення соціально-економічної, військово-політичної, духовно-культурної історії краю, історичних постатей та краєзнавчих джерел. У зв'язку з цим перед вчителями гостро постає питання кількісного та якісного відбору краєзнавчого матеріалу і співвідношення останнього з програмовим матеріалом з історії країни. Проте включення краєзнавчого матеріалу до шкільного курсу історії вимагає наукового визначення принципів його відбору.

Мета статті полягає у визначенні шляхів та дидактичних принципів відбору краєзнавчого матеріалу до уроків історії України в основній школі.

Досягнення цієї мети спонукає до детального вивчення і осмислення попереднього досвіду та подальшого вдосконалення методики відбору та використання краєзнавчих матеріалів у навчанні історії України.

Аналіз актуальних досліджень Значний досвід теоретичних та методичних напрацювань щодо відбору та використання краєзнавчого матеріалу на уроках вітчизняної історії висвітлено в історико-методичних працях радянського періоду П. Іванова, Д. Кацюби, М. Лисенка, М. Мілонова, Г. Матюшина, І. Пруса. Досліджуваний аспект проблеми вивчали І. Безкоровайний, В. Белих, С. Клецен, М. Кузін та ін.

У сучасній методиці навчання історії питанням відбору краєзнавчих матеріалів приділяють увагу К. Алтабасва, Л. Перелагіна, методику використання краєзнавчих матеріалів на уроках історії України розпрацьовують М. Варшавська, Я. Треф'як, М. Ходос, М. Шеремет, окремі практичні рекомендації щодо вивчення краєзнавчих матеріалів у межах певного шкільного курсу пропонують В. Власов, В. Мисан, Я. Камбалова.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах розвитку шкільної історичної освіти необхідність використовувати краєзнавчий матеріал на уроках вітчизняної історії сумнівів не викликає як у педагогів та методистів, так і у вчителів. Це знайшло відображення і в навчальній програмі з історії України (5-9 класи). У пояснювальній записці наголошується, що регіональна та місцева історія (історія краю) дає можливість виховувати патріотичні та державницькі почуття та якості школярів, посилює інтерес до історичної інформації [6]. Разом з тим місцевий матеріал важливий при встановленні зв'язку історичного минулого з сучасністю, у процесі пізнання проблем суспільних відносин, у розкритті понять про народ, про спосіб життя, у вивченні науки, техніки, економіки, культури. Краєзнавчий матеріал поліфункціональний, оскільки поєднує у собі навчальні, розвивальні та виховні функції. Зокрема, у даному контексті важливо його використовувати у навчанні історії України в основній школі, виходячи з психологічних особливостей школярів даного віку. Учні основної школи проявляють живий інтерес до історії краю, краще засвоюють наочний, емоційно насичений матеріал, пов'язаний з рідною місцевістю, своїм корінням, з тим, що є найбільш близьким і зрозумілим.

Сутність поняття «краєзнавчий матеріал» визначається як сукупність історичних відомостей про природу, минуле і сучасне, економіку, культуру рідного краю, адаптованих до опрацювання їх на уроці учнями під керівництвом учителя [5,33]. Основою для формування навчального матеріалу з історії краю є краєзнавче джерело – носій історичної інформації, що виник як продукт розвитку природи і людини й відображає певну сферу людської діяльності [2,68]. При відборі матеріалу з історії рідного краю до уроків історії України вчитель опрацьовує краєзнавчі джерела.

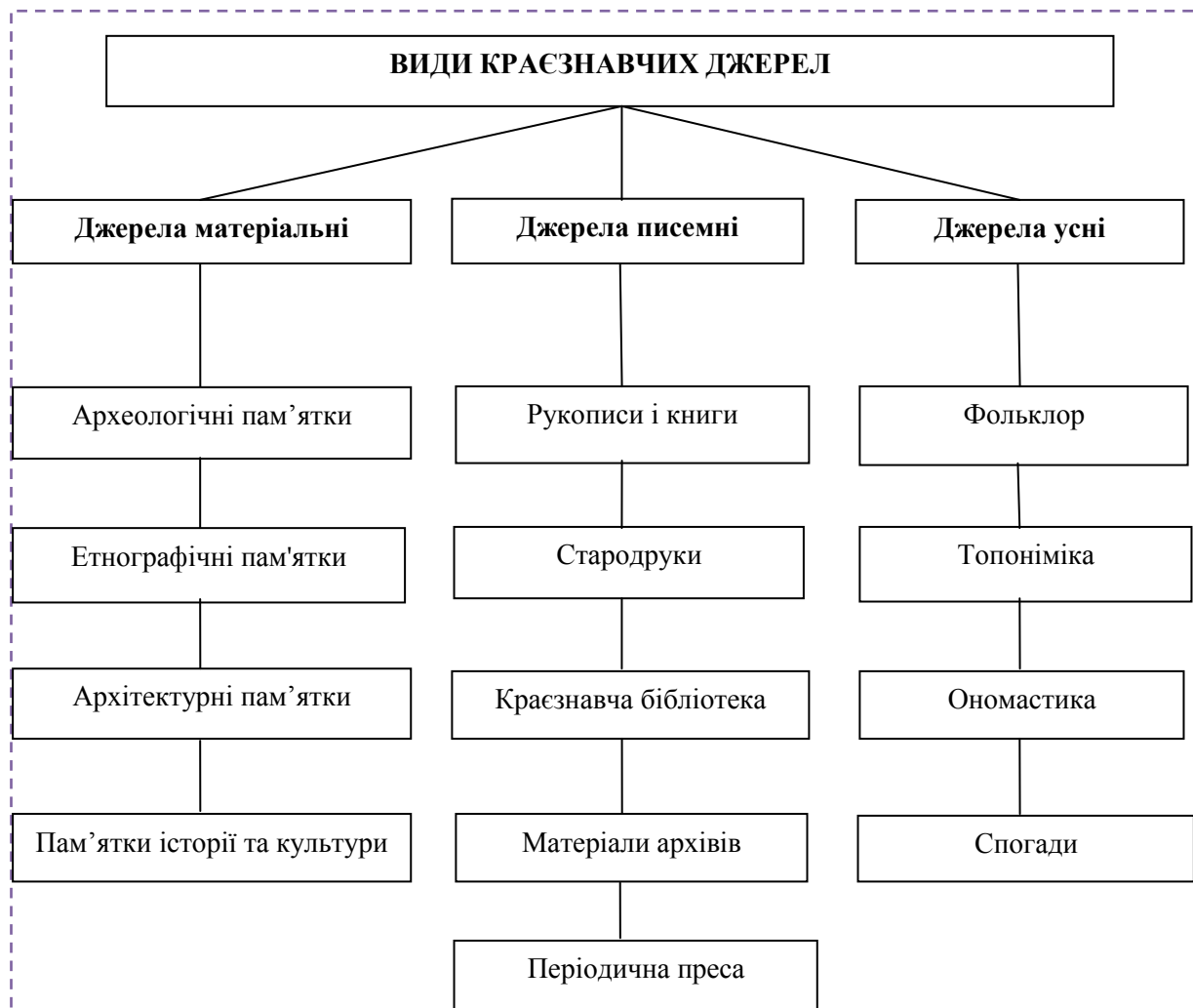
Найважчим у підготовці до використання краєзнавчого матеріалу на уроці є відбір, наукова оцінка, систематизація й методична обробка даного матеріалу. Із чого ж учителю варто починати відбір матеріалу з історії краю?

Перш за все необхідно встановити зв'язок із краєзнавчими музеями, ознайомитися з їхніми колекціями та фондами, бібліографією з історії краю.

Найбільш доступним для вчителя є місцевий *археологічний матеріал*. Він зберігається в експозиціях і фондах краєзнавчих, шкільних музеїв, обласний археологічний матеріал описаний і опублікований у місцевих виданнях, або може бути доступним для учнів у польових умовах.

Робота вчителя з відбору археологічного матеріалу починається з вивчення доступної літератури з археології краю та визначення місцевих археологічних пам'яток. Аналізуючи матеріал, який доцільно включити у зміст уроку чи розглянути в рамках позакласної роботи, вчитель з'ясовує:

- які археологічні культури (палеоліт, неоліт, бронза, ранній залізний вік, слов'янські кургани, городища, залишки давньоруських міст тощо) представлені в рідному краї;
- чи є в наявності археологічна карта даного краю;
- що було знайдено під час розкопок;
- сучасний стан археологічних робіт у краї [3,29].



Прийомами збору *етнографічного матеріалу* визнаються вивчення літератури, матеріалів краєзнавчих музеїв і методичних посібників, ознайомлення з основними об'єктами етнографічного спостереження і вироблення чіткого плану роботи, а найбільш ефективними є етнографічні експедиції та екскурсії.

У процесі підготовки до дослідження визначаються цілі, зміст, фактичний матеріал, який потрібно зібрати.

Основними методами збору історико–етнографічного матеріалу є: безпосереднє ознайомлення з предметами матеріальної культури і їх фіксація (опис, фотографування або зйомка), відвідування родин, бесіда з їх членами, спостереження за повсякденним життям місцевого населення, анкетування, з'ясування рівня духовного життя за пам'ятками матеріальної культури. Результати досліджень фіксуються у щоденниках, фотографіях і відеозаписах, потім заносяться до картотеки [3]..

Пам'ятниками історії та культури є споруди і місця, пов'язані з виробничою, державною, суспільною і культурною діяльністю людей, твори їх матеріальної і духовної творчості. Учитель, який працює з пам'ятниками архітектури, повинен розуміти, що кожна стародавня споруда розглядається і оцінюється за двома аспектами: рівнем естетичної довершеності й цінністю закладеної в ній історичної інформації. Саме останній аспект для історика є вихідним у використанні дидактичного потенціалу пам'ятників.

Попередні відомості про пам'ятники можна отримати шляхом опитування місцевих жителів чи довідок за писемними джерелами.

Кожен пам'ятник піддається ретельному огляду із подальшим його описом, що охоплює загальну характеристику об'єкта із зазначенням розташування, обґрунтування його історичного значення. Особливу увагу приділяють скульптурам, фрескам, надписам. Обов'язково вказується, якому відомству належить пам'ятник і як використовується.

Важливим джерелом з історії рідного краю є *збірники документів та архівні матеріали*. Ознайомитися із фондами архіву можна у путівниках чи довідниках, користування якими полегшують предметні, географічні, іменні покажчики. У тих архівах, де не видані путівники, необхідно звертатись до списків описів і покажчиків фондів.

Визначивши фонд, де зберігаються матеріали з теми, дослідник починає пошук документів. Для цього використовуються інвентарні описи, в яких одиниці зберігання (справи) перераховуються або в хронологічному порядку, або за структурними частинами установ, або за основними напрямками роботи установи.

Описи містять № одиниць зберігання, назви справ, дати початку і закінчення, кількість аркушів, примітки. Головним при пошуку є назви одиниць зберігання, які розкривають їх зміст. Наявність у справі важливих документів додатково відмічається у короткій довідці–анотації.

Виписки з документів роблять у зошитах або на окремих листах–картках. У кожній виписці зазначаються джерела: архів, номер і назва фонду, номер опису, номер справи, заголовок, дати початку і закінчення справи, аркуш, назва документа.

Поряд з описами у багатьох архівах є тематичні довідкові посібники – карткові каталоги, які містять відомості про документи з певних тем незалежно від того, у якому фонді вони зберігаються. Такі каталоги особливо корисні в історико–краєзнавчих дослідженнях, оскільки дозволяють швидко з'ясувати наявність матеріалів з досліджуваної теми [3].

Під час збору *матеріалів топоніміки та ономастики* використовуються специфічні методи дослідження. Основна роль належить польовим дослідженням, збору первинної інформації, визначенню природних, історичних, етнографічних, соціальних, господарських особливостей краю, які вплинули на своєрідність назв та імен.

Топоніміка та ономастика залучають методи історичної науки (роботу з архівними матеріалами, аналіз письмових, археологічних джерел) та географічної (картографічний, просторово–порівняльний метод тощо). Зазвичай матеріал збирається шляхом суцільного дослідження місцевості методом опитування місцевого населення. Збір топонімічного та ономастичного матеріалу проводиться за попередньо складеною програмою і опитувальником. У ході польового дослідження ведуться записи відомостей, які після опрацювання заносяться до картотеки за категоріями топоніміки або ономастики [3]. Дані топоніміки та ономастики необхідно звіряти з археологічними джерелами, етнографічним матеріалом, архівними документами, даними лінгвістики.

Історичну і пізнавальну цінність мають *спогади* сучасників, які повинні зберігатись в архівах, музеях, шкільних краєзнавчих музеях. Учителю варто пам'ятати, що мемуари набувають якості документального свідчення, коли завірені підписом учасника подій.

Отже, можемо констатувати, що збір матеріалу з історії краю з метою використання на уроках історії України – процес складний, трудомісткий і вимагає від учителя глибоких знань, професійних та наукових умінь, методичної майстерності, досвіду, ініціативи і наполегливості. Разом з тим це процес безперервний, оскільки учитель повинен постійно підбирати і систематизувати літературно–історичні відомості місцевої історії (документи, книги, журнали і газетні статті, замітки тощо), твори художньої літератури, археологічні, етнографічні матеріали, поповнювати власний краєзнавчий фонд спогадами учасників та очевидців подій з найбільшою мобілізацією можливостей учителів та учнів, оскільки скорочується вік свідків подій.

Розглянемо другий аспект проблеми відбору краєзнавчого матеріалу до вивчення на уроках історії України: принципи відбору краєзнавчого матеріалу, умови ефективності його використання (вимоги) та нормування обсягу локальної історії в програмовому курсі історії України.

Аналіз методичної літератури різних років дозволив нам визначити та систематизувати принципи відбору краєзнавчого матеріалу до певного уроку вітчизняної історії. Це принцип науковості, доступності, систематичності, наочності, багатофункціональності, емоційної насиченості та особистої значущості для учнів.

Виходячи з вимог особистісно-орієнтованого, діяльнісного та компетентісного підходів, визначених програмою з історії (2010) [6], у процесі відбору змісту краєзнавчого матеріалу для уроків важливо залучати до цього учнів (наприклад, школярі можуть готувати невеликі повідомлення, добирати ілюстрації, складати кросворди на краєзнавчу тематику, проводити бесіди із сучасниками подій тощо), організовувати дослідницьку роботу, враховувати пізнавальні інтереси учнів.

Умовою, що забезпечує ефективне використання матеріалів з історії краю на уроках української історії, є відбір його змісту за сукупністю вимог:

- місцевий історичний матеріал повинен бути органічно вписаний у базовий програмовий, відповідати його цілям;
- у місцевому матеріалі треба відбирати ті факти, події, явища, які розкривають, доповнюють, конкретизують загальноісторичні, мають суттєве значення для історії України;
- доступність, дидактична доцільність, тобто співвідношення між місцевою та національною історією повинно змінюватись залежно від віку учнів, їх здібностей, інтересів, а також від навчального, дидактичного, наукового та іншого матеріалу, що є в наявності;
- відповідність віковим та пізнавальним можливостям учнів [1,157];
- зв'язок навчальної та позакласної історико-краєзнавчої роботи..

Аналіз педагогічної практики вчителів історії засвідчує, що перш ніж використовувати краєзнавчий матеріал на уроках, необхідно визначити його місце, зв'язок і співвідношення із загальноісторичним матеріалом. Зазначимо, що обсяг краєзнавчого матеріалу в системі вивчення історії України залежить від

значення місцевих історичних подій та пам'ятників в історії країни, від умов та особливостей розвитку краю. Відповідно краєзнавчий матеріал за значенням умовно поділяють на дві групи:

1) матеріал суто місцевого значення, пов'язаний з подіями загальнодержавного характеру;

2) матеріал, що виходить за межі краю та набуває загальноісторичного значення. Такий матеріал за своїм змістом є самостійним і важливим у контексті реалізації освітньо-виховних завдань. Саме тому він включений до програми і входить як обов'язкова частина до системи знань з вітчизняної історії [4,10]. Наприклад, такими матеріалами на уроках історії України в основній школі є: «Розселення племінних союзів східних слов'ян VIII—IX ст. на території сучасної України», «Виникнення та розвиток Київської Русі», «Політичний і соціально-економічний розвиток Чернігівського князівства середини XII — першої половини XIII ст.», «Галицько-Волинська держава», «Виникнення Запорізької Січі», «Заселення Слобожанщини. Заснування слобідських міст», «Конотопська битва», «Україна в подіях Північної війни. Полтавська битва», «Заселення Південної України. Приєднання Криму до Росії» та ін.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, робота вчителя по відбору краєзнавчого матеріалу ґрунтується на основних принципах наукових історико-краєзнавчих досліджень та з використанням методів наукових досліджень. Головними залишаються питання переведення наукового матеріалу в навчальний, встановлення співвідношення локального і загальноісторичного та забезпечення ефективності його використання.

Відбір краєзнавчого матеріалу до уроків з історії України — це складне питання методичної науки, яке гостро потребує вирішення та пильної уваги істориків, методистів, краєзнавців та вчителів.

Література

1. Алтабаєва К.Б. Про проблеми інтеграції національної та регіональної історії у викладанні курсу історії України / К. Б. Алтабаєва // 36. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). — Бердянськ: БДПУ, 2002. — №7. — С. 155 — 159.
2. Історичне джерелознавство: Підручник / Я.С. Калакура, І.Н. Войцехівська, С.Ф. Павленко та ін. — К.: Либідь, 2003 — 488 с.
3. Историческое краеведение. (Основные источники изучения истории родного края)/ Под ред. Н.П. Милонова. — М.: Просвещение, 1969. — 319 с.
4. Перелагіна Л.Г. Використання краєзнавчого матеріалу на уроках історії та у виховній роботі / Л.Г. Перелагіна // Історія та правознавство. — 2007. — № 35. С. 9 — 11.
5. Якименко С.І. Роль краєзнавчої роботи при формуванні світогляду молодших школярів/ С.І. Якименко/ Історичне краєзнавство в системі освіти України: Здобутки, проблеми, перспективи : Науковий збірник. — Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. — С. 32 — 37.

УДК: 373.51:94:"196/199" (477)

Драновська С. В.
аспірант ка кафедри педагогіки
Сумського державного педагогічного
університету ім. А.С.Макаренка

САМОСТІЙНА РОБОТА УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ (60 - 80 рр. XX ст.)

У статті розглядаються питання самостійної роботи учнів у процесі навчання історії України (60 — 80 рр. XX ст.) та перспективи її впровадження в навчально-виховному процесі.

Ключові слова: самостійна робота учнів, навчальний процес, вміння та навички, історія України.

Драновская С.В. Самостоятельная работа учащихся процессе обучения истории Украины (60 — 80 гг. XX в.)

В статье рассматриваются вопросы самостоятельной работы учащихся в процессе обучения истории Украины (60 — 80 гг.) и перспективы ее внедрения в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: самостоятельная работа учащихся, учебный процесс, умения и навыки, история Украины.

Dranovska S. Independent work of pupils in the learning process history of Ukraine (60 — 80 years of the XX century.)

The article examines the independent work of pupils in learning the history of Ukraine (60 — 80 years of the XX century.) and prospects for in introduction educational process.

Keywords: independent work of pupils, the learning process, skills, history of Ukraine.

Постановка проблеми. Актуальною проблемою теорії і практики навчання є така постановка навчального процесу, яка забезпечує глибокі й міцні знання, виховує в учнів уміння їх поповнювати, розкриває творчу ініціативу і самостійність. При цьому педагоги мають змогу значно поліпшити якість шкільного навчання і виховання. Одним з ефективних шляхів розв'язання даного завдання є раціональна організація самостійної роботи школярів, зокрема під час вивчення історії.

Самостійна робота учнів набуває в школі дедалі більшого значення, зростає її питома вага в усьому навчально-виховному процесі. Особлива увага при цьому приділяється методиці організації і проведення цієї роботи, поєднанню її з іншими формами навчання.

Мета статті полягає в тому, щоб в історичному аспекті проаналізувати ефективність самостійної роботи учнів на уроках історії України та перспективи її використання в навчально-виховному процесі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Великої уваги розвитку самостійності учнів у навчанні надавали передові педагоги, психологи, методисти-історики в другій половині ХХ ст. Теоретичні основи побудови і використання самостійної роботи в навчально-виховному процесі розглядали методисти Н. Г. Дайрі, П. С. Лейбенгруб, І. Я. Лернер, А. І. Стражев. Запровадження самостійної роботи на уроках історії УРСР у курсі історії СРСР розглядається в працях українських методистів В. К. Майбороди, Г. П. Степаненка, П. Л. Уховської, О. І. Пометун та ін. Великого значення самостійній роботі, як одному із засобів збільшення пізнавальної активності учнів надають у своїх працях відомі психологи зазначеного періоду – Н. В. Андрієвська, Г. С. Костюк, В. К. Демиденко та ін.

Виклад основного матеріалу. В другій половині ХХ ст. великого значення набувають питання, які стосуються самостійної роботи учнів в процесі навчальних занять з історії. Самостійність учнів у процесі навчання поєднана з керівною роллю вчителя і виступає як один з найважливіших принципів навчання й виховання в школі. Знання можуть бути свідомими і міцними тоді, коли учні активно засвоюють їх і зацікавлені їх змістом. Обов'язковою умовою успішного навчання учнів є залучення їх до самостійного набуття нових знань і до різних видів суспільно корисної праці, яка вимагає застосування набутих знань і вмінь на практиці [4, с. 48].

В. Г. Карцов в своїй праці пояснює велику роль самостійної роботи учнів в класі і дома. Види самостійної роботи на думку автора можуть бути такі: робота над текстом підручника, вивчення висловлювань відомих історичних діячів, підготовка рефератів і доповідей, домашні письмові роботи тощо [1, с. 33 – 34].

В свою чергу не менш відомий методист А. І. Стражев, вирішальним у визначенні суті самостійної роботи вбачає збільшення уваги до особистості учня, до його самостійності в оволодінні знаннями. З цих позицій вважати за самостійну роботу все те, що учень під час навчального процесу робить самостійно без учителя, було б формальністю.

Можна працювати над підручником і бути пасивним у сприйманні його матеріалу, механічно повторювати його думки, не бачити нічого більше за те, що там написано. Але можна слухати вчителя й активно сприймати його мову, відповідати на поставлені ним запитання, переживати і хвилюватися з приводу подій, що викладає вчитель.

Самостійна робота учнів – це усвідомлене засвоєння матеріалу, яке переходить тією чи іншою мірою у творчу думку і творчі справи [7, с. 213 – 214].

Розглядаючи самостійну роботу як особливу форму організації навчального процесу, ми маємо на увазі специфічну діяльність учителя і учнів. Учитель визначає мету роботи, добирає прийоми і засоби її організації, види перевірки результатів. Учні повинні усвідомити мету і зміст завдання, самостійно організувати свою пізнавальну діяльність, здійснювати самоконтроль [5, с. 30].

Матеріали дослідження дають змогу окреслити основні завдання в сфері виховання вмінь і навичок учнів до самостійної роботи:

- вміння самостійно мислити загальноісторичними поняттями;
- вміння самостійно зробити висновки в усній та письмовій формі;
- вміння самостійно розібратися в матеріалі з підручника і додаткової літератури [3, с. 156].

Основна функція самостійної роботи на уроці, на думку багатьох учених, полягає в тому, щоб розв'язувати завдання навчання, і виховання і розвитку школярів шляхом залучення їх до такої діяльності, за якої вони мали б змогу виявляти максимум активності, творчості, самостійного судження, ініціативи [5, с. 30].

Навички самостійного мислення потребують перш за все самостійної роботи над книгою, статистичною таблицею, картою, складання плану розповіді тощо. Це означає, що учень повинен уміти відокремлювати головне від другорядного, складати план прочитаного, робити із нього необхідні виписки (факти, імена, назви, цифри), сформулювати своє відношення до прочитаного матеріалу, зробити висновки, законспектувати параграф підручника, статтю. На основі вивченого і опрацьованого матеріалу учень повинен вміти скласти виступ, тези, підвести підсумок своєї роботи перед вчителем. Наприклад, завідувачий Дніпропетровським облвно О. Моржов в річному звіті вказує, що на уроках історії вчителі стали широко практикувати проведення різних видів самостійної роботи. З метою активізації творчої думки учнів, вчителі на уроках історії запроваджують такі прийоми роботи, як робота над книгою, таблицею, складання простих і розгорнутих планів розповіді, написання доповідей, особливо в старших класах [9, 112].

Тому можна сказати, що навчитися самостійно діяти під час навчально-виховного процесу учень може тільки при умові, коли буде уважно слухати розповідь вчителя, свідомо сприймати почуте і в той час, бути винахідливим, вміти планувати і послідовно викладати свої думки.

Коли учень сам відшукує причини певного історичного явища чи події, на основі відомих фактів робить узагальнення, шукає відповіді на поставлені перед ним запитання, то його знання, набуті таким чином, будуть свідомими і міцними. Наприклад, учителька І. В. Глазунова Кілійської сш №1 Одеської області велику

увагу приділяє самостійній роботі учнів. Учні роблять вправи з читання тексту підручника, уміють подати історичний матеріал, збагачують словниковий запас, навчаються складати плани, відшукувати головну думку кожного розділу, розглядати і описувати зміст малюнків, картин з підручника, показувати на карті історичні місця, приводять приклади з художньої літератури [8, с. 126].

Глибше і найпоширеніше принцип самостійності учнів у навчанні розробив Н. Г. Дайрі, узагальнивши багаторічні дослідження у фундаментальній праці «Навчання історії в старших класах». Автор, виходячи з аналізу якості, що становлять самостійність сучасної людини прийшов до висновку, що суть самостійної роботи учнів визначається не структурою уроку, не формами його проведення, а характером, суттю завдання, яке виконують учні, його природою, його значенням для виховання й розвитку учнів, якістю досягнутих результатів. На думку Н. Г. Дайрі, ознаками, які доводять наявність на уроці такої самостійної роботи є:

- встановлення учнями на основі набутого (від учителя, з підручника, документа, та ін.) фактичного матеріалу суті досліджуваного явища;

- самостійне збирання, виявлення фактичного матеріалу з одного або кількох джерел;
- самостійне застосування тих чи інших логічних операцій, вказаних учителем;
- самостійний вибір цих операцій;
- самостійне розуміння проблеми, що виникла, і постановка завдання [4, с. 49]. Наприклад, вчителі історії середньої школи № 53 м. Харкова з метою розширення знань і розвитку навиків самостійної роботи в 7-х класах надавали учням теми для написання докладів на теми:

- Возз'єднання України із Росією.
- Культура українського народу.
- Героїчна оборона Севастополя.

На уроках в 6-х та 8-х класах впроваджувались різні методи роботи, наприклад:

1. складання планів на вивчення теми;
2. самостійне вивчення тексту одного пункту параграфу і складання плану;
3. самостійне вивчення тексту з метою знайти відповідь на поставлене питання вчителя [2, с. 37 –

38].

Таким чином, у визначенні самостійності учнів у навчанні головну роль відіграє не форма або метод їх роботи (усна чи письмова відповідь, робота з текстом підручника), а самостійність мислення (виконання певних логічних операцій) і відповідне вираження результатів цієї розумової роботи в усному і письмовому вигляді.

Виходячи із вище сказаного, розглянемо основні форми самостійної роботи учнів з історії:

1. Самостійна робота з підручником: відповідь на питання тексту чи ілюстрації в підручнику, порівняння історичних подій, зіставлення схем і таблиць.

2. Самостійна робота з картою: завдання в географічних орієнтирах, порівняння карт різних епох, завдання на карті, які розкривають зв'язок історичних явищ з географічним середовищем, робота на контурній карті.

3. Самостійна робота з картиною чи ілюстрацією в підручнику: аналізування картини (з'ясування сюжету, характеристика ситуації та осіб), складання розповіді, формулювання висновків з ілюстрації.

4. Самостійна робота з документом: читання і пояснення документів в класі, аналіз, висновки, аргументація за допомогою історичного джерела.

5. Вивчення творів видатних особистостей епохи, яка вивчається.

6. Ведення учнівських зошитів з історії.

7. Залучення учнів до самостійної роботи під час розповіді вчителя. Це здійснюється шляхом постановки питань, залучення раніше вивченого матеріалу, зв'язок із сучасністю.

8. Підготовка та прослуховування коротких учнівських докладів-рефератів.

9. Самостійна робота учнів під час опитування шляхом залучення всього класу в активну бесіду з вивченого матеріалу.

10. Крім класної самостійної роботи, необхідно організувати позакласну роботу, яка являє собою вершину самостійної роботи учнів.

Таким чином, дуже важливо, щоб кожний учитель, виходячи з вимог програми, накреслив приблизний план розвитку в своїх учнів певних умінь самостійної роботи з урахуванням вже досягнутого рівня, забезпечуючи застосування цих умінь у процесі навчання і політико-виховної діяльності учнів. Різноманітні види самостійної роботи застосовуються з урахуванням віку й рівня розвитку учнів. При цьому питома вага і складність самостійних робіт має зростати при переході учнів з класу в клас [4, с. 50 – 51]. Але необхідна і домашня робота: самостійно продумати, повторити, виконати деякі завдання (пов'язані з картою, хронологічною таблицею, читанням, переглядом раніше вивченого за підручником). При цьому необхідне чітке дозування домашніх завдань [7, с. 214 – 216].

Систематичне включення на уроках історії самостійних завдань забезпечує розвиток в учнів пізнавальної активності і самостійності, формує уміння орієнтуватися в потоці політичної інформації, правильно оцінювати події і явища суспільного життя [5, с. 30].

Принцип самостійності вимагає, щоб учні брали активну участь у набутті нових знань, в удосконаленні і застосуванні їх, щоб у процесі навчання в учнів поступово розвивались різноманітні вміння самостійної

роботи. Цей принцип потребує послідовного керівництва вчителем пізнавальною діяльністю учнів на уроці і в позакласній роботі [4, с. 53].

Матеріал для самостійної роботи повинен бути посильним для учнів а запас їх попередніх знань повинен давати можливість виконати визначені вчителем завдання. Роботу слід починати з найпростіших видів і поступово ускладнювати.

Кращі наслідки така робота дає тоді, коли учитель історії працює в тісному контакті з викладачами інших предметів, насамперед – викладачами мови, літератури, географії [6, с. 88 – 89].

Виходячи із вищесказаного, самостійну роботу треба розглядати не як самоціль, а як метод поліпшення всієї навчально-виховної роботи, як один із багатьох засобів активізації розумової діяльності школярів.

Висновок. Проведений аналіз літератури дозволяє зробити висновок, що досвід, накопичений в другій половині ХХ ст. має сьогодні велику цінність і може застосовуватися в сучасній школі, але його необхідно співвідносити з новітніми вимогами, які висуваються до навчального процесу.

Отже, навчити учнів ефективно самостійно працювати можливо лише систематичним і послідовним виконанням ними різного роду самостійних робіт, дбайливо підготовлених рядом заходів. Найбільше користі від самостійної роботи буде тоді, коли вона проводиться систематично на різних етапах уроку, причому види цієї роботи будуть різноманітними як за формою так і за змістом.

Успіх цієї роботи також залежить від правильного керівництва нею з боку вчителя. Самостійна робота учнів не применшує ролі учителя в навчально-виховному процесі, а навпаки, посилює цю роль, допомагає вчителю більш повно виявити індивідуальні особливості учнів, правильно оцінити їх знання і навички.

Література

1. Демиденко В. Психологічні основи засвоєння історії учнями. / В. Демиденко. – К.: Радянська школа, 1970. – 128 с.
2. Держархів Харківської області Ф Р – 4677. Відділ народної освіти виконавчий комітет Червонозаводської районної ради депутатів трудящих Харкова 1943 – 1979 рр. Оп. 4. Спр.267. Отчет о работе школы № 53 за 1962/63 учебный год. – 78 арк.
3. Зиновьев М. А. Очерки методики преподавания истории. / Под ред. С. Д. Сказкина. М.: Академия Педагогических наук РСФСР, 1955. – 183 с.
4. Лейбенгуб П. Дидактика уроку історії в середній школі. / П. Лейбенгуб. – К.: Радянська школа, 1968. – 185с.
5. Пометун О. Самостійна робота школярів при вивченні історії УРСР (IX клас). / О. Пометун // Радянська школа. – 1985. – № 3. – С. 30–36.
6. Степаненко Г. Самостійна робота на уроках історії. З досвіду роботи. / Г. Степаненко. К.: Радянська школа, 1965. – 90 с.
7. Стражев А. И. Методика преподавания истории: Пособие для учителей. / А. И. Стражев. – М.: Просвещение, 1964. – 287 с.
8. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України Ф Р 166 Міністерство освіти УРСР 1919 – 2000 рр. Оп. 15. Т. 2. Спр. 2361. Річний звіт про роботу шкіл Одеської області за 1957 – 1958 н. р. – 263 арк.
9. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України Ф Р 166 Міністерство освіти УРСР 1919 – 2000 рр. Оп. 15. Т. 3. Спр. 3967. Річний звіт Дніпропетровського облвно про роботу шкіл за 1962 – 1963 н. р. – 304 арк.

УДК 008:159.9

Улунова Г.Є.

докторантка Київського національного педагогічного
університету імені М.П.Драгоманова

ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ: СУТНІСТЬ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

Стаття присвячена аналізу сутності, реалій та перспектив психологічної культури майбутнього фахівця. Наведено результати психодіагностичного дослідження когнітивного, операційного та ціннісно-смыслового компонентів психологічної культури майбутніх педагогів, лікарів, юристів. Доведено необхідність цілеспрямованого розвитку операційного та ціннісно-смыслового аспектів професійної психологічної культури в процесі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: професійна психологічна культура, когнітивний аспект професійної психологічної культури, операційний аспект професійної психологічної культури, ціннісно-смысловий аспект професійної психологічної культури.

Улунова Г.Е. Психологическая культура будущего специалиста.

Статья посвящена анализу сущности, реалий и перспектив психологической культуры будущего специалиста. Приведены результаты психодиагностического исследования когнитивного, операционного и ценностно-смыслового компонентов психологической культуры будущих педагогов, врачей, юристов. Доказана необходимость целенаправленного развития операционного и ценностно-смыслового аспектов профессиональной психологической культуры в процессе подготовки специалистов в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: профессиональная психологическая культура, когнитивный аспект профессиональной психологической культуры, операционный аспект профессиональной психологической культуры, ценностно-смысловой аспект профессиональной психологической культуры.

Ulanova G. PSYCHOLOGICAL CULTURE of FUTURE SPECIALIST.

The article is devoted to the of the analysis of an essence, reality and prospects of psychological culture of a would-be specialist. The results of a psycho-diagnostic investigation of cognitive, operational value and sense components of psychological culture of would-be teachers, doctors, lawyers are available there. The necessity of a purposeful development of operational, value and sense aspects of professional psychological culture during the preparation of specialists at higher educational establishments has been proved.

Key words: professional psychological culture, cognitive aspect of professional psychological culture, operational aspect of professional psychological culture, value and sense aspect of professional psychological culture.

Постановка проблеми. Розвиток професійної культури фахівця – комплексного динамічного особистісного утворення професіонала, що зумовлює високі якісні показники професійно-особистісного зростання та самореалізації суб'єкта професійної діяльності – є неможливим без цілеспрямованого розвитку професійної психологічної культури як інваріанту професійної культури. Особливо це стосується так званих професій соціономічного типу, які передбачають постійну роботу з людьми.

Природно, якщо метою функціонування вищого навчального закладу є підготовка висококваліфікованих фахівців, то одним із завдань навчально-виховного процесу повинний бути розвиток професійної психологічної культури майбутнього фахівця. Скоріше за все, подібними міркуваннями зумовлена поява в навчальних програмах різних спеціальностей певних психологічних дисциплін. Проте, їх дієвість щодо розвитку професійної психологічної культури майбутніх фахівців на сьогодні залишається відкритим питанням.

Аналіз досліджень та публікацій. Поняття «психологічна культура» є достатньо новим у психології, адже не увійшло у жодний з вітчизняних психологічних словників, виданих до кінця XX століття. Наукові передумови становлення поняття «психологічна культура» ми знаходимо в роботах представників «психологічної антропології» (А.А. Велік, Р. Мюррей, В.І. Слободчиков, М. Спіро, Д. Хонігман, Ф. Хсю та ін.) і культурно-історичного напрямку в психології (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, О.Г. Асмолов, М. Коул та ін.). Основу для наукової розробки феномену психологічної культури можна знайти в добуток класиків зарубіжної та вітчизняної психології (Б.Г. Ананьєв, Н.Я. Басов, В. Вундт, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейн, К.Д. Ушинський, З. Фрейд, К. Юнг та ін.).

Безпосередньо поняття «загальна психологічна культура» введено Л.С. Колмогоровою. Н.І. Ісаєва, Л.С. Колмогорова, О.А. Кривицька та ін. відокремлюють базисну (загальну) психологічну культуру від професійної психологічної культури. Загальна психологічна культура особистості характеризується наявністю ознак, параметрів, що визначають готовність ефективно вирішувати широке коло повсякденних завдань та виконувати широкий спектр соціальних ролей незалежно від особливостей професійної діяльності. «Професійна психологічна культура визначається специфікою тієї чи іншої діяльності (вчителя, лікаря, менеджера тощо), особливостями завдань, що вирішуються» [1, с. 85].

Феномен професійної психологічної культури вивчається у контексті таких питань, як: організація психолого-акмеологічного консультування (Г.І. Марасанов); особливості управлінської діяльності (Н.Т. Селезнева); реалізація кооперованих технологій навчання (С.П. Іванова); викладання психології в школі (Л.С. Колмогорова), навчальна взаємодія в системі вищої професійної освіти (Ф.Ш. Мухаметзянова); педагогічна взаємодія суб'єктів освітнього середовища (В.В. Семікин), підвищення кваліфікації педагогів (О.Є. Смирнова); суб'єктивного переживання часу життя (Л.Д. Деміна) тощо. Означеними дослідниками визначено види, складові та рівні професійної психологічної культури, розроблено та апробовано різноманітні програми її розвитку тощо. Проте, досі бракує досліджень, спрямованих на вивчення становлення професійної психологічної культури майбутнього фахівця у єдності її основних компонентів в умовах стандартного навчально-виховного процесу вищого навчального закладу.

Дані положення зумовлюють актуальність даної статті, **метою** якої є визначення сутності, реалій та перспектив психологічної культури фахівця.

Виклад основного матеріалу дослідження. У таблиці 1 представлено сутнісні ознаки психологічної культури як інваріанту професійної культури з точки зору різних дослідників.

На нашу думку, підходи до визначення поняття «професійна психологічна культура» можна класифікувати за кількома критеріями. За критерієм суб'єкта культури виокремлюється професійна психологічна культура соціуму (як сукупність явищ творчості і досягнень у функціонуванні психологічного співтовариства вчених і психологів-практиків) та професійна психологічна культура особистості (як складне психологічне утворення особистості). За критерієм особливостей об'єктів виділяються внутрішня професійна психологічна культура (як чинник психологічного здоров'я та саморозвитку фахівця) та зовнішня професійна психологічна культура (як чинник ефективної професійної взаємодії особистості).

Професійну психологічну культуру професійної групи ми розуміємо як якісні характеристики використання професійною групою психологічних знань й особистого досвіду, набутих в результаті цілеспрямованої психологічної підготовки, для вирішення конкретних професійних завдань, зумовлених специфікою діяльності.

Професійну психологічну культуру особистості ми визначаємо як комплексне динамічне особистісне утворення професіонала, яке зумовлює прогресивні показники психічного розвитку фахівця у відповідності з

вимогами його професії.

Таблиця 1

Сутнісні ознаки психологічної культури як інваріанту професійної культури особистості		
Автор	Проф. діяльність	Сутнісні ознаки професійної психологічної культури
Р.М. Фатихова	Вчитель	Міра прийняття вчителем педагогічних цінностей і орієнтації на вільну міжособистісну взаємодію, у якій реалізуються суб'єкт-суб'єктні відносини, формуються і виявляються особистісно своєрідні властивості партнерів.
О.В. Єрьомкіна	Вчитель	Ціннісно-смилова позиція особистості вчителя, що ґрунтується на яскраво вираженій потребі в самопізнанні й пізнанні інших людей.
В.П. Вовк	Вчитель	Це міра й спосіб творчої самореалізації фахівця в різних видах професійної діяльності й спілкування, спрямованих на психологічний саморозвиток, самопізнання й самовдосконалення та на засвоєння, передачу й створення професійних цінностей і ефективність кінцевого результату виконаної роботи.
Н.В. Чепелева	Вчитель	Наявність педагогічного мислення, яке базується на системі теоретичних знань із педагогіки, загальної, вікової та педагогічної психології й виявляється в здатності використовувати ці знання, оперувати ними в практичній діяльності.
В.М. Гусак	Соціальний працівник	Складне структурне утворення, що базується на свідомому засвоєнні, безперервному розвитку та використанні цілісної системи спеціальних психологічних знань, вмінь та навичок, цінностей, професійно важливих якостей, а також здібностей до самоуправління, самоосвіти впродовж життя.
О.А. Кривицька	Психолог	Інтегративне новоутворення особистості, яке включає взаємозв'язані психологічні властивості, виступає ядром структури професійно-важливих якостей, виконує ціннісно-регулятивну функцію психіки в професійній діяльності і забезпечує високий рівень її успішності, а також саморозвиток і самореалізацію особистості в професії.
О.Ф. Скакун	Юрист	Система психологічних властивостей, що формуються в процесі раціонального взаємозв'язку особистості юриста, і вимог, які висуваються професією.
І.В. Савельєва	Майбутній юрист	Специфічний спосіб організації і перетворення студентом себе, свого внутрішнього світу і взаємодії з професійною дійсністю.
Л.О. Нестеренко	Державний службовець	Готовність державного службовця постійно й ґрунтовно оволодівати знаннями з психології та психологічного консультування, психодіагностики, що в подальшому реалізується в уміннях та навичках застосовувати психологічні знання й особистий досвід для вирішення конкретних професійних завдань у процесі управлінської діяльності.

Враховуючи, що професійна психологічна культура є інваріантом професійної культури, визначення структури професійної психологічної культури повинно відбуватися з врахуванням структури професійної культури. Зупинимося на складових професійної культури особистості.

І.І. Зарецька у структурі професійної культури виділяє два блоки: професійно-організаційний (знання, уміння, досвід, майстерність) і соціально-моральний (ціннісні орієнтації, морально-вольові якості, що

визначають ставлення до предмета, процесу, суб'єктів, засобів і результатів діяльності). Позиція І.І. Зарецької стосовно значущості для професійної культури соціально-моральних якостей особистості підтримується й іншими дослідниками. Так, В.В. Тушева розглядає цінності як один з основних компонентів професійної культури майбутнього вчителя. За П.А. Амбаровою, професійна культура офіцера складається з когнітивного блоку, утвореного професійними знаннями, вміннями та навичками, які авторка поділяє на загальнопрофесійні та вузькоспеціальні, поведінкового блоку, змістом якого є норми, регулюючі професійну діяльність, та професійних цінностей, тобто чесності, вірності, відповідальності тощо.

Більш розгалуженою є структура професійної культури держслужбовця митниці, розроблена М.М. Кузьміновим. Дослідник традиційно виокремлює когнітивний (знання про професійну етику, культурні норми і вимоги) та діяльнісний (нормативно-операційний) компоненти, проте, далі йде новаторським шляхом, включаючи до структури професійної культури наступні компоненти: мотиваційний (позитивне ставлення до професійної діяльності, професійні установки, інтереси); гностичний (володіння способами і прийомами, необхідними для розуміння сенсу культурних норм і вимог), емоційно-вольовий (здібність до співпереживання, здатність відчувати задоволеність від роботи, ініціативність, довільність, відповідальність); рефлексивно-оціночний (самооцінка себе як здібного до саморозвитку), змістовний (наочно-пізнавальний).

А.Й. Капська у професійно-етичній культурі соціального працівника виокремлює: аксіологічний компонент (професійна культура як процес створення, збереження і засвоєння професійно-етичних цінностей); регулятивний компонент (професійна культура як система професійно-етичних якостей, які є регулятором соціально-педагогічних відносин); нормативний компонент (професійна культура як сукупність професійних норм, відносин і стандартів поведінки); виховний компонент (професійна культура як чинник, що формує моральну культуру учасника професійної взаємодії). Зауважимо, що ціннісний компонент виокремлюється у структурі різних видів культури більшістю дослідників.

Загальновизнані структурні елементи є притаманними і професійній психологічній культурі. Так, О.В. Єрьомкіна психологічну культуру вчителя розглядає у єдності мотиваційно-ціннісних (сміслових), когнітивних, рефлексивних та поведінкових сфер особистості педагога. Усі чотири компоненти було розглянуто нами вище. В.П. Вовк вважає, що до складових психологічної культури вчителя відносяться: психологічні знання, уміння й навички, професійні здібності, психологічні якості, психологічна компетентність.

Таким чином, професійна культура та професійна психологічна культура мають переважно аналогічні структурні особливості. Когнітивний, операційний та ціннісно-смісловий компоненти є базовими для структури як професійної культури, так і професійної психологічної культури.

З метою вивчення особливостей професійної психологічної культури студентів різних курсів, що здобувають освіту за соціономічними професіями, нами реалізовано програму психодіагностичного дослідження, що складалася з наступних методик: 1) тестів програмованого контролю знань з психології (дослідження когнітивного аспекту професійної психологічної культури); 2) модифікованого варіанту методики О.І. Моткова «Психологічна культура особистості» (дослідження операційного аспекту професійної психологічної культури); 3) опитувальник термінальних цінностей І.Г. Сенина (дослідження ціннісно-сміслового аспекту професійної психологічної культури).

У таблиці 2 представлено структурні особливості розвитку професійної психологічної культури майбутніх педагогів, юристів та лікарів I та IV року навчання у ВНЗ.

Таблиця 2

Рівні структурних аспектів професійної психологічної культури майбутніх фахівців

Майбутні фахівці		Структурні аспекти								
		Когнітивний			Операційний			Ціннісно-смісловий		
		Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Педагоги	I курс	0,1	8,6	1,3	0,4	4,7	4,9	3,7	2,6	3,7
	IV курс	1,5	9,3	9,2	5,0	5,8	9,2	6,8	3,8	9,4
Лікарі	I курс	9,2	0,1	0,7	9,2	9,2	1,6	7,1	9,5	3,4
	IV курс	0,1	4,9	5,0	3,5	2,8	3,7	5,9	4,9	9,2
Юристи	I курс	0,2	1,1	8,7	5,0	9,2	5,8	0,1	7,3	2,6
	IV курс	3,1	6,8	0,1	3,3	3,4	3,3	6,7	4,7	8,6

Дані, представлені в таблиці 2, доводять наступне. По-перше, когнітивний аспект професійної психологічної культури знаходиться у першокурсників усіх означених спеціальностей на низькому рівні розвитку (статистично достовірну перевагу зафіксовано за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості). У четвертокурсників усіх означених спеціальностей відзначено перевагу середнього рівня розвитку когнітивного аспекту професійної психологічної культури (статистично достовірну перевагу зафіксовано за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості). По-друге, операційний аспект професійної психологічної культури знаходиться і у першокурсників, і у четвертокурсників усіх означених спеціальностей на низькому рівні розвитку (статистично достовірну перевагу зафіксовано за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості). По-третє, ціннісно-смісловий аспект професійної психологічної культури і у першокурсників, і у четвертокурсників, що здобувають професію педагога та лікаря, знаходиться на середньому рівні розвитку, а у першокурсників і четвертокурсників, що здобувають професію юриста – на низькому рівні розвитку (статистично достовірну перевагу зафіксовано за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості).

Отримані результати доводять, що в умовах навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі відбувається розвиток лише одного з компонентів професійної психологічної культури майбутніх фахівців, а саме: когнітивного компоненту. Це означає, що студенти отримують та якісно засвоюють знання з певних психологічних дисциплін. Проте, відсутність динаміки у показниках операційного компоненту професійної психологічної культури майбутніх фахівців (при домінуванні його низького рівня) свідчить, що використати ці знання на практиці вони неспроможні. Аналогічна ситуація стосується і ціннісно-сміслового компоненту професійної психологічної культури майбутніх фахівців: його рівні залишаються незмінними впродовж усього навчання студентів. Це означає, що професійно-важливі особистісні якості майбутніх фахівців, їх позитивне ставлення до професійної діяльності залишається за межами цілеспрямованого педагогічного впливу. Таким чином, актуальною є необхідність послідовного розвитку операційного та ціннісно-сміслового аспектів професійної психологічної культури в процесі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах.

Розв'язання означеної проблеми можливо здійснити у кількох напрямках. По-перше, необхідно модернізувати традиційні форми організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, адже лекція та семінар спрямовані, переважно, на здобуття та засвоєння студентами певної кількості знань з предмету. У цьому сенсі корисними повинні стати сучасні розробки неімітаційних форм організації навчання з використанням активних методів навчання. Наприклад, тільки нетрадиційних за формою варіантів проведення лекцій на сьогодні нараховується близько десятка: проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція із задалегідь запланованими помилками, лекція вдвох, лекція-бесіда, лекція-прес-конференція, лекція-дискусія, лекція з аналізом конкретних ситуацій тощо.

По-друге, ефективність розвитку операційного та ціннісно-сміслового компонентів професійної психологічної культури майбутніх фахівців забезпечуватиметься введенням у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів імітаційних форм: ділової гри, ситуацій інсценування професійної діяльності, колективної мисленнєвої діяльності тощо.

По-третє, показаним є введення інтегрованих неімітаційно-імітаційних форм організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. До таких форм відноситься, наприклад, тренінг-семінар як інтегративна форма навчальної та тренінгової роботи, орієнтована, у першу чергу, на застосування різноманітних активних засобів взаємодії. Ефективність даної форми роботи у розвитку професійної психологічної культури доведена нами на практиці [2].

Разом з тим, впровадження означених форм та методів роботи у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів потребує як перегляду навчальних планів, програм, так і зменшення кількості студентів у навчальній групі.

Висновки. Професійна психологічна культура особистості – комплексне динамічне особистісне утворення професіонала, яке зумовлює прогресивні показники психічного розвитку фахівця у відповідності з вимогами його професії. Когнітивний, операційний та ціннісно-смісловий компоненти є базовими для структури професійної психологічної культури. Психодіагностичне дослідження когнітивного, операційного та ціннісно-сміслового компонентів психологічної культури майбутніх педагогів, лікарів, юристів доводить спрямованість існуючих програм розвитку професійної психологічної культури у вищих навчальних закладах переважно на її когнітивний аспект. Розвиток операційного та ціннісно-сміслового аспектів професійної психологічної культури в процесі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах потребує наступних трансформацій навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах: модернізації його традиційних форм (лекції та семінару), введення імітаційних форм (ділової гри, ситуацій інсценування професійної діяльності, колективної мисленнєвої діяльності тощо), застосування інтегрованих неімітаційно-імітаційних форм (зокрема, тренінгу-семінару).

Література

1. Колмогорова, Л. С. Становление психологической культуры школьника [Текст] / Л.С. Колмогорова // Вопросы психологии. – 1999. – №1. – С. 83-91.
2. Тренінг-семінар як форма підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів [Текст] / С.О. Ніколаєнко, Т.Б. Тарасова, Г.Є. Улунова // Освіта Сумщини. – 2011. - №1(9). - С. 46-49.

УДК 37.091.3 «312»

Гавриліна О.В.
аспірант кафедри математики,
теорії та методики навчання математики
Республіканський вищий навчальний заклад
«Кримський гуманітарний університет» (м.Ялта)

ДОСЛІДНИЦЬКИЙ МЕТОД В СИСТЕМІ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

У даній статті проаналізовано поняття, функції, межі застосування дослідницького методу у старшокласників в процесі поглибленого вивчення елементів інтегрального числення, а також розглянуті такі супроводжуючі дослідницького методу як: проблемне вивчення матеріалу та частково-пошуковий метод. Навчання математики в класах з поглибленим її вивченням, передбачає створення умов для організації дослідницької діяльності.

Ключові слова: метод навчання, дослідницький метод навчання.

Гавриліна О.В. Исследовательский метод в системе современных методов обучения.

В данной статье проанализировано понятие, функции, границы применения исследовательского метода у старшеклассников в процессе углублённого изучения элементов интегрального исчисления, а также рассмотрены такие сопровождающие исследовательского метода как: проблемное изучение материала и частично-поисковый метод. Обучение математике в классах с углублённым ее изучением, направленное на развитие исследовательских умений учащихся, предполагает создание условий для организации исследовательской деятельности на занятиях по математике, которые включают в себя отбор содержания обучения и развитие исследовательских умений учащихся на занятиях по математике с различными целями.

Ключевые слова: метод обучения, исследовательский метод обучения.

Gavrilina O. A research method is in the system of modern methods of educating.

In this article the notion, functions, borders of the application of research method for senior pupils in the process of deep studying elements of integral calculation are analyzed, and also such accompanying things of the research method as: a problem studying of material and partially-search method are considered. Teaching mathematics in classes with in-deep study, is directed at the development of research abilities of a student, presupposes the organization of the research activities on the lessons of mathematics, which plugs in the selection of maintenance of teaching and development of the research abilities of a student on the mathematics lessons with different aims.

Keywords: method of instruction, research method of instruction.

Постановка проблеми. В сучасних умовах завдання навчання виходить за рамки забезпечення учнів необхідним запасом знань і доповнюється новою вимогою – виробити в учнів потребу постійного поповнення та оновлення знань, розвинути у школярів навички творчої розумової діяльності. У сучасній школі розвиток творчого мислення учнів стає однією з головних завдань навчання. Це обумовлено активним розвитком науково-технічного прогресу і впливає з закономірності об'єктивної необхідності цілеспрямованого розвитку творчих здібностей усіх членів суспільства. Школа повинна формувати вміння вчитися самостійно, всіляко розвивати та активізувати елементи творчості в пізнавальній діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасні психолого-педагогічні і методичні дослідження, наявний досвід розвитку математичних здібностей учнів, формування їх дослідницьких математичних умінь свідчать, що за умови спеціально організованого проектування системи педагогічних дій суттєво можливо поліпшити розвиток їх загально-інтелектуальних і математичних здібностей, та дослідницьких умінь.

І. Я. Ланіна [2, с.156], стверджує, що зміст навчального матеріалу та організацію діяльності учнів по його засвоєнню треба розглядати в тісному взаємозв'язку з структурою цілісного процесу навчання.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури свідчить про те, що окремі аспекти розвитку математичних здібностей, дослідницьких умінь висвітлено в працях Ж. Адамара, Л. Виготського, М. Ігнатенка, В. Крутького, О. Леонтьєва, Н. Менчинської, Д. Пойа, С. Рубінштейна, З. Слєпкань, О. Скафи, Н. Талізінної, Б. Теплова, Л. Фрідмана, О. Чашечнікової, В. Швеця, Б. Ердієва та ін.

Питання, що стосуються можливостей розвитку дослідницьких математичних умінь з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, знайшли відображення в роботах Ю. Горєва, Є. Готмана, М. Ігнатенка, Є. Каніна, Д. Пойа, З. Скопєця, Є. Стрєчівського, О. Тальянової, А. Хамракулова, А. Дукаря, Н. Чиканцевої, О. Евніна, П. Ердієва, О. Ердієва та ін.

Мета статті. Аналіз змісту математичної освіти в середній школі, зокрема в класах з поглибленим вивченням математики, свідчить, що особливе місце відведено змістовій лінії "Інтегральне числення". Вона розширює можливості щодо формування саме дослідницьких математичних умінь старшокласників, розвитку їх математичних здібностей, вихованню стійкого інтересу до занять математикою.

Основний зміст статті. Методи навчання класифікують на загальні (можуть використовуватися в процесі навчання будь-яких навчальних предметів) і спеціальні (застосовуються для викладання окремих

предметів, але не можуть бути використані при викладанні інших предметів). Досить розгалуженою є класифікація методів за типом (характером) пізнавальної діяльності [5, с. 65].

Тип пізнавальної діяльності – це рівень самостійності (напруженості) пізнавальної діяльності, якого учні досягають, працюючи за запропонованою схемою навчання.

У даній класифікації виділяються наступні методи:

- пояснювально-ілюстративний (інформаційно-рецептивний);
- репродуктивний;
- проблемний виклад;
- частково-пошуковий або евристичний метод;
- дослідницький.

Якщо, наприклад, пізнавальна діяльність, яка організована вчителем, обумовлює лише запам'ятовування готових знань і наступне їх безпомилкове відтворення, яке може бути й неусвідомленим, то тут має місце достатньо низький рівень розумової активності і відповідний йому репродуктивний метод навчання. При більш високому рівні напруженості мислення учнів, коли знання добуваються в результаті їх власної творчої, пізнавальної праці, має місце евристичний або ще більш високий – дослідницький метод навчання [1, с. 328].

Сутність пояснювально-ілюстративного методу полягає в тому, що вчитель повідомляє готову інформацію різними засобами, а учні сприймають, усвідомлюють і фіксують у пам'яті цю інформацію. Пояснювально-рецептивний метод (рецепція - сприймання) – один з найекономічніших способів передачі підростаючому поколінню узагальненого й систематизованого досвіду людства. Недоліком цього методу є те, що навіть при використанні найрізноманітніших засобів з боку вчителя, характер пізнавальної діяльності учнів залишається одним і тим же – сприймання, осмислення, запам'ятовування. Хоча без цього методу не можна забезпечити жодної цілеспрямованої дії учня.

В репродуктивному методі навчання виділяють такі ознаки:

- знання учням пропонують в “готовому” вигляді;
- вчитель не лише повідомляє знання, а й пояснює їх;
- учні усвідомлено засвоюють знання, розуміють їх і запам'ятовують. Критерієм засвоєння є правильне відтворення (репродукція) знань;
- необхідна міцність засвоєння забезпечується шляхом багаторазового повторення знань.

Таким чином, репродуктивний метод може набувати різноманітних форм і здійснюватися різними засобами [1, с. 329].

Суть проблемного викладу в тому, що вчитель ставить проблеми, сам їх вирішує, але при цьому шлях вирішення в його доступних учням протиріччях, розкриває шляхи думки при ході по шляху вирішення»[5, с. 103]. Проблемний виклад матеріалу активізує мислення учнів, на відміну від інформаційного, тобто передачу готових висновків, яку пропонує пояснювально-ілюстративний метод.

Застосування проблемного викладу навчального матеріалу передбачає від учнів максимальне залучення учнів до розшуку і пропонує стати як би співучасниками наукового відкриття. При викладі навчального матеріалу проблемним методом учні є слухачами, але не пасивними слухачами. Очікування подій запалює допитливість учнів, активізує їхнє мислення, підвищує інтерес до предмету. Навчання математики має у своєму розпорядженні великі можливості для такого викладу матеріалу.

Частково-пошуковий або евристичний метод впроваджується у навчання з метою поступового наближення учнів до самостійного вирішення проблем. Учні необхідно попередньо навчити виконання окремих кроків рішення, окремих етапів дослідження, формуючи їх вміння поступово.

В одному випадку їх вчать баченню проблем, пропонуючи ставити питання до змісту; в іншому випадку від них вимагають побудувати самостійно знайдений доказ, а в третьому – зробити висновки з представлених фактів, у четвертому – висловити припущення і т.п.

Іншим варіантом цього методу є поділ складної задачі на серію доступних завдань, кожне з яких полегшує наближення до рішення основного завдання.

Третім варіантом служить побудова евристичної бесіди, яка складається з серії взаємопов'язаних питань, кожне з яких є кроком на шляху до вирішення проблеми і більшість яких вимагає від учнів не тільки відтворення своїх знань, а й здійснення невеликого пошуку.

Розглянемо варіанти цього методу більш докладно, тому що він більше за інших методів сприяє подальшому використанню дослідницького методу.

а) Побудова евристичної бесіди.

Побудова евристичної бесіди припускає питально-відповідну форму взаємодії з учнем. У практиці викладання математики питання широко використовуються при проведенні фронтального опитування учнів з метою закріплення та перевірки знань. До питально-відповідної форми побудови уроку можна з успіхом звертатися при вивченні нового матеріалу. Але в цьому випадку мета бесіди та її характер другий: учень в ході бесіди повинен самостійно розібратися в нових для нього знаннях. Таку розмову називають евристичною. Суть бесіди полягає в тому, що вчитель заздалегідь продумує систему питань, кожне з яких стимулює учня на здійснення пошуку. Питання необхідно формулювати з урахуванням вікової особистості учнів і рівня їх знань.

Приклад вивчення питання введення поняття первісної для функції $y = f(x)$ шляхом побудови евристичної бесіди.

На першому етапі уроку – актуалізації наявних знань учнів (підготовка бази для побудови евристичної бесіди) – потрібно відновити в пам'яті учнів поняття оберненої задачі. Це зручно зробити за допомогою фронтального опитування. Питання, що підбираються для його проведення, можуть бути поставлені по-різному:

Вчитель: Розв'язати рівняння: $x^2 - 5x + 6 = 0$. Обернена задача: скласти рівняння за його коріння $x = 2, x = 3$.

Учень: Квадратне рівняння вирішуємо за допомогою т. Вієта. За допомогою оберненої т. Вієта $x_1 + x_2 = -p$, $x_1 \cdot x_2 = q$ складаємо квадратне рівняння за його коріннями.

Вчитель: Побудувати графік функції: $y = x + 1$. Обернена задача: скласти рівняння функції, заданої графіком.

Учень: Графіком функції є пряма лінія.

Вчитель та учень: парність дій в математиці: додавання? (Віднімання!), Множення? (Поділ!), Зведення в ступінь? (Витяг з-під кореня!) і т.д.

Вчитель: Так як всі відомі нам дії мають зворотні, природно, пошукати зворотне і для диференціювання. Чи є зворотна дія диференціюванню, і які завдання до нього призводять?

Орієнтир: Треба згадати все про пряму дію (диференціювання).

Учень: Матеріальна точка рухається за законом $S = \frac{gt^2}{2}$. Знайти швидкість – v , і прискорення – a в момент часу t .

Рішення: Знаючи закон руху точки, можна визначити $v(t), a(t)$.

$$\left(S = \frac{gt^2}{2} \right) \Rightarrow (v = S'(t) = gt) \Rightarrow (a = v'(t) = g).$$

Вчитель: Сформулюйте обернену задачу знаходження швидкості і прискорення точки за законом: $S = \frac{gt^2}{2}$.

Учень: $a(t) \Rightarrow v(t) \Rightarrow S(t)$.

Підсумок: Сформульовано практичне завдання, обернене диференціюванню.

Система питань проведення репродуктивної бесіди залежить від рівня підготовки класу, педагогічної ситуації, майстерності вчителя. Цей метод можна широко застосовувати в практиці викладання – він дозволяє підтримувати інтерес до проблеми дослідження та стимулювати розвиток мислення.

б) Висування учнями гіпотез при вирішенні навчальних проблем.

Розуміючи величезну роль гіпотези у наукових дослідженнях, ми часто недооцінюємо роль і місце гіпотез, які висувають учні при навчанні математики. Тим часом необхідність висувати гіпотезу, обґрунтовувати та доводити висловлені положення робить учня активним учасником процесу навчання.

Поєднання цього прийому з іншими дозволяє реалізовувати в навчанні шлях так званого наукового пізнання: від проблеми до гіпотези, від гіпотези до її перевірки (доказу) та далі до теоретичного осмислення висновків, потім до нової проблеми, причому деякі етапи цього шляху учні проходять активно, самостійно здійснюючи пошук в дослідженні гіпотези. Методика проведення уроку при цьому може бути різною. Можливо після постановки проблеми запропонувати учням самостійно висувати гіпотези можливого вирішення проблеми і відразу ж намагатися перевіряти їх. У разі, коли учням не під силу висунення гіпотез для вирішення поставленої проблеми, методику доцільно дещо змінити: спочатку вирішити приклади (або серію прикладів) і після цього запропонувати учням висувати гіпотези для пояснення спостережуваних закономірностей.

Приклад 1: $y=x$. Знайти первісну функції.

Орієнтир: згадати яка функція має дану похідну.

Гіпотеза: учні пропонують відновити первісну за її похідної – $y = x \rightarrow F(x) = \frac{x^2}{2}$.

Доказ гіпотези: (застосувати спосіб перевірки гіпотези за допомогою визначення похідної) – $F'(x) = \frac{2x}{2} = x$.

Приклад 2: Вироблення практичних навичок: $y = x^2 \rightarrow F(x) = \frac{x^3}{3}$.

$$y = x^3 \rightarrow F(x) = \frac{x^4}{4}.$$

Після рішення серії прикладів по знаходженню первісної даних функцій доцільно учням запропонувати висунути гіпотезу для остаточного і повного з'ясування методу знаходження первісної.

Гіпотеза: Узагальнення по індукції (порівняти, знайти загальне, істотні зв'язки: у первісної степеневій функції показник збільшується на 1, а в знаменнику з'являється множник, рівний показнику, узагальнити,

зробити математичний запис): $y = x^k \rightarrow F(x) = \frac{x^{k+1}}{k+1}$.

Доказ гіпотези: $F'(x) = \frac{x^k \cdot (k+1)}{k+1} = x^k$, що і було потрібно довести.

Оскільки в учнів є певна база знань, вони можуть висловити обґрунтовані гіпотези з поставленої проблеми і запропонувати способи перевірки вірності гіпотез.

Розглянуті приклади переконують у тому, що вмиле поєднання прийому висунення учнями гіпотез з дослідженням конкретних прикладів і задач, є ефективним способом активізації мислення учнів. Цей прийом частково-пошукового методу вчить школярів вдумуватися в завдання, а не просто шукати відповідь на основі відомого правила або алгоритму. Звідси випливає ефективність участі школярів у поясненні нового матеріалу, причому набагато більше, ніж при ілюстрації прикладом введених на уроці правил.

При реалізації цього методу є свої труднощі: запропонувати висувати гіпотези до безпосереднього вирішення прикладу або завдання можна лише за умови, що у учнів є певна база знань з даного питання. В іншому випадку ненаукові вигадки та інтуїтивні здогадки можуть відвести в сторону від потрібного напрямку і опинитися швидше за шкідливими, ніж корисними.

в) Самостійне виконання учнями частини теоретичних викладок, отримання та обговорення висновків.

Цей варіант частково-пошукового методу, перш за все, слід застосовувати там, де доводиться мати справу з великими математичними перетвореннями, заснованими на відомих учням положеннях.

Завдання на доказ того, що функція $F(x)$ є первісна для $f(x)$ на заданому проміжку.

Наприклад: $F(x) = 3\sqrt[3]{x}$; $f(x) = \frac{1}{\sqrt[3]{x^2}}$; $x \in [0; \infty]$.

Як мислити? Орієнтир: пригадати, чи вирішували схоже завдання? Порівняти, в чому відмінність, спільне? На який теоретичний матеріал послатися при виборі способу вирішення (докази)?

$$\left(F(x) = 3\sqrt[3]{x} \right) \Rightarrow \left(F'(x) = 3 \cdot \frac{1}{3} \cdot x^{\frac{2}{3}} = \frac{1}{\sqrt[3]{x^2}} \right), \text{ для всіх } x \in [0; \infty].$$

$$\left(F'(x) = \frac{1}{\sqrt[3]{x^2}} \right) \Rightarrow \left(F(x) = 3\sqrt[3]{x} \right).$$

Необхідно відпрацьовувати загальний підхід: приступаючи до розв'язку нового завдання, пригадати, чи не було раніше схожої ситуації, застосовувати аналогію, нагромаджувати свій досвід вирішення завдань.

Для повноцінного засвоєння досвіду творчої діяльності та одночасного засвоєння знань та умінь, необхідний дослідницький метод. Бажаючи звести до мінімуму формалізм у знаннях, зв'язати навчання з життям, в практику навчання стали широко впроваджувати дослідницький метод.

На сучасному етапі розвитку школи сутність дослідницького методу, його функції і межі застосування мають бути визначені більш точно. Дослідницький метод виконує дуже важливі функції [6, с. 131]:

- забезпечує оволодіння методами наукового пізнання у процесі пошуку цих методів і застосування їх;

- формує риси творчої діяльності;
- є умовою формування інтересу та потреби до дослідницької діяльності;
- дає повноцінні, добре усвідомлені, оперативні і гнучко використовуванні знання.

Враховуючи ці функції і сутність дослідницького методу, слід визначити його як спосіб організації пошукової, творчої діяльності учнів за рішенням нових для них проблем. Учні вирішують проблеми, вже вирішені суспільством, наукою і нові тільки для самих школярів. У цьому полягає велика навчальна сила таких проблем. Вчитель пропонує ту чи іншу проблему для самостійного дослідження, знає її результат, хід розв'язання та ті риси творчої діяльності, які вимагається проявити на етапах рішення.

Дослідницька діяльність учнів принципово відрізняється від діяльності з придбанням „готового знання”.

Форми завдань з математики при застосуванні дослідницького методу можуть бути різні [6, с. 123]:

1. Завдання, які піддаються швидкому вирішенню в класі і вдома. Припустимо, при вивченні теми «Визначений інтеграл» учням пропонується дослідити можливість обчислити площі фігур, обмежених заданими лініями:

$$1) y = x^3, y = 1 \text{ и } x = 2;$$

$$2) y = \sqrt{x}, y = 2 \text{ и } x = 9;$$

$$3) y = -x^3, y = \frac{8}{3}\sqrt{x} \text{ и } y = 8.$$

1. Завдання, що вимагають цілого уроку. Наприклад, вправи рівня складності Б – на використання засвоєних понять і способів дій до вирішення нестандартних завдань:

Знайдіть площу фігури, обмеженої заданими лініями:

$$1) y = |x - 1|, y = 3 - |x|;$$

$$2) x = -2y^2, x = 1 - 3y^2.$$

3. Домашнє завдання на певний, але обмежений термін (тиждень, місяць). Учні, наприклад, дається завдання обчислити площу фігури, обмеженої параболою $y = -x^2 + 4x - 3$ і дотичними до неї в точках $M_1(0;3)$ і $M_2(0;3)$, яке вирішується за допомогою застосування рівняння дотичної та алгоритму обчислення площі криволінійної трапеції.

Висновки. У різних дослідницьких завданнях учні проходять всі або більшість етапів наукового дослідження в різній комбінації в залежності від характеру завдань: збирають факти, висувають гіпотезу, перевіряють її на конкретному матеріалі і роблять теоретичні висновки. Дослідницький підхід визначає розробку моделі навчання як ініційованого учнями засвоєння нового досвіду в галузі математики. У рамках цього підходу метою навчання є розвиток в учнів можливостей самостійно освоювати новий досвід; орієнтиром діяльності педагога і учнів є породження нових знань, способів дій, особистісних смислів.

Література

1. Зайченко І.В. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / І.В. Зайченко. – Педагогіка. – 2008. – 2-е вид. – К., «Освіта України», «КНТ» – 528 с.
2. Ланина І.Я. Формирование познавательных интересов учащихся на уроках физики. - М.: Просвещение, 1985. – 375 с.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я.Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
4. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н.Скаткин. – М.: Педагогика, 1984. – 388 с.
5. Тимофеева Л.Н. Исследовательские технологии как важное средство обучения математике на современном этапе развития школы / Л.Н. Тимофеева // Модернизация общего образования на рубеже веков. 2001. – часть 2. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. – 174 с.

УДК: 340.116:373.5-057.874

Голодна Ю. О.

аспірантка кафедри педагогіки
Сумського державного педагогічного
університету ім. А. С. Макаренка

ВИКЛАДАННЯ КОНСТИТУЦІЇ В УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

(40-60 pp. XX ст.)

У статті досліджуються особливості викладання Конституції в українській загальноосвітній школі в 40- на поч.60-х pp. XX ст. Було проаналізовано недоліки та здобутки методики викладання Основного закону в досліджуваній період.

Ключові слова: загальноосвітня школа, Конституція.

Голодна Ю.А. Преподавание Конституции в украинской школе (40-нач.60-х гг. XX ст.).

В статье исследуются особенности преподавания Конституции в украинской общеобразовательной школе в 40 – нач.60-х гг. XX ст. Были проанализированы недостатки и достижения методики преподавания Основного закона в исследуемый период.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, Конституция.

Golodna Y.O. Teaching the constitution in ukrainian school (40 - 60's XX century).

In the article features the teaching of the Constitution of the Ukrainian school in the 40 - 60's XX century. It analyzes the achievements and shortcomings of methods of teaching the Basic Law in the period under review.

Keywords: school, the Constitution.

Якщо Конституція має таке велике значення в житті держави, то вивчення цього документа всіма громадянами, зокрема учнями школи, повинно бути обов'язковим правилом. Вивчення в українській школі Конституції в усі часи озброювало шкільну молодь знаннями законів суспільного розвитку держави, виховувало та робило кожного громадянина свідомим громадським діячем.

Для вдосконалення сучасного викладання шкільних правознавчих дисциплін необхідно проаналізувати досвід української школи 40-поч.60-х рр. ХХ ст.

Проблематика становлення та розвитку правової освіти в Україні знайшла своє відображення у фундаментальних дослідженнях Б.Андрусишина, С.Квашука, О.Пометун, І.Смагіна, Т.Сущенка; питання особливостей змісту та методики викладання Конституції в школі аналізувалося в працях Г.Давидова, М.Кашина, Г.Барінова та ін.

Метою статті є аналіз викладання Конституції в українській школі в досліджуваний період.

У зв'язку з прийняттям Конституції СРСР уряд 1 лютого 1937 р. дав вказівку в 1936-1937 навчальному році докладно ознайомити учнів VII-X класів з новою Конституцією, а з наступного навчального року запровадити в сьомих класах школи викладання „Конституції СРСР” як самостійного предмета [8, с. 175].

В рамках вивчення даного курсу учні здобували нові знання про державу, осмислювали уже відомі їм факти. На уроках курсу учні діставали уявлення про особливості історичного розвитку Конституції, про державний устрій країни, місцеві органи державної влади, радянський суд і прокуратуру, усвідомлювали свої права і обов'язки, знайомилися з такими поняттями, як „закон”, „Основний закон”, „державна” та ін. [1, с. 17].

В перше десятиріччя стан викладання „Конституції СРСР” в школі, як вказує ЦК ВКП(б) у постанові від 5 жовтня 1946 р. „Про розширення та покращення юридичної освіти в країні”, в цілому був незадовільним. В значній мірі це пояснювалося відсутністю підручника Конституції СРСР та взагалі методики викладання цього предмету, невеликою кількістю методичних статей з питань викладання Конституції, які публікувалися в педагогічних журналах, відсутністю необхідних навчальних наочних посібників. Це призводило до того, що вчителі, спираючись на власну ініціативу, часто від викладання Конституції відходили до викладання інших суміжних дисциплін – вітчизняної історії, географії, літератури або перетворювали уроки Конституції у бесіди з поточних питань [2, с. 6].

Так зі звіту за 1953-1954 навчальний рік про стан викладання історії та „Конституції СРСР” у школах Краснозаводського району м.Харкова дізнаємося, що програмний матеріал курсу „Конституція СРСР” не відповідав загальному розвитку учнів, не було базису для результативного його вивчення. Навіть поставало питання про необхідність перенесення курсу Конституції в старші класи, так як семикласникам важко вивчати такі питання курсу, як державний устрій, органи управління та ін. Недостатнє використання краєзнавчого матеріалу теж суттєво ускладнювало вивчення предмета [5, с. 87].

Щоб поліпшити викладання „Конституції СРСР” в школі, Центральний Комітет доручив Інституту права Академії наук СРСР розробити, а Міністерству освіти РРФСР видати до 1947-1948 навчального року підручник з „Конституції СРСР”. Одночасно в постанові було вказано на необхідність дати учням в шкільному курсі Конституції не тільки загальні уявлення про державу і право, а також висвітлити найважливіші закони держави.

Ці вказівки сприяли покращенню рівня викладання предмета в українських школах. В цьому ж році був виданий навчальний посібник М.П.Кареві, що відіграло свою позитивну роль у викладанні Конституції: кожен вчитель був обмежений рамками навчального посібника і намагався знайти найдоступніші прийоми для розкриття змісту курсу. На уроках почали уважно аналізувати статті Основного закону держави [1, с. 11-12].

На уроках вчителю часто доводилося вдаватися до тексту самої Конституції. Деякі статті Основного закону вчитель наводив у своїй розповіді як підтвердження викладеного матеріалу, а інші він використовував як вихідний матеріал для розповіді в класі. В тому й іншому випадку дуже важливим, на думку Г.П.Барінова, було зачитати статтю безпосередньо в класі. Це викликало інтерес учнів, виховувало в них повагу до тексту Конституції. Під час коментування статті вчитель пояснював незрозумілі учням слова і формулювання [1, с. 99].

При виборі додаткового матеріалу для підготовки до уроку з „Конституції СРСР” вчитель керувався пояснювальною запискою до програми курсу, де було сказано: „Конкретний матеріал, що розглядається на уроках має бути ретельно підібраним та осмисленим, щоб він дійсно сприяв найкращому засвоєнню кожної теми. Підібрані факти мають бути: 1) типовими, тобто відображати не одичине та особливе, а загальне, найбільш характерне для даної області економічного, політичного, суспільного життя країни; 2) зрозумілими, що не потребують широких пояснень; 3) по можливості знайомими даним учням; 4) яскравими, які гарно запам'ятовуються; 5) по можливості емоційними, щоб впливали не тільки на розум, але й на почуття учнів; 6) простими” [7, с. 65].

Часто ознайомлення учнів з Основним законом держави на уроках поєднувалося з яскравими життєвими прикладами практики їх застосування. Тому поряд з використанням навчальної літератури (текст Конституції, законодавчі акти та інші офіційні документи), наочності (репродукція картин, карикатури та плакати, фотографії, фотодокументи та діафільми) вчителі „Конституції СРСР” широко залучали матеріали періодичної преси.

У методику викладання Основного Закону широко впроваджувалися різні прийоми роботи з місцевим матеріалом. Вчителі у своїх розповідях на уроках Конституції СРСР приводили переконливі приклади з життя рідного краю, давали завдання учням підбирати подібні факти для ілюстрації різних положень курсу, створювали тематичні альбоми, фотомонтажі, стінні газети, організовували зустрічі з представниками

правоохоронних органів, депутатів Рад народних депутатів. Зміст і характер їхніх виступів визначався спільно з учителем із урахуванням виховних і навчальних завдань відповідних уроків [3, с. 10].

Головним у вивченні Конституції в школі був постійний зв'язок теорії з практикою. На основі цього зв'язку навчання з життям учні мали змогу краще і глибше усвідомити сутність конституційних процесів у державі. Навчальний зміст курсу давав змогу вчителю широко використовувати місцевий матеріал як на уроках, так і в позаурочній роботі, що беззаперечно сприяло виробленню в учнів глибоких та міцних знань Основного Закону, розвивало спостережливість та мислення, давало вчителю можливість ширше використовувати особистий досвід школярів, їх самостійні роздуми над минулим, сьогоденням і майбутнім рідного краю, виховувало у школярів високі моральні якості та почуття громадянськості, пошани до своєї Конституції.

Наприклад, майже кожна стаття Конституції при вивченні теми „Основні права і обов'язки громадян СРСР” розкривала чудові можливості для використання місцевого матеріалу. У зв'язку з вивченням права громадян на працю вчитель нерідко посилався на факт працевлаштування громадян на селі, в районі чи місті. У зв'язку з вивченням права громадян на відпочинок наводилися на уроці приклади про щорічні оплачувані відпустки, про будинки відпочинку й санаторії, про клуби, театри, парки і сади. Наочно вчитель міг показати безплатну медичну допомогу в державі і т.д. [1, с. 150-151].

Поряд з різноманітною роботою в класі проводилися також екскурсії на підприємства та будівництва, де учні могли поспілкуватися з директорами та передовиками праці. В результаті зустрічі директор фабрики міг дати учням точний матеріал про роботу фабрики, про перспективи її розвитку, про громадські організації фабрики, про перспективи та поточні плани підприємства та ін.

Під час таких тематичних екскурсій викладач прагнув переконливіше показати як піклується держава про трудівників, визначити місце робітничих професійних організацій на виробництві та ін.

Цілком виправдовували себе і оглядові екскурсії по населеному пункту, у великих містах – по міському району, на яких учні знайомилися з найрізноманітнішими питаннями конституційних основ. Вчитель звертав увагу учнів на підприємства, комунальні установи, житлові будинки, на відомства, яким підпорядковувалась та чи інша установа. При ознайомленні з цією групою питань учні дізнавалися про систему управління деякими галузями господарства і культури в державі [1, с. 154-157].

Під час вивчення основних питань з теми про місцеві органи державної влади, учні мали добре зрозуміти систему місцевих Рад, їх роль, як найбільш масових представницьких органів, що поєднують риси державних і громадських організацій. Зустрічі з учасниками або ініціаторами новаторських справ, з обранцями народу значно розширювали уявлення учнів з багатьох конституційних питань про роботу державних органів влади або підприємств. Депутат місцевої Ради при зустрічі з учнями міг розповісти не тільки про результати роботи Ради, а про свою роботу в Раді, про зв'язок з виборцями і т.д. Нерідко домашнє завдання для учнів до теми про органи державної влади передбачало підготовку повідомлень учнів про відомих депутатів міста, району, села [1, с. 157].

Так, зі звіту про роботу шкіл м.Харкова за 1949-50 навчальний рік ми дізнаємося, що вчителька Берліна (17 школа) при вивченні теми „Місцеві органи влади” організувала екскурсію в міськраду, де учнів прийняв Голова Миськвиконкому. „Все це справило велике враження на учнів і сприяло глибокому засвоєнню теми”- відзначила педагог [6, с. 133].

Пізніше в деяких школах починає створюватися система позакласної роботи з різноманітними формами:

- а) масові міроприємства, що організовувались вчителем Конституції з учнями VII класів: перегляд діапозитивів та кінофільмів, екскурсії, вечори-зустрічі, конференції з питань Конституції;
- б) гуртки з Конституції з вивчення рідного краю з метою накопичення та використання краєзнавчого матеріалу на уроках Конституції;
- в) індивідуальна робота учнів: читання газетних заміток, вирізки ілюстрацій із журналів та газет, виготовлення наочних посібників, написання творів та доповідей з Конституції і т.д. [7, с. 20].

Але й на кінець 50-х рр. XX ст. в деяких українських школах все ще слабо та поверхнево учнями засвоювалися окремі теми курсу. Школярі плутали повноваження Верховної Ради, Ради Міністрів, не могли розібратися в механізмі функціонування органів державної влади свого міста і району. Часто вживаючи політичні терміни, школярі не розуміли їх значення, на питання вчителя давали прості, односкладні відповіді, характеризуючи зміст статей Конституції, не могли привести приклади з навколишнього життя.

Прогалини в знаннях були наслідком незадовільного викладання в окремих школах. Де викладання основних питань Конституції СРСР велося поверхнево, сухо, мало використовувався місцевий матеріал для ілюстрації окремих положень Основного закону. Недоліком викладання Конституції СРСР було й те, що частина вчителів не працювала над формуванням історичних понять: учні не могли пояснити що таке закон, указ та ін.

Наприклад, уроки з вивчення Конституції в Лучанській середній школі Мукачівського району (вчитель Моняк) проходили без унаочнень, статті взагалі не вивчалися. Подаючи новий матеріал по темі „Місцеві органи влади”, вчителька Волосянської середньої школи Верлева не розкрила питання чому держава поділяється на

області, краї, райони і округи, не показала що лежить в основі адміністративного поділу країни, не розповіла про діяльність районної Ради депутатів трудящих [4, с. 73].

Вже у 1962-1963 навчальному році курс „Конституція СРСР” був інтегрований у новий курс „Суспільствознавство”, який був введений у випускних класах середніх шкіл.

Таким чином, вивчення Основного закону в українській загальноосвітній школі в 40 - на поч.60-х рр. XX ст. підвищувало суспільну активність громадян, сприяло вихованню шкільної молоді.

Історичний досвід викладання курсу «Конституція СРСР», його недоліки (відсутність підручника; поверхневе, сухе викладання курсу; відсутність наочності) та досягнення (розвиток системи позакласної роботи з Конституції; поєднання навчального матеріалу з яскравими життєвими прикладами; використання додаткової навчальної літератури) неодмінно мають використовувати сучасні вчителі шкільних правознавчих дисциплін.

Література

1. Барінов Г.П. Нарис методики викладання Конституції СРСР.: Посібник для вчителів. – К.: Радянська школа, 1955. – 163 с.
2. Барінов Г.П. Основные вопросы Конституции СССР. Пособие для преподавателей сред. школы. Под ред. А.А. Аскерова. – М.: Учпедгиз, 1948 – 336 с.
3. Давыдов Г.П. Преподавание Конституции СССР в школе / Г.П. Давыдов, В.И. Мазуренко. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1959. – 255 с.
4. Держ. архів Київської області, Ф. 166, Оп. 15, Спр. 1727, 131 арк.
5. Держ. архів Харківської області, Ф. Р-4677, Оп. 2, Спр. 73, 117 арк.
6. Держ. архів Харківської області, Ф. Р-917, Оп. 2, Спр. 177, 233 арк.
7. Конституция СССР в школе / [Летков Ф.А., Шалаев А.Н., Камкина А.Н. и др.]. – Иваново: Ивановское областное государственное издательство, 1952. – 112 с.
8. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917-1973. - М.: Педагогика, 1974. - С. 559.

УДК 378.147

Говорун М.В., Онисімчук Л.О.
Сумський державний педагогічний
університет ім. А.С.Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ ЛЕКЦІЇ-ВІЗУАЛІЗАЦІЇ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається питання використання сучасних інформаційних технологій під час лекцій. Детально описуються особливості та методика проведення лекції-візуалізації.

Ключові слова: лекція у вищому навчальному закладі, лекція-візуалізація.

Говорун М., Онисімчук Л. Использование лекции-визуализации в системе высшего образования.

В статье рассматриваются вопросы использования современных информационных технологий во время лекций. Подробно описываются особенности и методика проведения лекции-визуализации.

Ключевые слова: лекция в высшем учебном заведении, лекция-визуализация.

Govorun M., Onisimchuk L. The use of lecture-visualization in the system of higher education

In the article the questions of the use of modern information technologies are examined during are lectures. The peculiarities and the method of lead through of lecture-visualization is in detail described.

Key words: lecture-visualisation, lecture in higher educational establishment

Одним з найважливіших завдань сучасної педагогіки є вдосконалення форм навчання. Зараз в системі європейської освіти основою навчання в університеті є лекція. Проте відбувається переоцінка значення лекційного викладання, ведуться пошуки способів його вдосконалення не лише на основі культурних традицій, але і наукових досліджень.

Не дивлячись на те, що існує тенденція до скорочення кількості лекційних форм навчання, роль лекцій як орієнтуючої, направляючої й організуючої ланки вузівської освіти підвищується, що вимагає пошуку науково обґрунтованих підходів до побудови сучасних лекцій, особливо в гуманітарній галузі знань.

Виходячи з вищесказаного, вирішення проблеми підвищення ефективності лекційного навчання у Вузах є актуальним в науково-теоретичному і практичному значеннях.

З розвитком обчислювальної техніки ідуть у минуле крейда і дошка при читанні лекцій. На зміну їм приходять екранні форми представлення інформації у вигляді електронних презентацій.

У рамках цієї статті ми хотіли б розглянути одне з ключових питань використання інформаційних технологій у навчальному процесі – лекцію-візуалізацію.

Термін «візуалізація» походить від латинського visualis – той, що сприймається за допомогою зору, наочний. Візуалізація інформації – представлення числової та текстової інформації у вигляді графіків, діаграм, структурних схем, таблиць, карт і так далі. Проте таке розуміння візуалізації як процесу спостереження передбачає мінімальну розумову та пізнавальну активність тих, хто навчається, а візуальні дидактичні засоби виконують лише ілюстративну функцію. Інше визначення візуалізації дається у відомих педагогічних концепціях (теорії схем – Р.С. Андерсон, Ф. Бартлетт; теорії фреймів – Ч. Фолкер, М. Мінський і ін.), в яких цей

феномен тлумачиться як винесення в процесі пізнавальної діяльності з внутрішнього плану в зовнішній план думкообразів, форма яких стихійно визначається механізмом асоціативної проекції [5, с. 24].

Аналогічним чином поняття візуалізації розуміє Вербицький А.А.: «Процес візуалізації – це згортання розумового змісту в наочний образ; будучи сприйнятим, образ може бути розгорнений і служити опорою адекватних розумових і практичних дій» [4]. Дане визначення дозволяє розвести поняття «візуальний», «візуальні засоби» від понять «наочний», «наочні засоби». У педагогічному значенні поняття «наочний» завжди засновано на демонстрації конкретних предметів, процесів, явищ, представлення готового образу, заданого ззовні, а не народженого людиною, що виноситься з внутрішнього плану діяльності. Процес розгортання думкообразу і «винесення» його з внутрішнього плану в зовнішній план є проекцією психічного образу. Проекція вбудована в процеси взаємодії суб'єкта і об'єктів матеріального світу, вона спирається на механізми мислення, охоплює різні рівні віддзеркалення і відображення, виявляється в різних формах учбової діяльності [5, с. 24].

Якщо цілеспрямовано розглядати продуктивну пізнавальну діяльність як процес взаємодії зовнішнього і внутрішнього планів, як винесення майбутніх продуктів діяльності з внутрішнього плану в зовнішній, як коректування і реалізацію в зовнішньому плані задумів, то візуалізація виступає як головний механізм, що забезпечує діалог зовнішнього і внутрішнього планів діяльності. Отже, від властивостей дидактичних візуальних засобів залежить рівень активізації розумової і пізнавальної діяльності студентів.

За даними нейропсихологів нова інформація засвоюється і запам'ятовується краще тоді, коли знання й уміння «відображаються» в системі візуально-просторової пам'яті [1, с. 89], отже представлення учбового матеріалу в структурованому вигляді дозволяє швидше й якісніше засвоювати нові системи понять, способи дій, тощо.

У зв'язку з цим зростає роль візуальних моделей представлення учбової інформації, що дозволяють здолати проблеми, пов'язані з навчанням, що спирається на абстрактно-логічне мислення. Залежно від виду і змісту учбової інформації використовуються прийоми її ущільнення або покрокового розгортання із застосуванням різноманітних візуальних засобів. В даний час в освіті перспективним представляється використання когнітивної візуалізації дидактичних об'єктів [5]. Під це визначення фактично підпадають всі можливі види візуалізації педагогічних об'єктів, що функціонують на принципах концентрації знань, генералізації знань, розширення орієнтувально-презентаційних функцій наочних дидактичних засобів, алгоритмізації учбово-пізнавальних дій, що реалізовується у візуальних засобах.

Лекція-візуалізація є візуальною формою подачі лекційного матеріалу засобами ТЗН або аудіовідеотехніки (відео-лекція) [2]. При проведенні лекції-візуалізації використовуються електронні документи, які відрізняються комплексним мультимедійним змістом і особливими можливостями керування відтворенням. Відтворення може бути автоматичним або інтерактивним, у тому числі й дистанційним.

При підготовці до лекції-візуалізації викладач затрачає значно більше часу, ніж при підготовці до звичайних занять, а сама лекція проводиться з використанням дорогої комп'ютерної техніки і засобів мультимедіа. Звичайно виникає питання про ефективність цієї технології та про те, як до неї відносяться студенти.

У результатами анкетування понад 120 студентів четвертого і п'ятого курсів, що було проведено Вашуком О. М. та Нелюбовим В. О. в інституті інформаційних технологій та дистанційної освіти (м. Ужгород), було з'ясовано ставлення студентів до різних технологій викладання [3]. Результати анкетування представлені в табл.1

Таблиця 1.

Показник \ Технологія викладання	Крейда дошка	Слайди кодограми	Комп'ютерна презентація без роздавальних матеріалів	Комп'ютерна презентація і роздавальні матеріали
Розуміння матеріалу	2,0	4,1	8,5	9,2
Запам'ятовування матеріалу	2,8	4,4	8,3	8,6
Утома на заняттях	6,8	5,9	3,1	2,6
Контакт з викладачем	5,3	5,8	8,0	8,7
Інтерес до матеріалу	3,1	4,1	8,9	9,2
Задоволеність заняттями	3,1	4,5	8,8	9,1

Аналіз таблиці показує, що, на думку студентів, при проведенні занять використання сучасних технологій навчання з застосуванням комп'ютерної техніки і засобів мультимедіа має істотні переваги перед традиційними методами навчання.

Даний вид лекційних занять також реалізує дидактичний принцип доступності: можливість інтегрувати зорове та вербальне сприйняття інформації. Як відомо, в сприйнятті матеріалу трудніше викликає уявлення

абстрактних понять, процесів, явищ, особливо теоретичного характеру. Візуалізація дозволяє подолати цю трудність і додати абстрактним поняттям наочний, конкретний характер.

Основний акцент в цій лекції робиться на активнішому включенні в процес мислення зорових образів, тобто розвитку візуального мислення. Опора на візуальне мислення може істотно підвищити ефективність пред'явлення, сприйняття, розуміння і засвоєння інформації, її перетворення на знання.

Лекція-візуалізація вчить студентів перетворювати усну та письмову інформацію у візуальну форму, що формує у них професійне мислення за рахунок систематизації та виділення найбільш значимих, істотних елементів змісту навчання. Цей процес візуалізації є згортанням розумового змісту, включаючи різні види інформації, в наочний образ; будучи сприйнятий, цей образ, може бути розгорнений та може служити опорою для розумових і практичних дій. Все вищевикладене створює передумови розвитку професійно-значимих якостей студента, наприклад, здатності структурувати, виділяти головне, кваліфіковано працювати зі схемами та таблицями.

Крім того лекція-візуалізація може сприяти створенню проблемної ситуації, вирішення якої на відміну від проблемної лекції, де використовуються питання, відбувається на основі аналізу, синтезу, узагальнення, згортання або розгортання інформації, тобто з включенням активної розумової діяльності. Завдання викладача використовувати такі форми наочності, які не лише доповнювали б словесну інформацію, але й самі були носіями інформації. Чим більше проблемності у візуальній інформації, тим вище ступінь розумової активності студента.

До того ж подібна форма лекційних занять виступає як орієнтована основа майбутньої самоосвітньої діяльності, наочно демонструє зразки роботи з інформацією.

Отже, з усього вищесказаного можна зробити висновок, що лекції-візуалізації повинні розвиватися, удосконалюватися і більш широко використовуватися у вузівському навчанні.

Читання такої лекції зводиться до розгорненого коментування підготовлених візуальних матеріалів, які повинні:

- забезпечити систематизацію наявних знань;
- забезпечити засвоєння нової інформації;
- забезпечити створення та вирішення проблемних ситуацій.

Розглянемо етапи проведення лекції-візуалізації:

1 етап: мотивація студента на нову форму освоєння матеріалу. Викладається тема, план і мета лекції.

Для створення передумови мотивації студентів можна привести цікавий факт, що ілюструється засобами мультимедіа, або поставити мотивуюче питання. При цьому одна з очікуваних відповідей демонструється у формі відеоряду або слайдів.

2 етап: формулювання та викладення питань лекції. На початку вивчення кожного питання проводиться його візуалізація на опорних слайдах презентації, а в процесі його викладу використовуються різні форми наочності: натуральні, образотворчі або символічні. При цьому допускаються паузи у викладі для того, щоб студенти встигали законспектувати сприйняту візуально інформацію – і не механічно, а осмислено, а також, щоб вони мали можливість короточасної розрядки після закінчення піків уваги. В ході лекції подаються репліки типу: «це слід записати буквально або змалювати детально», «зараз можна просто послухати або поспостерігати». Повторами і повільнішим темпом виділяються дидактичні одиниці, проводиться контроль за їх фіксацією.

В кінці викладу кожного питання бажано звертатися до аудиторії з пропозицією вирішити проблемну ситуацію, представлену в матеріалах лекції та направлену на розвиток у слухачів здібностей перетворення усної і письмової інформації у візуальну форму й її зворотного розкодування.

3 етап: висновок. Нагадування теми та мети заняття, основних позицій лекції із застосуванням опорних слайдів презентації. Підведення підсумків у вигляді фронтальної бесіди та відповідей на ключові питання теми.

Досвід використання лекції-візуалізації в учбовому процесі Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка дозволяє зробити наступні висновки:

- подібні лекції значно підвищують інтерес студентів до предмету, а також поліпшують розуміння і запам'ятовування навчального матеріалу;
- лекція-візуалізація створює своєрідну опору для мислення, розвиває наочне моделювання, що є способом підвищення не лише інтелектуального, але і професійного потенціалу студентів;
- даний вид лекції дозволяє збільшити обсяг матеріалу, що викладається, при незмінній кількості або при зменшенні (для заочників) лекційних годин;
- застосування у навчальному процесі сучасних інформаційних технологій з використанням обчислювальної техніки і засобів мультимедіа підвищує рейтинг викладача в очах студентів і колег;
- найкраще використовувати лекції-візуалізації на етапі введення студентів в нову тему;
- при викладі складних для сприйняття і розуміння тем доцільно використовувати поєднання образотворчої і символічної наочності;

• основна складність цього типу лекції полягає у виборі та підготовці системи засобів наочності, дидактично обґрунтованій режисурі процесу її читання з врахуванням психофізіологічних можливостей студентів та рівня їх підготовленості.

Література

1. Блейк С., Пейп С., Чошанов М. А. Использование достижений нейрпсихологии в педагогике США // Педагогика. – №5. – 2004. – С. 85-90.
2. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. – СПб.: «Питер». – 2006. – С. 103-104.
3. Вашук О. М., Нелюбов В. О. Підготовка лекцій-презентацій: Навчальний посібник. – Ужгород. – 2005. – 66 с.
4. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
5. Манько Н.Н. Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности // Известия алтайского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – № 2. – 2009. – С. 22-28.

УДК: 340.116

Плавущка Я.Ю.

аспірантка Сумського державного педагогічного
університету ім.А.С.Макаренка

СТАН ВИЩОЇ ОСВІТИ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XVI – НА ПОЧАТКУ XIX ст.

У статті розкривається загальна історична ситуація стану вищої освіти на українських землях другої половини XVI – початку XIX століття.

Ключові слова: освіта, вища освіта в Україні.

Плавущка Я.Ю. Высшее образование на украинских территориях во второй половине XVI – в начале XIX ст.

В статье раскрывается общая ситуация состояния высшего образования на украинских территориях второй половины XVI – начала XIX столетия.

Ключевые слова: образование, высшее образование на Украине.

Plavutskaya Yana. DEVELOPMENT AND BECOMING of HIGHER EDUCATION ON UKRAINIAN EARTH In II to HALF of XVI of – beginning of XIX of CENTURY.

In the article the general historical situation of the state of higher education opens up on Ukrainian earth of the second half of XVI – beginning of XIX of century.

Keywords: education, higher education on Ukraine.

Історія освіти в Україні тісно пов'язана з історією українського народу. Багатовікове існування в стані роздробленості, під гнітом монголо-татарських орд, польських, литовських і угорських феодалів зробило сильний вплив на розвиток освіти. У 2-ій половині XVI століття відбулися зміни в державно-адміністративному положенні значної частини українських земель.

Скориставшись ослабленням Великого князівства Литовського, який брав з 1558 р. участь у багаторічній війні з Росією, правлячі кола Польщі взяли курс на захоплення всіх українських земель. Навесні 1569 р. до складу Польського королівства було включено Волинське, Івано-франківське, Київське, Брацлавське воєводства. За Люблінською унією 1569 р. Польське королівство і Велике князівство Литовське об'єдналися в одну державу – Річ Посполиту. Остання продовжила війну з Росією, що підсилювало невдоволення широких народних мас, зокрема Білорусії і України, що тяжіли до Росії.

З метою зміцнення своїх суспільно-політичних та економічних позицій, українські феодали переходили в католицизм і ополячивались. Одночасно польська влада, за участю українських магнатів, посилено проводила колонізацію, насаджували католицизм. Частина вищого православного духовництва відповідно до Брестської унії 1596 р. проголосила об'єднання Православної Церкви на території Речі Посполитої (у неї входила велика частина України і Білорусії) з католицькою під верховенство папи римського. Польські магнати, шляхта, і католицьке духовенство нехтували національними традиціями українського народу, гальмували розвиток української мови і культури. Таким чином, посилювались національний і релігійний гніт і безправ'я народних мас. Зусилля польських властей були спрямовані на ослаблення прагнень українського і білоруського народів до возз'єднання їх з російським народом [5].

Незважаючи на те, що феодално-кріпосницький і національно – релігійний гніт був гальмом економічного і культурного розвитку українського народу, в 2-ій половині XVI ст. і особливо в 1-й половині XVII ст. в Україні отримали подальший розвиток міста, як центри ремесла і торгівлі, посилювалися економічні зв'язки між окремими землями, виникали передумови для утворення єдиного національного ринку. Тривав процес розвитку української народності, зростала національна свідомість українського народу, розвивалася українська культура.

Для боротьби проти іноземного гніту, національних і релігійних утисків міське населення (частково і сільське) у XVI–XVII ст. організовувалося в братства. Останні відкривали школи, друкарні, навколо яких об'єднувалися культурні сили. Наприкінці XVI – на початку XVII ст. братські школи виникли у Львові (1585), у Києві (1615), Луцьку (1620), Вінниці, Немирові, Кам'янець–Подільському і в деяких інших містах. Викладання в цих навчальних закладах велося рідною мовою. Значна увага приділялася вивченню грецької, а пізніше латинською та польською мовою (граматика, риторика). Крім того, вивчалась арифметика, астрономія, музика та богослов'я.

Поширенню освіти сприяло виникнення в Україні у II половині XVI ст. друкарства. Перша друкарня була відкрита у Львові, в ній надруковані у 1574 р. "Апостол" і "Буквар". У 1578г. заснована Острозька друкарня, пізніше її обладнання перейшло до Львівської братської друкарні. До середини XVII ст. в Україні налічувалося 25 друкарень в 17 містах і селах: у Києві – Києво–Печерська друкарня, друкарні Т.Вербицького і С.Соболя, у Львові – М.Слезки і А.Желиборського, Чернігівська друкарня.

У 1632 році шляхом об'єднання Київської братської школи і Лаврської школи було створено перший вищий навчальний заклад в Україні – Києво–Могилянська колегія, в якій навчалися переважно діти української шляхти, старшини, духовенства, багатих міщан і козаків. Братські школи зіграли прогресивну роль у поширенні освіти і розвитку української культури, в боротьбі українського народу за звільнення від гніту польських феодалів, за об'єднання України з Росією.

Наприкінці XVII і XVIII ст. значний вплив на розвиток науки й освіти в Україні надавала Києво–Могилянська колегія (1701 р., за царським указом, вона отримала титул і права академії і стала називатися Київською академією), названа на честь свого проректора митрополита П.Могили. Навчання в ній носило переважно загальноосвітній характер. Курс навчання тривав 12 років і ділився на 8 класів: фару (підготовчий клас), інфиму (молодший клас), граматику, синтаксиму і вищі – поетику, риторику, філософію і богослов'я. Студенти отримували мовну підготовку, знання мов: слов'янської, української літературної, грецької, латинської, польської, опановували поетичним і риторичним мистецтвом, вивчали класичну грецьку і римську і частково середньовічну літературу, історію, географію, філософію і богослов'я.

З часом в Київській академії були введені курс англійської, французької, німецької та старовірської мови, чиста і змішана математика (тригонометрія, фізика, астрономія, архітектура), а в останні роки існування академії, були класи домашньої і сільській економіки і медицини. Значне місце відводилося художній і музикальній освіті.

Брали в академію молодь всіх станів. У ній навчалися вихідці з Лівобережжя, Запоріжжя, Західної України, Закарпаття. Це сприяло єднання українських земель. Щорічно тут отримували освіту від 500 до 2000 студентів. Вікових обмежень не було. Для бідних учнів при Академії існувала бурса. Київська академія була також важливим просвітницьким центром. Вона заснувала колегії в Гощі, Вінниці, Кременці, Чернігові, Харкові і Переяславі і постійно їм допомагала. Київська академія внесла значний внесок у зміцнення культурних зв'язків України з Росією і Білорусією. З 40–х рр. XVII ст. до заснування Московського університету в Києві отримувала освіту молодь з Москви, Воронежа, Вязьми, Саратова, Брянська, Калуги, Могильова.

Київська академія зіграла важливу роль у зміцненні культурних зв'язків українського народу з південнослов'янськими та іншими народами. Тут навчалися серби, чорногорці, болгари, молдавани, греки та інші. Академія підтримувала наукові зв'язки з просвітницькими центрами – Краковом, Галле, Магдебургом, Константинополем і іншими. Київська академія вплинула на організацію, зміст і методи навчання у багатьох навчальних закладах, зокрема в Чернігівському (заснований у 1700 р.), Харківській (1721) і Переяславському (1738) колегіумах, які були створені за зразком Києво–Могилянської колегії [2, 185].

Чернігівський колегіум – один із найстаріших навчальних закладів на Лівобережній Україні. Заснований у 1700 р., його засновником був педагог, церковний діяч і письменник Іван Максимович. Чернігівський колегіум створений на базі славяно–латинської школи, переведеної з Новгорода – Сіверського. Навчання тривало 6 років. У колегіумі викладали загальноосвітні предмети: латинську та грецьку мову, історію, географію, математику, філософію. У 1776 р. заклад було реорганізовано у духовну семінарію, що існувала до 1917 р. Харківський колегіум був заснований в 1721 р. в Білгороді як семінарія, в 1727 р. переведений в Харків. У ньому вивчали граматику, риторику, філософію і інші. У 1765 р. при ньому були відкриті додаткові класи для світських осіб, яким викладали нові мови, російську літературу і мову, математику, інженерна справа, артилерію, архітектуру, географію, малювання, а пізніше – також фізику і природну історію (1773 р. ці класи виділились в окреме Казенне училище)[1].

Харківський колегіум був центром освіти Слобідської України до початку XIX в. У колегіумі навчалися представники всіх верств населення. Після відкриття Харківського університету (1805) Харківський колегіум став вузько становим навчальним закладом, а пізніше – знову духовною семінарією [4, 50].

Переяславський колегіум відкритий в 1738 році в місті Переяславі (нині Переяслав–Хмельницький). Його основною метою була підготовка духовенства для боротьби проти унії та католицизму на Правобережжі. При колегіумі була бурса, де жили іногородні учні. Термін навчання тривав 6 років. Тут викладали російську, українську, грецьку, польську мови, поетику, риторику, діалектику, арифметику, геометрію, історію, спів. У колегіумі навчалися діти духовенства, козацької старшини, міщан, селян. З кінця 80–х рр. XVIII ст. колегіум

називався семінарією. Після заснування в 1799 році класу філософії, а в 1800 – класу богослов'я – суто духовний заклад. У 1862 р. семінарія була переведена в Полтаву.

Певну роль у розвитку освіти на західно-українських землях грав Львівський університет, хоча заклад було засновано (1661 р.) з метою посилення полонізації українського населення. У договорі 1658 року між шляхетською Польщею і верхівкою козацької старшини було обумовлено відкриття в Україні двох вищих шкіл–академій на правах університету. Однак, католицькі ієрархи і феодали розгорнули активну діяльність проти цього плану. Намагаючись випередити можливість відкриття академії на основі Львівської братської школи, вони запропонували обґрунтувати її у Львівській єзуїтській школі–колегії. Ці старання знайшли підтримку польського королівського двору. 20 січня 1661 року король Ян Казимир підписав диплом, який давав Львівській єзуїтській колегії "статус академії і титул університету" з правом викладання всіх сучасних університетських дисциплін і присвоєння вчених ступенів.

Природно, що в той час діяльність Львівського університету визначалася соціальними інтересами та ідеологічними установками Речі Посполитої. Але, як культурно–освітній центр, він не міг перебувати в ізоляції від суспільного життя, соціальних змін, впливу зарубіжних університетів. У складній соціальній ситуації виростили перші зерна наукової і педагогічної думки. Зміст університетської освіти, його структура, форми, методи та засоби навчання студентів, управління навчальним процесом обумовлювалися конкретними історичними умовами, характером завдань які стояли перед університетами на окремих етапах.

З часу заснування і до 1773 року Львівський університет був у повному підпорядкуванні та веденні єзуїтського ордена. Склад студентів поповнювався за рахунок випускників єзуїтської школи–колегії, яка функціонувала як середня школа і входила в структуру університету. В університеті діяло два відділи – філософський і теологічний. Навчання проводилося за програмами єзуїтських шкіл, розроблених в кінці XIV століття. Відповідно до програми, відділ філософії був як би підготовчим. Студенти цього відділу протягом двох–трьох років освоювали, головним чином, філософську систему Аристотеля в її середньовічній інтерпретації. У невеликому обсязі вивчалася історія, географія, грецька мова. Після цього 4 роки слідувала богословська підготовка.

Навчання в університеті завершувалося отриманням наукового ступеня – ліцензіату, бакалавра, магістра та доктора наук. Знання, які студенти отримували в університеті, а також методи навчання, стиль педагогічного керівництва мали своєю метою готувати войовничих фанатиків, які у своїй майбутній місіонерській діяльності повинні були захищати інтереси Католицької Церкви. Природно, що студентами університету могли стати тільки діти польської шляхти. Лише одиниці вихідців з народу, що приховують свою приналежність до православної віри, могли вчитися в університеті [9].

Розкладання феодально–кріпосних відносин у другій половині XVII століття, розвиток ідей французьких просвітителів, відкриття в галузі природничих наук вплинули на освітній процес в університеті була відкрита кафедра математики, створений фізико–математичний кабінет, астрономічна обсерваторія, вводилося вивчення польської, французької та німецької мов, географії та історії як окремих предметів. Ці нововведення вплинули на зміст і якість підготовки студентів. Багато хто з них потім продовжив навчання в Києво–Могилянській академії і згодом стали викладачами Московської академії і Петербурзької семінарії. В той же час встановлюються зв'язку Львівського університету з культурними та навчальними закладами українських земель: Києво – Могилянської академії, Чернігівським, Харківським і Переяславським колегіумами, а також з європейськими університетами: Паризьким, Римським, Празьким. У друкарні університету видавалися праці вчених Києво – Могилянської академії, здійснювався обмін навчальною літературою. У 1773 році під тиском громадської думки Папа римський був змушений прийняти рішення про ліквідацію ордена єзуїтів. Це відбулося через рік після першого поділу Польщі, згідно якого західно–українські землі стали належати Австрійській монархії.

На захоплених територіях австрійські влади продовжували ту ж політику, що і магнатська Польща, тільки в "освіченій" формі. Уряд відводив значну роль організації освіти, у тому числі і вищої освіти. Передбачалася реформа трьох австрійських університетів – Віденського, Празького і Львівського. Перед ними ставилося завдання на перший план поставити не виховання вчених, а підготовку професійних кадрів – вчителів, суддів і священників [3].

У жовтні 1784 року імператор Йосиф II підписав диплом про оновлення університету. Крім факультетів філософського, юридичного, медичного і теологічного до складу університету входила і гімназія. Вона була базою для комплектування контингенту учнів, а також "майданчиком" для педагогічної підготовки студентів.

Незважаючи на те, що навчання велося латинською мовою, окремі предмети викладалися і польською. Всі студенти перші три роки навчались за програмою філософського факультету, який по суті залишався загальноосвітнім, підготовчим. Студенти, які отримали філософську освіту, переходили на один зі спеціальних факультетів, де продовжували освіту за відповідною програмою.

Особливе значення мало відкриття в 1787 році при університеті українського інституту, покликаного готувати, в першу чергу, вчителів для реальних і класичних гімназій, де навчалися українські діти. Незважаючи на те, що програма інституту була обмежена, прогресивне значення мало викладання українською

мовою. Український інститут в короткий період свого існування (до 1808 року) був провідником гуманітарної педагогічної освіти.

З початку XIX ст. в Австрії почалася реформа освіти, яка була спрямована на посилення впливу церкви, її проникнення в навчально-виховний процес. Відповідно до цієї реформи, з 1805 – 1817 р. університет називався ліцеєм. За своєю структурою і орієнтації навчального процесу ліцей не відрізнявся від існуючих у той час університетів. Лише термін навчання в ліцеї був іншим. В 1817 році австрійський уряд повертає Львівському ліцею статус університету, йому присвоюється ім'я імператора Франца.

Під впливом революційних подій 1848 року австрійський уряд почав проводити політику національного лавірування. Воно зробило ряд "поступок" українського національного руху. Так, у 1849 році в університеті була заснована кафедра української мови та літератури, завідувати якою почав український філолог, поет, етнограф і історик Я.Головацький. У цьому ж році він був призначений ректором університету [6].

Тим не менш, австрійський уряд, надаючи перевагу в управлінні краєм польській шляхті, підтримувало політику колонізації. Нелегкий був час для Львівського університету: він гірше всіх університетів Австрії забезпечувався навчальними посібниками, літературою, мав найменшу кількість викладачів. В останній чверті XIX ст. на більш ніж трьохмільйонне українське населення Західної Галичини діяло лише 5 державних шкіл. У 1809 р. була заснована Київська гімназія, яка згодом (1811 р.) була віднесена до вищих навчальних закладів. У 1805 р. відкрито Харківський університет. У першій чверті XIX ст. виникли привілейовані навчальні заклади, що сполучали курс середніх і вищих шкіл: Кременецький ліцей (1803), Рішельєвський ліцей в Одесі (1817), Гімназія вищих наук князя І.А. Безбородько у Ніжині (заснований в 1820 р.). Після польського повстання 1830–1831 рр. Кременецький ліцей був закритий. У 1834 р. створено Київський університет. Крім привілейованих чоловічих навчальних закладів, відкривалися станкові жіночі навчальні заклади – інститути шляхетних дівчат у Харкові (1812), Полтаві (1817), Одесі (1828), Керчі (1835), Києві (1838). Набагато гірше справа йшла на Буковині. Тут не було ні одного вищого навчального закладу до кінця третьої чверті XIX в. Тільки 16 листопада 1874 року рада міністрів Австрії, розглядаючи питання про заснування нового університету, зупинив свій вибір на Чернівцях. У 1870 році в Чернівцях була відкрита вчительська чоловіча гімназія, а 7 грудня 1874 року прийшло дозвіл на створення Чернівецького університету. Засновники Чернівецького університету переслідували мету переробити його на знаряддя національного закріпачення місцевого населення. Язиком викладання в університеті офіційно був проголошений німецький. Таким чином, інтереси корінного населення, і, насамперед, його найбільшою етнічної групи – українців – ігнорувалися [8].

У Східній Галичині, Буковині та Закарпатській Україні на початку XIX ст. не було ні одного вищого навчального закладу з українською мовою викладання. У Львівському університеті викладання велося на польському, у Чернівецькому університеті – німецькою.

У 60–70-ті рр. XIX ст. поступово формувалася система підготовки вчителів, зокрема для початкових шкіл. Наприкінці 70-х рр. були створені трирічні вчительські семінарії, які будували свою роботу на базі двокласних училищ. Серед перших вчительських семінарій – Коростишівська (заснована в 1869 р.), Херсонська (1871), Аккерманська (1872), Переяславська (1878). На західно-українських землях вчителів для народних шкіл готували вчительські семінарії – Львівська, Чернівецька, Мукачівська, Ужгородська та ін. Вчителів для повітових училищ, церковноприходських шкіл, вищих початкових і міських училищ готували вчительські інститути. Перший учительський інститут створений у Глухові (1874).

Серед прогресивних педагогів України, які внесли в другій половині XIX – початку XX ст. вагомий внесок у розвиток освіти та педагогічної думки, – А.В. Духнович, Н.Ф. Левицький, Т.Г. Лубенець, Б.Д. Грінченко, Х.Д. Алчевська, С.М. Ковалів і ін.

Розвиток капіталізму, боротьба прогресивної громадськості условили подальше зростання вищої школи. В Україні центрами наукової думки, підготовки вчених, для вчителів середніх шкіл, лікарів, юристів та інших фахівців були Харківський, Київський і Новоросійський (в Одесі) університети, Ніжинський історико-філологічний інститут (1875), на західно-українських землях – Львівський і Чернівецький університети. Фахівців для промисловості і сільського господарства готували Харківський ветеринарний інститут (1851), Харківський технологічний інститут (1885), Київський політехнічний інститут (1898), Катеринославське вище гірниче училище (1899), Львівський політехнічний інститут (1844), Академія ветеринарної медицини у Львові (1897) і ін. Функціонували вищі жіночі курси в Києві (з 1878 р.), Одесі (з 1906 р.), Харкові (с 1913 р.), жіночий медичний інститут у Києві (з 1907 р.) [7, 79].

Харківський університет заснований у 1805 р. за ініціативою В.Н.Каразіна. До революції в його складі було 4 факультети: фізико–математичний, історико–філологічний, медичний і юридичний, 8 наукових товариств, астрономічна обсерваторія, фундаментальна бібліотека. Численні наукові школи, що виникли в Харківському університеті, сприяли становленню вітчизняної науки. В університеті вчилися і працювали відомі вчені: математики М.В.Остроградський, О.М.Ляпунов, В.А.Стеклов, поет П.П.Гулак–Артемівський, біолог І.І.Мечніков, історик Н.І.Костомаров, композитор М.В.Лисенко, письменник М.П.Старицький та ін. Харківський університет зіграв важливу роль в розвитку національної культури українського народу. У 1816–1819 рр. видавав журнал "Український вісник", у 1824–1825 рр. – "Український журнал". За роки Радянської влади університет виріс в одне з найбільших науково-навчальних закладів. На його базі існували Академія теоретичних знань (1920–1921), Інститут народної освіти (1921–1930), Інститут професійної освіти і Фізико–

хіміко-математичний інститут (1930–1933). Медичний і юридичний факультети були перетворені в самостійні інститути [10, 11].

Новоросійський університет був заснований з ініціативи М.І.Пирогова в Одесі в 1865 р. на базі Рішельєвського ліцею. Після 1917 р. реорганізовувався в ряд самостійних вузів. З 1933 року носить ім'я Одеського. З Новоросійським університетом пов'язана діяльність видатних вчених: І.І.Мечнікова, І.М.Сеченова, А.О.Ковалевського, Е.Н.Щепкіна та ін.

Ніжинський історико-філологічний інститут був створений у 1875 р. на базі Ніжинського ліцею. Інститут готував вчителів класичних мов, російської мови та історії для середніх навчальних закладів. Серед студентів були представники селян, міщан і інших верств населення. Закінчили його історик Н.С.Державин, художник Н.С.Самокиш, педагог П.К.Волинський та ін. У 1920 р. реорганізований в Ніжинський інститут народної освіти.

Таким чином, університети як центри навчальних округів сприяли швидкому розширенню мережі гімназій, ліцеїв, повітових і комерційних училищ, шкіл. Створені при університетах педагогічні інститути вперше в історії університетської педагогічної освіти поставили питання про спеціальну підготовку вчителів як в умовах очної форми, так і екстерном. Провідні вчені та викладачі університетів активно допомагають школі, освіті народу. При університетах організовуються курси для вчителів гімназій, проводяться перші вчительські з'їзди. Створені вченими університетів наукові товариства об'єднують не тільки викладачів університетів, але і вчителів, широку педагогічну громадськість.

Література

1. Миловидов А. Недільні школи на Чернігівщині 1860 рр. // Чернігів і Північне Лівобережжя. – К., 1928.;
2. История Киева в четырех томах. – Т.2. – К.: Наукова думка, 1983. – С.185.
3. Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933: навчальний посібник / За ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 304 с.
4. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні Х – поч. ХХ ст.: Нариси / відп.ред. Ярмаченко М.Д. та ін. – К., 1991. – С.50.
5. Сімович В. Українське шкільництво на Буковині // Праці Укр. Педагог. Т-ва у Празі. Т.1. – Прага, 1932.
6. Ступарик Б.М. Шкільництво Галичини (1772 – 1939 рр.). – Івано-Франківськ, 1994. – С.125.
7. Ступарик Б.М. Національна школа: витоки, становлення. – Івано-Франківськ, 1992. – С.79.
8. Сухенко Т.В. Середня жіноча освіта в Україні (XIX – початок ХХ ст.): Автореф. дисерт. канд істор.наук: 07.00.01 / Київський нац. ун-т ім.Т.Шевченка. – К., 2001. – 20 с.
9. Танклер Х.Л., Князев Е.А. Университеты России в первой половине XIX в. : Вестник высшей школы. – М.: Печатное дело, 1988. – № 9. – 100с.
10. Фомин П. Начальное народное образование в Харьковской губернии. –Х., 1899.
11. Харьковский государственный университет, 1805–1980: сборник статей.– Х.: Вища школа, 1980. – 159 с.

УДК 378.1(470)

Холод В.Л.

кандидат педагогических наук, доцент Белгородского
государственного Научно-исследовательского
университета (Россия).

Ганагина И.Н.

МОУ «Старобезгинская СОШ» Новооскольского района
Белгородской области (Россия).

СТАРОБЕЗГИНСКАЯ СЕЛЬСКАЯ ШКОЛА КАК МУЗЕЙ ПОД ОТКРЫТЫМ НЕБОМ

В статье излагаются проблемы создания воспитательного пространства на территории современного сельского поселения и его трансформации в социально-культурный комплекс (своеобразный кластер). Особо подчеркивается роль школы, выступающей в качестве «музея под открытым небом».

Ключевые слова: традиции жителей села; воспитание; «воспитательное пространство»; социокультурный комплекс.

Холод В.Л., Ганагина И.Н. Старобезгинська сільська школа як музей під відкритим небом.

У статті викладаються проблеми створення виховного простору на території сучасного сільського поселення і його трансформації в соціально-культурний комплекс (своєрідний кластер). Особливо підкреслюється роль школи, що виступає "музеєм просто неба".

Ключові слова: Традиції жителів села, виховання, виховний простір, соціокультурний комплекс.

Holod L., Ganagina I. Rural school as museum is under open-skies.

In the article the problems of creation of educator space are expounded on territory of modern rural settlement/

Keywords: traditions of habitants of village; education; "educator space"; sociocultural complex.

Село Старая Безгинка, его жители, связаны крепкой пуповиной с родной Украиной. Этнически люди, проживающие на его территории – украинцы. Наши предки – выходы из Черкасщины. Поэтому каждая семья бережно хранит исторические культурно-национальные традиции: от нарядов в украинские национальные одежды, схованных в бабусяных скринях – до повсякденного общения на самобытном наречии, включающем колоритные диалекты и диалектизмы.

Центром всей культурно-образовательной деятельности в современном сельском поселении является школа.

МОУ «Старобезгинская средняя общеобразовательная школа» находится в Белгородской области на расстоянии 30 км от районного центра - города Новый Оскол. Ее микрорайоном и одновременно культурно-образовательным пространством развития школьников является Старобезгинская сельская администрация и Большеивановская сельская администрация.

Старобезгинская средняя общеобразовательная школа основана в 1897 году. В 1997 году школа отметила свой вековой юбилей. Более четырех тысяч учащихся получили за это время образование в нашей школе. Школа сельская, с 1975 годом является учебно-воспитательным комплексом. В настоящее время в школе обучается 220 учащихся, классов-комплектов -13. Рабочая неделя учащихся - шестидневная (кроме 1-го класса, в этом классе - пятидневка). Постоянно функционируют две группы продленного дня для учащихся 1-5 классов, 50 детей проживают в многодетных семьях, 47 в неполных, 4 ребенка из неблагополучных семей. В школе работают 25 педагогов, 13 человек обслуживающего персонала. Пятнадцать лет в школе существует детская общешкольная организация «Школьная республика». Успешно работает производственная бригада. В школе действует 13 кружков по интересам.

Школа существует в обществе и не может не работать в контакте с внешкольными учреждениями: детским садом, домом культуры, сельскими библиотеками, больницей, Свято-Покровским храмом. В своей работе коллектив школы учитывает условия природной среды, представляющей собой леса, поля, парк отдыха.

День села Старая Безгинка по стародавней традиции отмечается 14 октября в праздник Покрова Пресвятой Богородицы. В этот престольный праздник вся его территория, центральное место в которой занимает Школа, превращается в музей под открытым небом. Работают ремесленные мастерские, всюду звучат русские и украинские песни, которые исполняют не только мамы, папы, бабушки и дедушки, но и все юные старобезгинцы.

Коллектив учащихся - многонациональный. У нас учатся русские, украинцы, азербайджанцы, аварцы, абхазы. Хотя большинство учащихся - русские. В педагогическом коллективе преобладают молодые учителя и учителя среднего возраста. Педработников пенсионного возраста в школе нет. Из 25 педагогов 24 человека имеют высшее педагогическое образование, 1 педагог имеет среднее специальное педагогическое образование. Весь коллектив постоянно работает над повышением своего образовательного, культурного и методического уровня. Сегодня происходит стремительное обновление всех сторон жизни нашего общества. Это требует от школы решения многих сложных проблем. Поэтому школа имеет свою концепцию и программу развития на пять лет.

Концепция воспитательной системы школы призвана обеспечить личностно-ориентированный подход в воспитании, способный проявить социальную, экономическую, политическую активность в сложное время социальных катаклизмов. С позиции современных экономических, политических и социально-культурных условий нашей страны определяются основные направления воспитательной работы в школе: духовно-нравственное, гражданско-патриотическое, экологическое, физическое. Выработан образ выпускника, который является конечной целью учебно-воспитательного процесса. Созданная в школе система воспитательной работы осуществляет выполнение целей и задач, которые ставят перед собой ученический и педагогический коллектив школы.

Большие и малые города, поселки, села, хутора - таков портрет Белогорья. Здесь живут и трудятся на благо нашей Родины, России более полутора миллионов белгородцев. В каждом из них, как в зеркале, отразилась история нашего края.

Для каждого человека самым дорогим является то место, где он родился и вырос, шагнул в большую жизнь.

Что касается воспитательного пространства большого города или села, то и здесь необходима исходная концепция, определяющая цели и возможности его создания, концепция, на основе которой такое пространство может быть смоделировано и построено. В ней должны быть учтены особенности детского и взрослого населения, а также возможности общественных институтов в реализации поставленных целей.

На территории Белгородского региона это поняли и вступили на путь создания единого воспитательного пространства своего региона [1. С.149-154]. У нас есть хорошие школы, учреждения дополнительного образования, центры профессиональной подготовки, психологического консультирования и прочее. Они интегрируют свои усилия по созданию условий для разностороннего развития личности школьника - с учетом особенностей каждого социального института.

Несколько лет назад в тесном контакте с Белгородским государственным университетом администрация и общественность Новооскольского района стала работать над проблемой создания единого

воспитательного пространства. Был создан совет воспитательного пространства, утверждена программа его деятельности. Программа, близкая к завершению, предполагает организацию развивающей деятельности – интеллектуальной, оздоровительной, культурно-досуговой – с детьми, молодежью, взрослым населением.

Одним из первых центров единого воспитательного пространства в нашем районе стало Старобезгинское сельское поселение.

Его целостное пространство оказывает позитивное влияние на всестороннее развитие личности юных жителей села. Воспитательное пространство сельского поселения уникально для формирования подрастающих поколений. Имея богатейшую историю села, оно способно оказывать позитивное влияние в непростых современных социально-экономических условиях на разностороннее развитие личности юных старобезгинцев.

Как известно, ребенок как личность формируется и развивается не только под влиянием школы, но и под влиянием семьи, улицы, внешкольных учреждений, различного рода неформальных объединений, нравов и обычаев, сложившихся в этой среде, и тех культурных ценностей, которые ей присущи. Экономика и природная среда так или иначе, прямо или косвенно, влияют на детей, на их развитие, на их будущее.

Но если у педагогов есть возможность за счет создания гуманистических воспитательных систем создать в школах благоприятную для личностного развития детей среду, то в рамках современного кризисного общества создание подобного рода систем, интегрирующих хотя бы основные воздействия на детей, весьма затруднительно. Ведь в среде, окружающей ребят, много негативных явлений, привлекающих внимание и возбуждающих любопытство. В итоге нередко получается, что школа с ее воспитательной системой, творческими делами, гуманистическими отношениями, классической культурой вступает в противоборство с яркой, пестрой, необычной средой, с ее запредельными «ультрасовременными» ценностями. И при этом далеко не всегда побеждает школа.

Глобализация экономики, революция информационных технологий, ускорение научно-технического прогресса требуют создания качественно новых условий жизнедеятельности общества, формирования принципиально новых социальных отношений. Подрастающее поколение, как особая социальная группа, является чутким индикатором происходящих перемен, и определяет в целом потенциал развития российского государства.

Принципиальное значение в педагогической науке и практике приобретает поиск воспитательного и его подсистемы - образовательного пространства для единого процесса социализации подрастающего поколения, непрерывного развития личности школьника в новых социокультурных условиях.

Воспитательная система школы - широко известное в педагогической среде явление. Однако о широте распространения этого явления в практике, увы, говорить не приходится. Несмотря на то, что теория воспитательных систем на сегодняшний день проработана довольно глубоко и тщательно, практика их создания до сих пор остается проблемной «территорией» современного образования.

Многие ученые, как у нас, так и за рубежом, пришли к выводу, что воспитание - особая сфера, не может рассматриваться в качестве дополнения к обучению и образованию. Представление воспитания как части структуры образования принижает его роль и не соответствует реалиям социальной практики духовной жизни. Задачи обучения и образования не могут быть эффективно решены без выхода педагога в сферу воспитания. В этой связи современная школа рассматривается как сложная система, в которой воспитание и обучение выступают в качестве важнейших составляющих элементов ее педагогической системы.

Для любой педагогической системы школы характерно не только наличие связей и отношений между образующими ее элементами (определенная организованность), но и неразрывное единство со средой, во взаимоотношениях с которой система проявляет свою целостность. В этой связи воспитательная подсистема тесно связана с микро- и макросредой. В качестве микросреды выступает среда, освоенная школой (микрорайон, населенный пункт), а в качестве макросреды - общество в целом. Воспитательная система школы способна во многом подчинить своему влиянию окружающую среду. В этом случае школа становится реальным центром воспитания.

Разнообразной бывает взаимосвязь и взаимовлияние дидактической и воспитательной подсистем в рамках единой педагогической системы школы. Характер взаимозависимости подсистем во многом определяется теоретической концепцией и другими условиями развития педагогической системы. Существует дидактическая зависимость между характером воспитательной подсистемы и состоянием педагогической системы школы в целом: развивающаяся школа требует динамичного развития и воспитательной системы.

Воспитательная система - это целостный социальный организм, функционирующий при условии взаимодействия основных компонентов воспитания (субъекты, цели, содержание и способы деятельности, отношения) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат.

Признак системности свойственен всем социальным объектам и явлениям, включая воспитание. Современным обществом в полной мере осознается особая роль воспитания. Признак системности характеризует школу как государственное учреждение и проявляется в программах, структуре школы, организации ее жизнедеятельности и быта. Есть определенные основания утверждать, что понятие «воспитательная система школы» является одним из ключевых в научной терминологии современной

педагогик. Эти ведущие педагогические идеи реализуются в ходе строительства в сельском поселении Старая Безгинка воспитательной системы инновационного типа – социокультурного комплекса.

Воспитательное пространство - пространство воспитания, а не функционирования различных образовательных, культурных и других учреждений.

Человек живет и действует в пределах определенного пространства. Для ребенка воспитательное пространство – лишь часть единого социального. Личность в процессе развития на разных возрастных этапах по-разному проявляет собственную активность по отношению к пространству. В младшем школьном возрасте преобладают адаптационные процессы, у подростков - интеграционные, юношество демонстрирует стремление к индивидуализации. Воспитательное пространство стремится задать «ключ» к руководству ценностным самоопределением. По мере взросления ребенка расширяется его окружение, освоение пространства. Необходимо найти способы определения своеобразной траектории индивидуального продвижения ребенка в воспитательном пространстве, а также механизмы коррекционного воздействия на данный индивидуальный путь.

Воспитательные пространства включают в себя пространства образовательные, осуществляющие образование подрастающих поколений, но выше самих воспитательных пространств – в иерархии пространств – стоит социально-защитное пространство, вбирающее в себя и воспитательное, и образовательное пространства. По сути дела социально-защитное пространство – это само общество, организующее, создающее своеобразное «защитное поле» вокруг наиболее нуждающихся в социально-педагогической защите подрастающих поколений. Это пространство – своеобразная оболочка, сфера, защищающая детей от неблагоприятных воздействий внешней среды, её отрицательных влияний [1. С.149-154].

Какой должна быть модель образовательного учреждения, способная адекватно реагировать на потребности общества и времени? В нашей школе особый интерес вызвала модель социокультурного комплекса на селе, поскольку основы ее были отражены в практической деятельности школы, работавшей в конце 20-го века около 30-ти лет в режиме уникального явления на Белгородчине – учебно-воспитательного комплекса (УВК).

Объектом исследования послужил сам процесс функционирования базовой школы как ядра воспитательного пространства социокультурного комплекса.

Предметом исследования является обеспечение эффективности управления школой в условиях её перехода в новое качественное состояние.

Педагогический коллектив школы взял на вооружение общую модель оптимального функционирования педагогических систем, разработанную профессором Ю.П.Сокольниковым.

Педагогический коллектив школы, ее ученический актив ставят перед собой задачу: сделать школу «теплым домом» для каждого ученика, каждого педагога, сотрудника школы.

Разумеется, реализация общей модели в условиях воспитательного пространства школы и окружающей ее сельской среды (социокультурного комплекса), требует ее преломления и модификации в новых социально-экономических условиях. Что ставит перед педагогическим коллективом школы ряд взаимосвязанных задач:

- спроектировать реализацию общей модели оптимального функционирования педагогических систем в конкретных условиях школы и окружающей ее среды: воспитательного пространства социокультурного комплекса;
- обеспечить последовательную реализацию этой модели в постоянно изменяющихся условиях школы;
- организовать повседневную фиксацию степени реализации в опытной работе общей модели оптимального функционирования педагогических систем.

Повседневное решение этих задач требует от педагогического коллектива организации постоянного творческого поиска, в ходе которого опыт школы постоянно анализируется, совершенствуется и оценивается с позиций системного понимания воспитания, а интересные начинания становятся общим достоянием и получают дальнейшее развитие, "через воодушевляющее управление".

Согласно постановлению главы администрации Новооскольского района Понедельченко М.Н. (родом из Старой Безгинки), МОУ «Старобезгинская СОШ» приобрела статус базовой школы - социокультурного комплекса. Основным назначением комплекса явилось следующее:

- активизация совместной деятельности всех структур, заинтересованных в развитии социокультурной среды села;
- повышение уровня культуры и уровня воспитанности каждого школьника через организацию его практической деятельности во всех подразделениях социокультурного комплекса.

Организуя работу социокультурного комплекса, мы наметили основные этапы выполнения комплексной программы. Программа эксперимента скорректирована в связи с новыми задачами, выдвинутыми перед системой образования Президентом России в Ежегодных Посланиях Совету Федерации (в 2008 и 2009 гг.) и направлена на всемерное повышение качества образования каждого школьника, на создание творческой обстановки не только в школьном коллективе, но на обширном воспитательном пространстве социокультурного комплекса.

На первом этапе осуществили:

- укрепление материально-технической базы школы, комплектование педагогического коллектива высококвалифицированными специалистами, административно-хозяйственных служб;

- методолого-теоретическое и методическое обеспечение деятельности педагогического коллектива. Центральное место в этой работе занимает, естественно, разработка концепции и программы развития школы и их корректировка в связи с новыми задачами, выдвинутыми перед системой образования в период создания в России «Новой школы»;

- педагоги, развивая своё системное мышление, овладели концепцией и программой развития школы, сделали их собственной концепцией и программой, частью своего педагогического сознания;

- педагоги, под руководством научного руководителя, изучили научную литературу, на базе которых созданы основополагающие для школы документы - с позиций ее практического применения;

- педагоги овладели научно-обоснованной логикой педагогической деятельности и технологией организации воспитательного коллектива, его развития, обеспечения оптимального социального развития коллективной деятельности.

Для этого развернута система научно-методической работы, а также целенаправленное педагогическое самообразование учителей, сочетаемое с их исследовательским поиском в намеченных в концепции направлениях. Это направление деятельности педагогического коллектива составляет ее главное направление, сконцентрировав усилия на котором, прежде всего, мы сможем обеспечить результативность нашей деятельности на всех остальных направлениях. Эти направления:

- обеспечение педагогически целесообразного устройства коллектива как «определенной организации» (А.С. Макаренко) с эффективно функционирующим самоуправлением;

- разветвление работы по сплочению коллективов классов, других объединений учащихся;

- совершенствование системы управления и самоуправления школы на всех её уровнях;

- постоянное совершенствование учебного процесса - в соответствии с требованиями, изложенными в концепции;

- совершенствование системы внеклассной работы, создаваемой в единстве с учебным процессом условия для всестороннего развития и воспитания учащихся.

Уже на первом этапе выполнения программы мы значительно продвинулись в реализации статуса базовой школы как воспитательного пространства - социокультурного комплекса и как лаборатории по этой проблематике. Развернули пропаганду знаний среди учащихся нашей школы, других школ района, его взрослого населения. В перспективе нам видится развитие школы как школы-лаборатории, как экспериментальной площадки регионального уровня. В её деятельности будут принимать участие не только педагоги, но и их выпускники-студенты различных факультетов НИУ БелГУ и других ВУЗов.

К концу первого этапа выполнения программы у руководства и педагогического коллектива школы накопился теоретический и эмпирический материал для детального проектирования задач и содержания работы на втором этапе, а концу его - на третьем этапе. В нашей работе проявляется общая закономерность познания: люди в процессе его могут видеть, детально проектировать свое движение лишь на определенный отрезок времени.

На втором этапе обеспечивается высокий уровень учебного процесса. Создаются условия для развития инновационных процессов. Школа совершенствует условия обучения и воспитания не только своих учеников, но и соседних школ – как базовая школа, включающая в себя и ресурсный центр. Продолжается дальнейшее совершенствование системы научно-методической работы – уже как в базовой школе, включающей в себя методологический семинар по проблемам педагогики, коллективные и индивидуальные консультации педагогов, организацию педагогического самообразования учителей, работу научно-методического кабинета, научно-педагогической библиотеки школы, целенаправленное снабжение педагогов научно-педагогической литературой;

Расширены и укреплены связи базовой школы не только внутри воспитательного пространства социокультурного комплекса, но и за его пределами (в том числе и кафедрой педагогики факультета психологии НИУ БелГУ). В целях повышения общей культуры личности каждого школьника заключены договоры о сотрудничестве с учреждениями профессионального образования, дополнительного образования, культуры, здравоохранения и другими институтами, функционирующими в воспитательных пространствах муниципального района, региона и страны. Обеспечивается международное сотрудничество базовой школы.

На заключительном этапе предполагается осуществить:

- 1) психолого-педагогический анализ результатов деятельности школы в воспитательном пространстве социокультурного комплекса на селе;

- 2) перевод учебно-воспитательного процесса в школе в режим постоянного развития, использование для этого образовательных технологий творческих мастерских, проектов;

- 3) обеспечение устойчивого функционирования и последовательного развития школы как воспитательной системы на основе создания в ней "каркаса" социально-ценных традиций;

- 4) осмысление педагогическим коллективом школы пройденного им пути, уточнение и обогащение концепции школы, разработка программы её развития на следующий период;

5) распространение идеи создания единого воспитательного пространства на территории всего Новооскольского района, создание Советов воспитательных пространств в районе и при сельских администрациях.

Результатом второго года деятельности школы как социокультурного комплекса мы считаем:

- увеличение уровня воспитанности учащихся (по данным мониторинга);
- охват кружковой и секционной работой 100 % учащихся, причем около 40 % посещают 2 и более кружка;
- достижение высоких результатов в учебной и воспитательной деятельности;
- наличие положительных отзывов и благодарностей со стороны родителей, выраженной в том числе и на страницах Новооскольской районной газеты «Вперед».

Успех, пережитый в детстве – это залог успеха во взрослой жизни, это реализованная цель. Его осуществление связано с признанием, с возможностью показать себя, ощутить свою значимость, ценность. Принцип создания ситуации успеха стал основополагающим в практической деятельности учителей и педагогов дополнительного образования. Успех рождает сильное желание повторить его еще раз. Таким образом, ситуация успеха становится фактором развития личности школьника. Мы стараемся, чтобы максимальное количество учащихся чувствовали себя успешными.

В результате «в ситуации успеха» районного и областного и всероссийского уровней побывали 93 учащихся школы. А на общешкольном уровне эту ситуацию пережил практически каждый ученик.

В 2011 году Старобезгинская сельская средняя школа села лауреатом Белгородского областного конкурса «Школа года»!

Мы считаем, что все достигнутые результаты явились следствием активного взаимодействия структурных подразделений социума. И в современных условиях жизни социокультурный комплекс – это одна из наиболее перспективных и жизнеспособных форм организации культурного потенциала и создание преобразующей среды, это школа новых возможностей. Школа, поистине ставшая «музеем под открытым небом».

Литература

Холод В.Л. Воспитательное пространство региона страны как условие социально-педагогической защиты подрастающих поколений // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. Випуск 36 / За заг. Редакцією академіка АПН України Євтуха М.Б., укладач – О.В. Михайличенко. К.: Вид. центр КНЛУ, 2008. – 264 с.

Бугрій В.С.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
методики викладання суспільних дисциплін Сумського
державного педагогічного університету ім.А.С.Макаренка

КРАЄЗНАВСТВО У ШКІЛЬНИХ ПРОГРАМАХ З ІСТОРІЇ (50-80 pp. XX ст.)

У статті здійснений аналіз змісту та структури краєзнавства у шкільних програмах з історії у 50-х-80-х рр. XX ст. З'ясовано, що у досліджуваній період відбувалися кількісні та якісні зміни у становищі краєзнавчого компоненту у шкільних програмах з історії. Якщо у програмах 50-х рр. була відсутня цілісна система знань про рідний край, ігнорувалися регіональні особливості розвитку історії, а краєзнавчий матеріал розглядався лише як допоміжний для кращого розуміння загальних явищ і закономірностей, то уже з другої половини 60-х рр. краєзнавство у шкільних програмах з історії було представлено самостійними темами „Наш край” та подіями місцевого характеру, які мали загальноісторичне значення.

Ключові слова: краєзнавство, шкільна програма з історії, загальноосвітня школа.

Бугрій В.С. Краеведение в школьных программах по истории (50-80 гг XX ст.)

В статье проанализировано содержание и структура краеведения в школьных программах из истории в 50-80-х гг. XX ст. Было выяснено, что в исследуемый период происходили количественные и качественные изменения в положении краеведческого компонента в школьных программах по истории. Если в программах 50-х гг. отсутствовала целостная система знаний о родном крае, игнорировались региональные особенности развития истории, а краеведческий материал рассматривался лишь как вспомогательный для более полного понимания общих явлений и закономерностей, то уже со второй половины 60-х гг. краеведение в школьных программах по истории было представлено самостоятельными темами „Наш край” и событиями местного характера, которые имели общеисторическое значение.

Ключевые слова: краеведение, школьная программа по истории, общеобразовательная школа.

Bugriy V. Study of a particular region in the school programs on history

In the article maintenance and structure of study of a particular region is analysed in the school programs from history in 1950-1980th. It was found out that in a probed period there were quantitative and high-quality changes in position of regional component in the school programs on history. If in the programs 50th the integral system of knowledges absented about a native edge, the regional features of development of history were ignored, and regional

material was examined only as auxiliary for more complete understanding of the general phenomena and conformities to the law, already from the second half 60th the study of a particular region in the school programs on history was presented independent themes „Our edge” and by the events of local character.

Keywords: *study of a particular region, school program on history, general school.*

Постановка проблеми. Розвиток сучасної загально-дидактичної концепції освіти відбувається на українознавчих засадах. Такий шлях передбачає використання позитивних надбань української школи у процесі її еволюції. Вивчення конкретних історико-педагогічних явищ, таких як шкільне краєзнавство, дає можливість з'ясувати не лише його роль і місце у навчально-виховному процесі школи, а й усвідомити загальні тенденції та перспективи розвитку системи освіти в цілому.

Питання організації та розбудови освіти в Україні у XX ст. розглядалися в роботах вітчизняних науковців А.Алексюка, С.Болтівця, О.Вишневського, В.Курила, В.Майборода, А.Москаленка, А.Погрібного та інших. Вивченню мети та змісту освіти присвячені дослідження А.Кирди, Е.Красновського, І.Курдюмової, О.Скрипченка та інших.

Засади освітнього краєзнавства у своїх працях розробляли В.В. Борисов, А.В.Даринський, П.В.Іванов, М.П.Крачило, В.П. Корнєєв, М.Ю. Костриця, М.М.Лисенко, В.В.Обозний, М.Д.Янко та інші.

Проте, у вітчизняній педагогіці не було достатньо висвітлено питання розвитку краєзнавчого компоненту у шкільних програмах.

Мета статті – проаналізувати зміст та структуру краєзнавства у шкільних програмах з історії.

Виклад основного матеріалу. Програми другої половини 40-х рр. з історії мали спрощену структуру і складалися із пояснювальної записки та основної частини. У пояснювальній записці розкривалися значення, мета та структура викладання предмету, а основна частина пропонувала навчальний матеріал розподілений за темами (класами), із зазначенням кількості годин на їх вивчення. Зміст навчального матеріалу тем викладався у вигляді простих називних речень, які перераховували найважливіші теоретичні і фактичні знання.

Повоєнні програми з історії були надзвичайно заідеологізовані, головною метою історичних курсів проголошувалося марксистське розуміння розвитку людського суспільства. Усе, що безпосередньо не сприяло досягненню окресленої мети вважалося зайвим. Навіть матеріал підручників, якщо він не відповідав програмі, розглядався як необов'язковий для вивчення учнями [5, с. 12]. Тому краєзнавство не згадувалося ні в пояснювальній записці ні в основній частині шкільних програм з історії другої половини 40-х рр.

У програмах з історії 50-х рр. краєзнавство розглядається як складова позакласного навчання. На це вказувала пояснювальна записка, звертаючи увагу учителів на те, що класні заняття необхідно доповнювати „розгорнутою позакласною роботою, форми якої можуть бути різноманітними (відвідування музеїв, ознайомлення з історичними і документальними фільмами, заняття в краєзнавчих та історичних гуртках і т. ін.)” [6, с. 16].

Не дивлячись на відсутність запланованих у програмі тем чи уроків з історії рідного краю, допускалося використання краєзнавчих матеріалів у процесі навчання за умов, якщо вони не будуть перевантажувати урок та сприятимуть поглибленню знань учнів.

Таким чином у шкільних програмах з історії була відсутня цілісна система знань про рідний край, ігнорувалися регіональні особливості розвитку історії, а краєзнавчий матеріал розглядався лише як допоміжний для кращого розуміння загальних явищ і закономірностей.

Нова програма з історії 1959 року передбачала значні зміни у структурі викладання історичних курсів: у 5-6 класах вивчалася історія стародавнього світу та середніх віків, у 7-8 класах - історія СРСР і УРСР з короткими відомостями з історії зарубіжних країн в новий і новітній час, а також Конституція СРСР. У 9-11 класах викладався поглиблений курс історії СРСР [3, с. 6].

Значні зміни відбулися і по відношенню до краєзнавства – у програмі було заявлено: „необхідно не залишати поза увагою вивчення історії рідного краю” [3, с.25]. При цьому передбачалося всебічне використання краєзнавства - у навчальній, виховній і позакласній роботі учнів.

Пояснювальна записка програми звертала увагу на те, що на уроках матеріали про рідний край мали сприяти формуванню переконань про постійний прогресивний розвиток радянського суспільства: „Одним з найкращих засобів глибокого розкриття історії українського народу є широке залучення конкретного місцевого матеріалу, зокрема яскравих фактів про героїчне минуле рідного краю, про боротьбу трудящих за перемогу Радянської влади в краї, про успіхи трудящих рідного колгоспу, заводу, міста, села, району, області в боротьбі за виконання рішень XXI з'їзду КПРС, за побудову комуністичного суспільства” [3, с. 19].

У основній частині програми самостійних краєзнавчих тем або уроків не передбачалося. Але у той же час планувалося вивчення матеріалу, який був краєзнавчим для окремих регіонів України і мав велике значення для історії усього СРСР. Наприклад, у темі № 8 для 7 класу „Розклад кріпосництва в Росії (друга половина XVIII – перша половина XIX ст.)” окремий розділ присвячувався Кримській війні 1853-1855 рр. До нього входили такі питання: „Причини Кримської війни. Героїчна оборона Севастополя. П.С.Нахімов. Відсталість самодержавно-кріпосницької Росії – основна причина її поразка у війні. Наслідки Кримської війни” [3, с. 40].

Значне збільшення обсягу краєзнавчого матеріалу було пов'язане також із включенням до програм 7-8 класу питань з історії УРСР. У вищезгаданій темі № 8 програми для 7 класу, містився розділ „Західноукраїнські

землі під гнітом Австрійської імперії». Він передбачав такий зміст історичної інформації про цей регіон: „Колоніальна політика Австрійської монархії в західноукраїнських землях. Визвольна боротьба в Галичині та Буковині. Л.Кобилиця” [3, с. 40].

Виховний потенціал краєзнавства програма з історії пропонувала реалізовувати шляхом вивчення прикладів героїчної діяльності земляків: „Велике виховне значення має яскравий показ на конкретних прикладах героїчної участі у війні радянської молоді як на фронті, так і у ворожому тилу. Слід розповісти учням про подвиги молодогвардійців, членів „Партизанської іскри” та багатьох інших молодих патріотів [3, с. 47]. Крім того, програма передбачала, що місцевий матеріал мав служити ідеологічним цілям, виступаючи засобом порівняння відсталого минулого на користь величч сучасного: „Співставлення дореволюційного минулого краю з сучасними досягненнями розкриє на конкретному, близькому учням матеріалі величч ідей комуністичної партії, перетворених в життя” [3, с. 25].

Більш детально ніж раніше, у даній програмі з історії викладався зміст позаурочної краєзнавчої роботи. У пояснювальній записці основна увага зверталася на суспільно-корисну історико-краєзнавчу роботу до якої відносилася організація шкільного музею, екскурсії на промислові підприємства та в колгоспи, участь у археологічних розкопках, охорона історичних пам’яток, догляд за могилами воїнів [3, с. 25].

Таким чином особливістю цієї шкільної програми з історії було включення у її зміст краєзнавчого матеріалу. Цей документ орієнтував учителів на вивчення історії рідного краю, як у навчальній, так і у позаурочній роботі.

Кардинальні зміни по відношенню до краєзнавства сталися у програмі з історії у другій половині 60-х рр. Починаючи з 1967-1968 навчального року до неї включалися уроки „Наш край”. У пояснювальній записці вказувалося на те, що „програма складена так, щоб передбачити відповідний час на вивчення необхідного краєзнавчого матеріалу” [2, с. 9]. Групування уроків з історії рідного краю здійснювалося за хронологічним принципом відповідно до базового змісту навчальної програми. Для 7-10 класів планувалося проведення 12 самостійних уроків з вивчення місцевої історії. Вони були розподілені по класам та мали наступну періодизацію:

7 клас

1. Наш край у давнину. Перші відомості з історії нашого краю.
2. Наш край у період середньовіччя (до XIV ст.).
3. Наш край в XIV – на початку XVII ст.
4. Наш край у XVII – першій половині XVIII ст.
5. Наш край у другій половині XVIII ст.

8 клас

6. Наш край у першій половині XIX ст.
7. Наш край у другій половині XIX ст.

9 клас

8. Наш край на початку XX ст.
9. Наш край в роки громадянської війни.
10. Наш край в роки соціалістичного будівництва.

10 клас

11. Наш край в роки Вітчизняної війни.
12. Наш край в роки завершення будівництва соціалістичного суспільства.

Запровадження уроків „Наш край” мало безсумнівне позитивне значення для розвитку шкільного краєзнавства, оскільки визнавалася особлива пізнавальна і виховна роль одного із його складових - історії рідного краю. У такий спосіб краєзнавство перетворювалося із допоміжного засобу опрацювання окремих тем програми у обов’язкову частину навчального процесу та самостійний об’єкт вивчення. Це давало можливість сформувати в учнів цілісну систему уявлень про історичний розвиток свого регіону.

Проте, частина методистів продовжувала розглядати краєзнавчий матеріал лише як службовий, що мав сприяти вирішенню загальних завдань навчання історії. О.Вагін з цього приводу писав: „залучення краєзнавчого матеріалу в курсі історії не є самоціллю, а служить вирішенню загальних завдань навчання історії: розкриттю на місцевому матеріалі загальних рис і закономірностей розвитку країни, показу ролі та участі населення рідного краю у найважливіших подіях, усвідомленню зв’язків рідного краю з життям країни, виховання через вивчення рідного краю радянського патріотизму, а не обласного партикуляризму” [1, с. 295].

Програма допускала різні способи опрацювання матеріалу з історії рідного краю. Це можна було робити або шляхом паралельного вивчення місцевих і загальноісторичних подій на одних і тих же уроках, або ж на спеціально визначених краєзнавчих уроках. Питання про доцільність використання того чи іншого способу програма відносила до компетенції учителя [2, с. 9].

Зберігав свою присутність у програмі з історії і краєзнавчий матеріал, який розглядався у якості загальноісторичної події або її частини. Наприклад, у темі 2 „Початок дворянського етапу в російському визвольному русі. Повстання декабристів” (8 клас) обов’язковим для вивчення було „повстання Чернігівського полку на Україні” [2, с. 40].

Становище краєзнавства у програмах з історії практично не змінювалося до кінця 80-х рр. З переходом на 11-річне навчання у школі відбулося збільшення кількості уроків „Наш край” у 8-11 класах.

Теж саме стосувалося і курсу „Епізодичні розповіді з історії СРСР” (5 клас). Кількість краєзнавчих уроків у ньому протягом 80-х рр. зросла з 2 до 6, вони мали такий зміст і періодизацію: 1. Наш край у далекому минулому. 2. Пам'ятки культури XV-XIX ст. на території рідного краю. 3. Боротьба робітників і селян проти пригноблених у рідному краї. 4. Наші земляки – учасники Великого Жовтня і громадянської війни. 5. Наші земляки – активні учасники Великої Вітчизняної війни. 6. Рідний край у дванадцятій п'ятирічці [4, с. 7-9].

Висновки. Таким чином, у досліджуваній період відбувалися кількісні та якісні зміни у становищі краєзнавчого компоненту у шкільних програмах з історії.

Якщо у програмах 40-50-х рр. була відсутня цілісна система знань про рідний край, ігнорувалися регіональні особливості розвитку історії, а краєзнавчий матеріал розглядався лише як допоміжний для кращого розуміння загальних явищ і закономірностей, то уже з другої половини 60-х рр. уводилася принципово інша модель вивчення історії „малої батьківщини”. Вона передбачала наявність у програмі самостійних уроків „Наш край” (розподілених по класам і по хронологічним періодам) та подій місцевого характеру, які мали загальноісторичне значення.

Література

1. Вагин А.А. Методика обучения истории в школе / А.А.Вагин. – М.: Педагогика, 1972. – 298 с.
2. Програми восьмирічної і середньої школи на 1968-1969 навчальний рік. Історія. – К.: Радянська школа, 1968. – 96 с.
3. Програми восьмирічної школи. Історія. 5-8 класи. – К.: Радянська школа, 1959. – 52 с.
4. Программы для средних учебных заведений. История. 5-11 классы. – К.: Радянська школа, 1989. – 97 с.
5. Програми середньої школи. Історія СРСР. Нова історія для 8-10 класів. – К.: Радянська школа, 1946. – 42 с.
6. Програми середньої школи. Історія СРСР. Нова історія для 8-10 класів. – К.: Радянська школа, 1953. – 70 с.

УДК 372.894

Марченко Т.М.

викладач кафедри методики викладання
суспільних дисциплін Сумського державного
педагогічного університету ім.А.С.Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРАВОЗНАВСТВА

У статті розглядається питання використання інноваційних педагогічних технологій в процесі підготовки майбутнього вчителя правознавства. Сьогодні, професійна підготовка вчителя правознавства потребує якісного оновлення методології, змісту і технологій, поєднання цілісного педагогічного процесу, з урахуванням позитивного досвіду сучасної парадигми освіти.

Ключові слова: інноваційні технології, суспільствознавчі дисципліни, суспільствознавство, навчальний процес.

Марченко Т.М. Использование инновационных технологий в подготовке будущих учителей правоведения. В статье рассматривается вопрос использования инновационных педагогических технологий в процессе подготовки будущего учителя правоведения. Сегодня, профессиональная подготовка учителя правоведения нуждается в качественном обновлении методологии, содержания и технологий, сочетания целостного педагогического процесса, с учетом позитивного опыта современной парадигмы образования.

Ключевые слова: инновационные технологии, обществоведческие дисциплины, обществоведение, учебный процесс.

Marchenko T.M. The use of innovative technologies in preparation of future teachers of jurisprudence.

In the article the question of the use of innovative pedagogical technologies is exposed in the system of preparation of future teacher of jurisprudence. Today, professional preparation of teacher of jurisprudence needs high-quality update of methodology, maintenance and technologies, combination of integral pedagogical process, taking into account positive experience of modern paradigm of education.

Keywords: innovative technologies, social science disciplines, social science, educational process.

Постановка проблеми. Освіта XXI століття спрямована на удосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя, особистісний розвиток кожного студента. Правова освіта має готувати студента жити в мінливому світі інформаційного суспільства, навчає сучасних форм спілкування, розвиває здатність засвоювати інформацію, самовдосконалюватися, впроваджувати нове в практичну діяльність.

За останні роки у підходах до викладання суспільствознавчого циклу відбулись значні зміни. У першу чергу це стосується методології навчання, застосування інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу. Реалії сьогодення показують, що професійна педагогічна компетентність сучасного викладача нині неможлива без практичного володіння сучасними методами навчання та інноваційними технологіями викладання навчального матеріалу, а отже вимагає від педагогів вищої школи постійного

професійного удосконалення та самоосвіти. Тому актуальною стає проблема використання у професійній підготовці майбутніх вчителів правознавства інноваційних технологій.

Актуальність проблеми дослідження. Проблема застосування інноваційних технологій у процесі підготовки майбутніх педагогів є однією з найбільш актуальних в системі сучасної професійної підготовки фахівців, бо тісно пов'язана із формуванням у студентів мотивації до навчання, яка впливає на якість засвоєних ними знань та розвиток фахових умінь та навичок, їх професійну компетентність.

Значний внесок у розробку методології й теорії поняття педагогічної технології зроблений зарубіжними педагогами – М. Кларком, Ф. Персивалем, Д. Фінном, М. Вулманом, С. Сполдингом, А. Ламсдейном, – та вітчизняними науковцями: О. Агаповою, В. Боголюбовим, А. Вербицьким, Л. Виготським, В. Давидовим, І. Журавльовим, Л. Занковим, Л. Зевіною, І. Зимнею, М. Зиновкіною, М. Кларіним, І. Лернером, Б. Лихачовим, В. Монаховим, Г. Селевком, Н. Тализіною та іншими. Проблему інноватики в педагогіці розглядали такі вчені як: О. Арламов, В. Журавльов, В. Загвязинський та інші. Питанням впровадження інноваційних технологій навчання займалися педагоги: О. Пометун, О. Пехота, А. Старєва, К. Дяченко, І. Первін та інші.

Дослідники М. Лапіна, В. Паламарчук, О. Попова, М. Поташник, А. Пригожина, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Савченко, Н. Суханова, В. Андрущенко, В. Кремень, В. Лутай присвятили праці проблемі використання інноваційних педагогічних технологій в процесі підготовки майбутнього вчителя. Водночас аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що питання використання інноваційних педагогічних технологій саме в процесі підготовки вчителя правознавства є малодослідженим.

Мета статті – теоретично обґрунтувати використання інноваційних педагогічних технологій в процесі підготовки майбутнього вчителя правознавства.

Виклад основного матеріалу. Чого і як треба вчити майбутнього вчителя суспільствознавства – це одне з найважливіших питань вищої школи. В сучасних умовах українського суспільства, що модернізується, ці питання набули особливої актуальності. Студент навчаючись у вищому навчальному закладі, прагне набути таких якостей, які неможливо сформулювати в інших умовах, і які мають стати запорукою його успішної роботи в школі.

Безумовно, незаперечною є роль вітчизняної системи освіти, яка впродовж тривалого часу забезпечувала ґрунтовну підготовку спеціалістів, виховувала колективістські якості й водночас другорядність власне самої особистості. Разом з тим сьогодення з його стрімким потоком інформації, мобільними технологіями, акцентом на особистісній орієнтації потребує як зміни самого феномена знання, зміцнення загальнокультурного фундаменту освіти, пріоритету самостійності, розвитку умінь мобілізувати особистісний потенціал, так і суттєвих змін у навчально-пізнавальній, науково-дослідній, практичній складових системи професійної підготовки вчителя суспільних дисциплін.

Актуальна тенденція сьогодення – усвідомлення потреби нової гуманістичної парадигми освіти. Її мета – підготовка фахівця, високого рівня освіченості, професіоналізму, вихованості, розвитку особистості відповідно до духовних цінностей національної й загальнолюдської культури. Йдеться про створення у вищому навчальному закладі такого середовища, в якому поєднуються оновлені й нові освітні технології, спрямовані на оволодіння прийомами професійно-педагогічної діяльності, формування наукового світогляду й гуманістичних ідеалів, розвиток моральних якостей, розкриття творчих можливостей особистості. Гуманоцентрична переорієнтація освіти, головною метою якої є особистість, яка прагне до самовдосконалення і саморозвитку, основними рисами якої є загальність, інтегративність, креативність (за Н. Сухановою), зумовила величезну увагу до нової філософії освіти, як джерела методологічного обґрунтування стратегії розвитку освіти, методології та технології освіти у розв'язанні проблем дидактики тощо.

Якісна перебудова навчально-виховного процесу охоплює як радикальне оновлення його змісту, так і розробку та запровадження нових форм і способів навчання і виховання. Дослідники аналізують її значення у здійсненні переходу від репродуктивного типу навчання до творчо-пошукового, розкривають зміст, структуру, основні елементи цих технологій, їх вплив на функції освіти – пізнавальну, виховну, комунікативну тощо [1, с. 114]. Разом з тим дедалі більшою стає проблема у з'ясуванні її концептуальних, світоглядно-методологічних аспектів.

Основною ознакою нової технології навчання в умовах перебудови суспільного життя є її гуманістичний характер.

У діяльності людини розрізняють два взаємопов'язаних напрями: спрямування на об'єктивну дійсність, її пізнання, зміну і спрямування на себе, свій внутрішній світ, самопізнання і розвиток. Основою взаємозв'язку обох цих напрямів є єдність процесів розпредмечування, тобто оволодіння в процесі практичної діяльності змістом і об'єктивною логікою предметного світу, і опредмечування, тобто втілення сутнісних сил людини в процесі її діяльності у предметні форми. Цим визначається зміст діяльнісного підходу до навчального процесу, зокрема до сучасних технологій навчання.

Студент є не тільки об'єктом навчання і виховання, який протистоїть викладачеві і залежить від нього, він є одночасно суб'єктом самоосвіти і самовиховання, який впливає на викладача і коригує його діяльність.

Т.Старченко, О. Стоян, О. Бобик зазначають, що статус об'єкта діяльності передбачає наявність у студента тих соціальних якостей, які вже сформовані в ньому в конкретних соціальних умовах [8, с. 46]. Статус

же суб'єкта діяльності, на думку Б. Бондаря, передбачає усвідомлення студентом перспективи свого дальшого розвитку, тобто виходу за рамки даних умов, прояв активності, тенденції саморозвитку, самореалізації [3, с. 28]. Саме цю сторону свідомості і діяльності студента повинен формувати педагог у процесі співтворчості з ним.

Сучасне викладання суспільних дисциплін – це педагогіка співдії, співтворчості. Вона втілюється у реальний процес навчання там, де викладач є не лише суб'єктом педагогічної діяльності, а і його об'єктом, тобто відчуває зворотній зв'язок зі студентом, який полягає насамперед в оцінці ним роботи викладача. Умовою реалізації педагогіки співтворчості є демократизація навчально-виховного процесу в поєднанні з високими вимогами як до викладача, так і до студента.

Розробка нових форм і способів навчання правознавству ґрунтується саме на такому, якісно новому розумінні суб'єкта та об'єкта навчально-виховного процесу, їх взаємозв'язку. У виданому в 1986 році ЮНЕСКО глосарії технологія навчання характеризується як “системний метод створення, застосування і визначення всіх процесів викладання у засвоєння знань з урахуванням, і людських і технічних ресурсів, їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти” [9, с. 69].

Системність нових форм і способів навчання полягає в тому, що вона включає в себе методи навчання, його зміст, цілі і цінності. Лише за наявності усіх цих компонентів може бути досягнута належна якість навчального процесу. Говорячи про взаємозв'язок системності нової технології навчання та її ефективності, Н. Тализіна зазначає, що “якість професійної підготовки спеціалістів будь-якого профілю залежить від ступеня обґрунтованості трьох основних вузлів: цілі навчання (для чого вчити), змісту навчання (чому вчити) і принципів організації навчального процесу (як вчити)” [2, с. 141].

Цілі навчання суспільних дисциплін – конкретні види діяльності, які виконуватиме спеціаліст після закінчення вузу. Відповідно до них формуються типові завдання, які він розв'язуватиме у процесі своєї професійної діяльності. Цілями навчання і типовими завданнями зумовлені засади нової технології навчання. Виходячи з цілей, викладач розробляє принципи організації і методику проведення навчального процесу, а також форми контролю якості підготовки майбутніх викладачів правознавства. Для студентів цілі навчання є орієнтиром у самоорганізації і самоконтролі за якістю оволодіння професійною діяльністю.

Правильне визначення цілей навчання з суспільних дисциплін має важливе наукове, навчально-виховне і практичне значення, бо залежно від них розробляються способи підготовки спеціалістів до виконання соціально-професійних завдань, умови їх практичного використання.

Загальною вимогою до цілей підготовки майбутніх вчителів правознавства є не тільки їх відповідність сьогодишньому рівню науково-технічного прогресу, а й урахування тенденцій його розвитку. Це означає, що майбутнього вчителя правознавства слід орієнтувати на розв'язання таких завдань, які вимагають творчого підходу до роботи, нестандартного мислення і нестандартних дій.

Діяльнісний підхід до цілей навчально-виховного процесу в новій технології навчання визначає якісно нове розуміння його методики згідно з якою він реалізується у формі діалогу між викладачем і студентом або між студентами за участю викладача.

Діалогічність відповідає природі діалектичного мислення, творчому характеру пізнання. Саме в діалозі здійснюється співтворчість викладача і студента як суб'єктів навчального процесу не тільки у відтворенні відомого знання, а й у відкритті нового. Діалог будується на виявленні протилежних сторін у предметі або процесі, постановці проблеми, зіставленні різних точок зору, в результаті якого народжується нове знання. Діалог є методом, який найбільше відповідає методиці читання проблемних лекцій. Перехід до такого читання лекцій вимагає ґрунтовного переосмислення і змісту, і методики викладу кожної лекції з правознавства. Тут потрібне не механічне скорочення матеріалу, який викладається, а перебудова лекції, в основі якої – чітке і послідовне проведення методологічної концепції з метою найглибшого з'ясування проблематики лекції.

У новій технології навчання дедалі більшого значення набуває самостійна робота студентів. Тож, у завдання викладача входить викликати у студентів інтерес до самостійної роботи по вивченню предмету. Для цього необхідні: по-перше, наукове обґрунтування завдань з кожної теми, рекомендація літератури з правової дисципліни; по-друге, допомога студенту в оволодінні методикою виконання завдань, роз'яснення складних правових питань; по-третє, чіткий контроль за виконанням завдань.

Самостійна робота сприяє розкриттю і розвитку потенціальних можливостей студента його самопізнанню і самореалізації, підвищує інтерес до навчального процесу [6, с. 98].

Потреба суспільства у майбутніх вчителях правознавства високої якості висуває на перше місце питання про роль самого студента у навчальному процесі. Кращим студентам дозволено працювати і переходити на індивідуальний графік виконання навчального плану, що сприяє розвитку їх ініціативи, істотно змінює зміст індивідуальної роботи викладача із студентом. Індивідуальна робота викладача з сильними студентами повинна стати лабораторією розробки і використання методики роботи з іншими студентами.

Заключним етапом підготовки майбутніх вчителів правознавства є діагностика якості підготовки студентів на різних етапах навчання, а також атестація випускників вузу за новими вимогами. Відповідно до нових вимог змінюються і засоби цієї діагностики.

Якщо раніше контроль якості підготовки майбутніх вчителів з правознавства зводився до перевірки набутих ним знань і основним методом її був репродуктивний, то сьогодні ставиться мета перевірити і оцінити якість виконання студентом конкретних видів діяльності відповідно до майбутньої професії. Рівень знань і

професійної підготовки студентів перевіряється за допомогою проблемно-ситуаційних завдань модульних контрольних робіт, які він повинен виконати [7, с. 167].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Суспільство XXI століття чекає на вчителя правознавства, котрий має правові знання, розвинені аналітичні здібності, володіє творчим стилем мислення, гнучким розумом, навичками ораторського і ділового стилю спілкування.

Майбутній вчитель правознавства має знати нові технології навчання; методи формування навичок самостійної роботи, розвитку творчих здібностей, логічного мислення учнів, повинен уміти проектувати, конструювати і проводити уроки і виховні заходи в тому числі з елементами інформаційно-комп'ютерних технологій.

Професійна підготовка майбутнього вчителя правознавства, повинна ґрунтуватися на якісному оновленні методології, змісту і технологій, поєднанні цілісного педагогічного процесу, з урахуванням позитивного досвіду, сучасної парадигми освіти. Запропоновані підходи до професійної підготовки майбутнього вчителя правознавства безумовно потребують подальшого осмислення та нової практики навчання і ґрунтовних теоретичних напрацювань.

Потребує подальшої розробки проблема застосування інноваційних технологій під час різних видів професійної діяльності в ході підготовки майбутніх учителів правознавства: навчальної, позааудиторної, культурно-дозвілєвої тощо.

Література

1. Алексюк А. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання / А. Алексюк. – К., 1993. – 220 с.
2. Атанов Г. Возрождение дидактики – залог развития высшей школы / Г. Атанов. – Донецк, 2003. – 180 с.
3. Бабанский Ю. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. Бабанский – М., 1982. – 305 с.
4. Зязюн І., Крамущенко Л., Педагогічна майстерність: Підручник / І. Зязюн, Л. Крамущенко, – К., 2004. – 422 с.
5. Кремень В. Україна розпочинає модернізацію вищої освіти / В. Кремень // Освіта. – 2004. – № 11 (березень). – С. 2–3
6. Невмержицький О. Педагогічні технології – зваби, загрози: Педагогічна майстерність / О. Невмержицький // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 97–101.
7. Ситаров В. Дидактика. / В. Ситаров – М., 2002. – 320 с.
8. Старченко Т., Стоян О., Бобик О. Вища школа на шляху оновлення / Т. Старченко, О. Стоян, О. Бобик. – Львів, 1991. – 128 с.
9. Ярошенко О. Методична підготовка майбутніх учителів: реальний стан і шляхи до вдосконалення / О. Ярошенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С.69–73

УДК 378.14

Михайленко Н.А.

викладач кафедри педагогіки

Сумського педагогічного університету ім. А.С.Макаренка

ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК СКЛАДОВА УСПІШНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

Стаття присвячена проблемі творчої діяльності вчителя як складової ефективного педагогічного процесу. У статті розкриваються сутність творчої діяльності вчителя, її специфіка та основні напрямки.

Ключові слова: творчість, творча діяльність, учитель, творча самореалізація.

Михайленко Н.А. Творческая деятельность учителя как составляющая успешного педагогического процесса

Статья посвящена проблеме творческой деятельности учителя как составляющей эффективного педагогического процесса. В статье раскрываются сущность творческой деятельности учителя, ее специфика и основные направления.

Ключевые слова: творчество, творческая деятельность, учитель, творческая самореализация.

Natalya Mykhaylenko. Creative activity of the teacher as the component of successful pedagogical process

The article deals with the problem of creative activity of the teacher as a component of effective pedagogical process. The article reveals the essence of creative activity of the teacher, its specific features and the main directions.

Key words: creativity, creative activity, teacher, creative self-realization.

Постановка проблеми. Сучасному освітньому процесу притаманна орієнтація на виховання творчого, успішного, конкурентноспроможного фахівця. Це пов'язане не тільки з вимогами суспільства до майбутнього спеціаліста, а й з зацікавленістю особистості у постійному професійному зростанні, з бажанням людини отримувати задоволення від своєї праці. У цьому світлі особливо важливим стає ефективна підготовка професійних педагогічних кадрів, які зможуть вирішувати завдання щодо формування соціально-активної особистості, розвитку її творчих здібностей. Зрозуміло, що формувати творчу особистість учнів може тільки творчо працюючий учитель. Тому поряд з глибоким знанням своєї спеціальності, розумінням психологічних особливостей учнів різного віку, вмінням та бажанням спілкуватись з ними, любов'ю до дітей, творчий вчитель має характеризуватися високою працездатністю, стресостійкістю, здатністю швидко адаптуватись до використання нових інформаційних технологій, прагненням до самоосвіти та творчого саморозвитку.

Аналіз досліджень і публікацій. Визначена проблема не є новою для педагогічної науки. Загальні основи творчого процесу відображено у працях філософів (М.Алексєєв, В.Берков, В.Сагатовський, С.Семенов, В.Цапок, О.Шептулін, О.Шумілін), педагогів (В.Андрєєв, В.Буряк, Л.Ланда, С.Сисоєва), психологів (О.Матюшкін, В.Моляко, К.Платонов, Я.Пономарьов).

Теоретико-методологічні основи формування творчої особистості є предметом дослідження Б.Ананьєва, О.Ковальова, В.Крутецького, О.Кульчицької, М.Лейтеса, О.Леонтьєва, Н.Литвиної, С.Маркова, В.Моляко, В.М'ясищева, Я.Пономарьова, С.Рубінштейна, Б.Тєплова, Д.Богоявленської, Ю.Гільбуха, Дж.Гілфорда, Р.Семенова, Е.Торренса та інших учених.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється належна увага професійній підготовці майбутнього вчителя, зокрема змісту педагогічної освіти (А.Алексюк, С.Гончаренко, М.Євтух, І.Зязюн, І.Підласий та інші), вдосконаленню технологій навчання майбутніх учителів (В.Бондар, О.Мороз, О.Пехота, О.Савченко та інші), оптимізації методів і прийомів професійної підготовки майбутніх фахівців (Д.Кавторадзе, М.Поташник, Т.Яценко та інші), орієнтації студентів вищих педагогічних закладів на творчість (І.Гуткіна, П.Щербань, Р.Шакуров та інші).

Проблемі дослідження педагогічної творчості та особливостям підготовки до неї майбутніх учителів приділяли увагу В.Кан-Калик, Н.Кічук, Л.Лузіна, М.Нікандров, С.Сисоєва та інші. Процес розвитку творчого потенціалу студентів під час навчально-пізнавальної діяльності досліджували С.Гасанов, П.Кравчук, В.Лисовська, О.Приходько та інші. Шляхи інтенсифікації професійної підготовки майбутніх вчителів до творчої педагогічної діяльності вивчали В.Андрєєв, Н.Гузій, Ю.Карпова та інші.

Ми погоджуємося з думкою дослідників, що навчити творчості майбутніх учителів неможливо, але можливо створити такі умови навчально-виховного середовища, що стимулюють творчу діяльність особистості. М.Алексєєв підкреслює, що творчій діяльності вчать не теоретично, а практично, на власному досвіді. "Потрібно з перших кроків діяльності ставити людину в такі складні (неоранжерейні) умови, за яких вона вимушена долати труднощі, вести боротьбу з протиріччями... Теорія творчості може лише допомогти усвідомити цей практичний шлях, але замінити його вона ніколи не спроможна" [1, с.19].

Мета статті: з'ясувати сутність поняття "творча діяльність", висвітлити специфіку творчої діяльності вчителя.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу розглядати діяльність як послідовну взаємодію компонентів єдиного процесу, що наділяє вчителя ознаками суб'єкта діяльності, надає їй продуктивного творчого характеру.

У філософії творчість розглядається як соціально значима, практично ціннісна та цілеспрямована діяльність особистості (суб'єкта), що спрямована на певний об'єкт творення. Результатом творчої діяльності особистості є створення цінностей, встановлення фактів, виявлення властивостей і закономірностей, а також методів дослідження й перетворення світу, які характеризуються новизною, оригінальністю. Практично в усіх сучасних філософських визначеннях наголошується на трьох основних ознаках творчості: принциповій новизні, ціннісному характері створеного для суспільства чи особистості, гуманістичній та прогресивній спрямованості зазначеного виду діяльності [8].

У психологічній науці творчість визначається як продуктивна діяльність, яка розкриває потенціал особистості, уможливує її самореалізацію у практичному творчому діянні на основі розвитку відповідних здібностей. Така діяльність характеризується оригінальністю, новизною продукту творення (об'єктивно чи суб'єктивно). Важливе значення у творчому становленні особистості мають вольові риси характеру: активність, ініціативність, самостійність, цілеспрямованість, наполегливість та набутий на певному етапі розвитку індивіда життєвий досвід – знання, вміння й навички [8].

У педагогіці творчість трактується як свідомо активна діяльність людини, яка спрямована на пізнання, на створення нових оригінальних предметів, що виражається у пошуках найбільш ефективних методів навчання та виховання учнів, у створенні навчальних посібників, постійному поповненні знань, перегляді застарілих педагогічних поглядів тощо [6, с. 10].

Творча діяльність розглядається як творчий процес, в основі якого лежить принцип діалектичного розвитку, що розкривається через подолання суперечностей між можливістю та дійсністю, зовнішнім і внутрішнім, продуктивним і репродуктивним.

Як і будь-яка діяльність, творча діяльність має суб'єкт з його потребами, мету, відповідно до якої перетворюється предмет, об'єкт, на який спрямовано діяльність, засіб реалізації мети, результат. Головним структурним елементом творчої діяльності вчителя є мета, яка в процесі діяльності може трансформуватись в залежності від умов її здійснення, від проміжних результатів, від наявності та якості зворотного зв'язку з учнями. До того ж мета діяльності, зароджуючись у думках учителя, під час її досягнення має перетворитися у мотиви діяльності самих учнів, сприяючи творчому розвитку їх особистостей.

Процес творчості завжди специфічний, оскільки передбачає самобутність та непередбачуваність, однак він характеризується певною незмінною рисою. Матеріальний чи ідеальний продукт, який створюється у результаті творчої діяльності людини, завжди характеризується новизною результату. З іншого боку, ступінь принципової новизни результату, на думку психологів, може проявлятися на декількох рівнях творчості.

Перший найвищий рівень характеризує творчий процес, результатом якого є принципово нове досягнення для всього людства (геніальні твори митців, винаходи і відкриття, які вплинули на розвиток людського суспільства в різних сферах).

Другий рівень творчості стосується нових продуктів творення, які є такими для досить великого кола людей (наприклад, для певної країни світу).

Третій рівень характеризує творчий продукт, який є новим для певної обмеженої кількості людей (раціоналізаторський винахід, пропозиція, які впроваджуються на певному виробництві чи в окремій галузі промисловості)

Четвертий рівень властивий творчій діяльності, новизна продукту якої є значущою лише для певної особистості, яка творить, а отже, результат такої діяльності відзначається суб'єктивністю. Але слід наголосити, що суб'єктивно нові результати творчості сприяють формуванню творчої особистості і є передумовою до створення об'єктивно нового [8].

Отже, ми погоджуємося з А.Семеновою та розглядаємо творчу діяльність як таку, що обумовлює здатність особистості до самостійного пошуку з метою досягнення результатів, що мають новизну та оригінальність, а також прогресивність за умов володіння засобами організації цієї діяльності на тлі позитивного ставлення до професійної діяльності [6, с. 8].

Творчий характер педагогічної діяльності вчителя розкривається не тільки в тому, як він розв'язує свої професійні задачі, а й у постійній зміні та розвитку самої діяльності. Адже оновлення змісту освіти, пошук та відбір нових ефективних технологій навчання та виховання стимулює формування готовності до врахування сучасних освітніх тенденцій: орієнтації освітньої діяльності на активне засвоєння учнями способів творчого пошуку та осмислення нової інформації; виховання прагнення до самоосвіти та самовдосконалення особистості; вироблення активної позиції по відношенню до економічних, соціальних змін суспільства у відповідності до власних потреб, мети та поглядів.

Дослідники педагогічної діяльності виділяють наступні її функції: діагностичну, орієнтаційно-прогностичну, інформаційно-пояснювальну, конст-руктивно-проектувальну, організаторську, аналітико-оцінну, дослідницько-творчу, комунікативно-стимуляційну [4]. На їх успішну реалізацію в рамках професійної творчої діяльності впливає сформованість певних умінь учителя.

В процесі постановки мети та задач навчання творчість проявляється в умінні конкретизувати цілі та оригінально формулювати задачі з урахуванням рівня розвитку учнів, прогнозувати складності та намічати перспективи розвитку для кожного учня. Перекомпоновуючи навчальний матеріал, підбираючи додаткову інформацію та враховуючи пізнавальну активність учнів, вчитель може реформувати зміст навчальної діяльності. Творчі можливості вчителя розкриваються при підготовці та виготовленні засобів навчання, при вмілому виборі і доцільному поєднанні вже відомих методів, прийомів та форм роботи, які він модулює завдяки власному стилю діяльності, досвіду та особливостям конкретного учня або класу. Високий потенціал для реалізації творчої діяльності має безпосередньо організація навчально-виховного процесу. Адже планування, проведення уроку та аналіз результатів своєї роботи, досвіду колег, спілкування та співтворчість з учнями у кожного вчителя будуть особливими, неповторними, в основі яких лежить поєднання логіки та інтуїції, свідомого та несвідомого, комплекс мотиваційних та емоційно-вольових особистісних якостей, творчі здібності та духовна гуманістична складова діяльності творчого вчителя.

Важливо підкреслити, що будь-яка професійна творчість являє собою органічний синтез планування та осяяння, логічно послідовних дій та шляхів реалізації задуму, що знайдені інтуїтивно.

Аналіз моделей творчого процесу, серед яких теорія "триакту" П.Енгельмаєра, тристадійна модель А. Пуанкаре, чотиристадійна модель "творчого мислення" Г. Воллеса, Е. Гетчинсона дає змогу представити структуру творчого процесу у такому загальному вигляді:

підготовка – особливий дійовий стан, що є передумовою інтуїтивного проблиску нової ідеї;
визрівання – інкубація спрямованої ідеї, несвідома робота;
піднесення – поява ідеї рішення, спочатку у вигляді гіпотези, принципу, задуму;
розвиток ідеї, її остаточне оформлення і перевірка [5].

Багато творчих особистостей, відомі мислителі, вчені, розкриваючи методи своєї творчої роботи, акцентували увагу на ролі несвідомої роботи. "Відносно умов несвідомої роботи, – зазначав математик А. Пуанкаре, – слід зауважити, що вона неможлива, а в деяких випадках неплідна, якщо їй не передував і за нею не наставав період свідомої роботи. Ці раптові натхнення ніколи не можна викликати навмисне... Вони приходять після кількох днів вольових зусиль, які здавались абсолютно безплідними..." [5, с. 13].

Отже, для ефективної професійної педагогічної діяльності вчителя необхідні як усвідомлені когнітивні компоненти, так і неусвідомлені ціннісні моменти, які характеризують емоційне підґрунтя творчої діяльності.

Значущим в розглядуваному аспекті є визначені С.Сисоєвою творчі можливості особистості, які проявляючись у творчій діяльності, розкривають творчу сутність людини:

підсистема спрямованості: позитивне уявлення про себе (адекватна самооцінка), бажання пізнати себе, творчий інтерес, допитливість; потяг до пошуку нової інформації, фактів;

підсистема характерологічних особливостей особистості: сміливість; готовність до ризику; самостійність; ініціативність; впевненість у своїх силах та здібностях; цілеспрямованість; наполегливість; уміння довести почату справу до кінця; працелюбність; емоційна активність;

підсистема творчих умінь: проблемне бачення; здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей; здатність до дослідницької діяльності; розвинуте уявлення, фантазія; здатність до виявлення протиріч; здатність до подолання інерції мислення; уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію; здатність до міжособистісного спілкування;

підсистема індивідуальних особливостей психічних процесів: альтернативність мислення; дивергентність мислення; точність мислення; готовність пам'яті, асоціативність пам'яті; цілісність, синтетичність, свіжість, самостійність сприйняття; пошуково-перетворювальний стиль мислення [7, с.129].

Необхідно відмітити, що кожна особистість здатна до творчості, в ній вона розкривається з найбільшою повнотою. Але ця здатність у різних людей є неоднаковою. "Саме тому можна спостерігати такі парадоксальні на перший погляд явища, коли одні люди вносять творче начало в найбільш рутинну працю, а інші – рутинно здійснюють творчу за своїм характером діяльність" [3, с. 40].

Найважливішим критерієм якісного становлення особистості учителя та його професійної творчої діяльності є соціальна потреба у творчій праці. Як зазначає Н.Кичук, педагогічна творчість має стати рисою кожного педагога, набути масового характеру [2]. Про це треба пам'ятати майбутнім учителям, стрижнем професійної діяльності яких має бути не лише доброзичливе спілкування та любов до дітей, гармонія розуму й почуттів, а й прагнення до життєтворчості.

Висновки. Таким чином, творча діяльність учителя відіграє надзвичайно важливу роль у формуванні інтелектуального, духовного та творчого потенціалу учня. Вона визначає вектор успішної самореалізації особистості, яка залежить від бажання і вміння пізнавати нове, її впевненості у власних можливостях, рівня розвитку її творчого мислення, комунікативності, вміння виявляти творчий підхід у побудові і реалізації власних життєвих планів, у продуктивній професійній діяльності. Перспективи подальших досліджень лежать в площині визначення стану готовності майбутнього вчителя до творчої педагогічної діяльності в умовах професійної підготовки в університеті.

Література

1. Алексеев М. И. Диалектическая природа творчества / М. И. Алексеев // IV семинар по проблемам методологии и теории творчества. – Симферополь, 1984. – С. 19-21.
2. Кичук Н. В. формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кичук. – К.: Либідь. – 1991. – 96 с.
3. Кучерявий І. Т., Клепиков О. І. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості: Навчальний посібник / І. Т. Кучерявий, О. І. Клепиков. – К.: Вища школа, 2000. – 288 с.
4. Никитина Н. Н. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – М.: Издательский центр Академия, 2007. – 224 с.
5. Роменець В. А. Психологія творчості: Навч. посібник. 2-ге вид., доп. / В. А. Роменець. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
6. Семенова А. В. Організація та управління творчою діяльністю старшокласників на уроках природничо-математичного циклу: навч. посіб. для студ. пед. закл. освіти та вчителів природн.-мат. циклу загальноосвітніх шкіл / А. В. Семенова. – Одеса: Друк, 2001. – 207 с.
7. Сисоева С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоева; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
8. Мірошник С. І. Психолого-педагогічні умови оптимального творчого самозростання учнів старших класів у процесі вивчення української літератури / С. І. Мірошник // Народна освіта. – Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/7/statti/2miroshnuk/2miroshnuk.htm> – Заголовок з екрану.

УДК 378.147.34:165.742

Денсжніков С.С.

директор музею університету,

аспірант кафедри філософії

та соціології Сумського державного

педагогічного університету ім. А.С.Макаренка

ПІЗНАВАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СЕМІНАРУ З ТРАНСГУМАНІЗМУ В КУРСІ ФІЛОСОФІЇ

Стаття присвячена проблемі пізнавально-виховного потенціалу семінару з трансгуманізму в курсі філософії у вищій школі у умовах сучасності. Особливий акцент в статті присвячений методичним, організаційним та виховним аспектам впровадження новітніх досліджень в галузі філософії науки з проблем трансгуманізму у навчально-виховний процес вищої школи.

Ключові слова: семінар з філософії, навчально-виховний процес, евристичний потенціал, трансгуманізм, вища школа.

Денежніков С.С. *Познавательльно-воспитательный потенциал семинара по трансгуманизму в курсе философии в высшей школе: вызовы современности*

Статья посвящена проблеме эвристически-воспитательного потенциала семинара по трансгуманизму в курсе философии в высшей школе в условиях современности. Особый акцент в статье посвящен методическим, организационным и воспитательным аспектам внедрения новейших исследований в области семинаров по философии по проблемам трансгуманизма в учебно-воспитательный процесс высшей школы.

Ключевые слова: семинар по философии, учебно-воспитательный процесс, эвристический потенциал, трансгуманизм, высшая школа.

Dyenyehznikov S.S. *The Heuristic and Educational Potential of Transhumanism's Seminar in Courses of Philosophy in Higher Education: Contemporary Challenges*

This article is devoted to the problem of heuristic and educational potential of the seminar of transhumanism in course of philosophy in high school in terms of modernity. Particular emphasis in the article is paid to methodological, organizational and educational aspects of the implementation of the latest research in seminars of philosophy on transhumanism in the educational process of higher education.

Key-words: seminar on philosophy, the educational process, heuristic potential, transhumanism, high school.

Розвиток освіти в умовах сучасності багато в чому залежить від соціально-економічних, політико-правових та духовно-культурних аспектів функціонування сучасного суспільства. Поряд з розвитком економіки вища освіта посідає чільне місце, як один із напрямків виробничих відносин суспільства. Переживаючи постійні структурні зміни реформування вищої освіти базується на фундаментальних змінах у розвитку фундаментальних та прикладних наук відповідно до потреб сучасної людини.

Філософія як базова дисципліна, яка посідає провідне місце в системі університетської освіти та якісної підготовки висококваліфікованих кадрів повинна в першу чергу реагувати на будь-які зміни в навчально-виховному процесі вищої школи не кажучи вже про зміни в суспільному житті.

Розвиток нових наук і технологій сучасного суспільства знань вносить корінні зміни в потенціал навчально-виховного процесу вищої школи. Справа в тому, що розвиток освіти не завжди встигає за фундаментальними дослідженнями в галузі наук, а розвиток останніх зумовлює корінні зміни в світоглядних, онтологічних, гносеологічних та аксіологічних аспектах функціонування суспільства.

Подібний стан та розвиток вищезгаданих процесів зумовлює появу нових та зміну усталених підходів до організації процесу навчання філософії у вищій школі. Вагомим аспектом у цій проблемі виступає співвідношення традицій та новацій у методах та формах організації навчально-виховного процесу. Зокрема на сучасному етапі розвитку, поряд з класичними формами організації навчання у виші, використовуються нові підходи до організації та проведення семінару з філософії, відповідно до вимог і потреб молоді.

Семінар з філософії - це такий вид навчального заняття, при якому в результаті попередньої роботи над програмним матеріалом і викладача і студентів, в обстановці їх безпосереднього та активного спілкування, в процесі виступів студентів з питань теми, що виникає між ними, дискусії і узагальнень викладача, вирішуються завдання пізнавального і виховного характеру, формується світогляд, прищеплюються методологічні та практичні навички, необхідні для становлення кваліфікованих фахівців, що відповідає вимогам державного стандарту освітньої галузі суспільствознавства.

Виділяють три типи семінарів з філософії, прийнятих в університетах: 1) семінар з метою поглибленого вивчення певного тематичного курсу, 2) семінар, проведений для глибокого опрацювання окремих, найбільш важливих і типових в методологічному відношенні тем курсу або навіть окремої теми, 3) спецсемінар дослідницького типу по окремим частковим проблемам науки для поглиблення їх розробки.

Разом з тим проведення семінару з філософії має свою специфіку. Вона визначається насамперед самою сутністю філософії як теретичного вчення, яке прагне осягнути всезагальне у світі, людині та суспільстві. Семінари передбачають формування у студентів навичок філософського аналізу, теоретичного і фактичного осмислення різних аспектів об'єктивної реальності.

Звідси основна мета семінару з філософії (зокрема, проблем трансгуманізму) полягає не стільки в збагаченні пам'яті, скільки в розвитку здатності самостійного творчого мислення, в оволодінні методами теоретичної та практичної діяльності. Семінар - своєрідна колективна праця, за якою студенти і викладач об'єднуються в один загальний процес його підготовки та проведення. Для студентів головне завдання полягає в тому, щоб засвоїти зміст навчального матеріалу теми, яка виноситься на обговорення, підготуватися до виступу і дискусії. Викладач крім власної підготовки до семінару повинен надати дієву методичну допомогу студентам.

Однією з ключових тем у курсі філософії змістовного модулю з проблем соціальної філософії виступають різноманітні концепції суспільства та його трансформації під впливом високих технологій. Одним з вагомих напрямків у сучасному філософському дискурсі про проблеми людини і суспільства майбутнього виступають ідеї трансгуманізму. *Трансгуманізм – це раціональний, заснований на усвідомленні досягнень та перспектив науки світогляд, який визнає можливість та бажаність фундаментальних змін в стані людини за допомогою передових технологій з метою ліквідації страждань, старіння, смерті та значного поліпшення фізичних, розумових та психологічних можливостей людини.*

Деякі з теоретиків трансгуманізму вважають, що доба транслюдства вже настала, оскільки потенціал людського тіла та розуму вже значно збільшився, завдяки використанню багатьох сучасних інструментів.

Очікується подальший прогрес у створенні та використанні нових глобальних систем зв'язку, методів модифікації тіла та подовження терміну життя. Засоби, якими трансгуманісти збираються скористатися для наближення доби постлюдства, включають: молекулярну нанотехнологію, генну інженерію, штучний інтелект, терапію проти старіння, нейроінтерфейс, програми для керування інформацією, ліки для поліпшення пам'яті, вживлені комп'ютери, економічні винаходи, когнітивні технології. В цілому, технологічні й соціальні винаходи, що збільшують загальну економічну ефективність, як правило, допомагають і досягненню трансгуманістичних цілей.

Дана проблематика досліджень викликає появу нових методів у процесі викладання та нових підходів до форм та організацій навчально-виховного процесу. Розглянемо більш детально методичні засади організації та проведення семінару з трансгуманізму.

За умови дотримання вимог методики проведення семінар з трансгуманізму виконує багатогранну роль: стимулює регулярне вивчення студентами першоджерел та іншої літератури, а також уважне ставлення до лекційного курсу; закріплює знання, отримані студентами при прослуховуванні лекції і самостійної роботи над літературою; розширює коло знань, завдяки виступам студентів і викладача на занятті; дозволяють студентам перевірити правильність раніше отриманих знань, виокремити в них найбільш важливе, істотне; сприяє перетворенню знань у тверді особисті переконання, розсіює сумніви, які могли виникнути на лекціях і при вивченні літератури, що особливо добре буває у результаті зіткнення думок, дискусії; прищеплює навички самостійного мислення, усного виступу з теоретичних питань, відточує думку, привчає студентів вільно оперувати термінологією, філософськими поняттями і категоріями; створює широкі можливості для усвідомлення та використання філософії як методології наукового пізнання і перетворення світу, застосування найбільш загальних законів і категорій, філософських принципів до аналізу суспільних явищ і наукових проблем, особливо профілюючих для даної семінарської групи; надає можливість викладачу систематично контролювати рівень самостійної роботи студентів над першоджерелами, іншим навчальним матеріалом, ступінь їх уважності на лекціях; дозволяє вивчити думки, інтереси студентів, служить засобом контролю викладача не тільки за роботою студентів, а й за своєю власною як лектора і керівника семінару, консультанта і т. д.

Семінар з трансгуманізму починається зі вступного слова викладача (5-7 хв.). У ньому викладач називає тему семінару, мету, задум і завдання. звертає увагу на вузлові проблеми для обговорення, вказує порядок проведення заняття. За формою вступне слово має бути лаконічним, логічно струнким, володіти емоційно-психологічною дієвістю. Тут важливим аспектом є процес «підведення» студента до проблематики, яка досліджується, зокрема проблем трансгуманізму.

Сам семінар з трансгуманізму можна поділити на декілька змістовних, проблематичних блоків, зокрема:

1. Історія становлення даного терміну, його місце та роль в системі філософського знання (**Ключові поняття блоку: історія філософії, трансгуманізм, субстанціалізм, функціоналізм, антропологія, екстропіанство, імортадізм, космізм**);

2. Система сучасних підходів до проблем трансгуманізму під впливом розвитку супертехнологій сучасності (**Ключові поняття блоку: високі технології, високі наукомісткі технології, нанотехнології, біотехнології, інформаційні технології, когнітивні науки, комплекс NBIC-конвергенції**);

3. Виявлення світоглядних аспектів функціонування трансгуманізму як філософської течії (**Ключові поняття блоку: світогляд, життя, розум, людина, антропність, штучне, завантаження, цифрове безсмертя**);

4. Роль провідних надтехнологій у процесах фундаментальних змін у людині та суспільстві (**Ключові поняття блоку: надтехнології, супертехнології штучного інтелекту, транслюдина, постлюдина, HI-HUME, еверетика**);

5. Розгляд проблем впровадження високих технологій у життя людини та суспільства (**Ключові поняття блоку: кріоніка, евгеніка, парадиз-інжинірінг, проектування майбутнього**);

6. Аксіологічні цінності і негативи досягнень сучасних супертехнологій та трансгуманізму (**Ключові поняття блоку: цінності, етика онтологічний імператив трансгуманізму, ризик та ін.**).

Найважливішою частиною семінарського заняття є обговорення питань. Залежно від форми заняття викладач, сформулювавши перше питання, пропонує виступити бажаним або зробити повідомлення (фіксований виступ), заздалегідь підготовлене студентами. Успіх семінару багато в чому залежить від змісту виступів, доповідей, рефератів студентів. Тому викладачу важливо визначити до них вимоги, які повинні бути достатньо чіткими і в той же час не настільки регламентованими, щоб сковувати творчу думку студентів. Як показує досвід проведення семінарів, у виступах студентів повинні знайти відображення теорія розглянутого питання, аналіз відповідних принципів і підходів. Висунуті теоретичні положення повинні бути підкріплені фактами, прикладами, ілюстраціями з життя, з досягнень науки, мистецтва.

Порядок ведення семінару може бути найрізноманітнішим, залежно від його форми і тих цілей, які перед ним ставляться. Але в будь-якому випадку необхідно створювати на ньому атмосферу творчої дискусії, живого, зацікавленого обміну думками. Проте дискусія не самоціль. Вона корисна, якщо сприяє глибокому

засвоєнню обговорюваного питання. В ході семінару важливо, щоб студенти уважно слухали і критично оцінювали виступи товаришів.

Як і в навчальному процесі в цілому, основною і провідною функцією семінару є функція пізнавальна. Якщо заняття добре підготовлено, в процесі обговорення на семінарі конкретних філософських проблем вимальовуються їх нові аспекти, поглиблюється їх обґрунтування, висуваються положення, що не були залучені раніше до уваги студентів.

Дискусія на семінарі повинна бути доброзичливою і коректною. Етика дискусії передбачає, щоб її учасники проявили принциповість і послідовність в судженнях, відповідальність за свій виступ. Це виражається в науковій вагомості зауважень і контраргументів, змістовності вираження думки, точності у визначенні понять, повноті та правильності викладу думки опонента при критичному аналізі.

Глибоке розуміння найбільшого теоретичного багатства, формування філософського світогляду необхідно пов'язати з твердженням гуманістичної моралі, сучасних естетичних критеріїв. Виховні можливості науки, зрозуміло, не реалізуються автоматично. Ними потрібно вміло скористатися при організації самостійної роботи студентів, у змістовній і гнучкій методиці проведення семінарських занять.

Нарешті, семінару властива і функція контролю за змістовністю, глибиною і систематичністю самостійної роботи студентів, що є допоміжною по відношенню до вищеназваних функцій. Саме на семінарі розкриваються сильні і слабкі сторони в оволодінні студентами філософської науки ще задовго до іспитів, що дає викладачеві можливість систематично аналізувати та оцінювати як рівень роботи групи в цілому, так і кожного студента окремо і відповідним чином реагувати на негативні сторони в оволодінні філософії. Сказане не виключає можливості інших форм контролю, наприклад, індивідуальних співбесід.

На семінарських заняттях різного типу функція обліку і контролю виявляє себе в різних ступенях: при менш складних формах, розрахованих на менш підготовлену групу, функція контролю виявляється в більшій мірі (наприклад, при розгорнутій бесіді), при використанні ж більш складних форм (виступи з рефератами) – меншою. Тим не менш, на такому семінарі пізнавальна, виховна функції і функція контролю та обліку виступають в єдності та взаємозв'язку; в залежності від типів і форм семінарів змінюється лише їх співвідношення за визначальністю пізнавальної функції. Мабуть, тільки при такій формі, як семінар-кологіум, що має безпосереднім завданням перевірку знань у пасивної частини учасників семінарських занять, контрольна функція превалує.

При розробці методики семінарських занять важливе місце займає питання про взаємозв'язок між семінаром і лекцією, семінаром та самостійною роботою студентів, про характер та способи такого взаємозв'язку. Семінар не повинен повторювати лекцію, і, разом з тим, його керівнику необхідно зберегти зв'язок принципових положень лекції з вмістом семінарського заняття.

На обговорення виносяться, як правило, 2-3 питання. Відповідно до них створюються «малі полемічні групи» – по дві на кожне питання. Одна з них розкриває суть проблеми (в тому числі і невирішену в науці) і пропонує її вирішення, а інша виступає в якості опонентів, висуває контраргументи і своє розуміння шляхів виходу із ситуації. Успіх тут багато в чому залежить від керівника семінару, який виступає в якості режисера, від його вміння створити на занятті психологічний комфорт, обстановку свободи і розкутості учасників семінару, від суворого дотримання етики дискусії.

Семінар-диспут вимагає ґрунтовної підготовки від усіх його учасників, особливо провідних полемічних груп. У заключному слові викладач оцінює результати дискусії, роботу на семінарі полемічних груп та їх ведучих, а також кожного учасника семінарського заняття окремо. Кожна з розглянутих форм семінарських занять має як сильні, так і слабкі сторони, тому доцільно щоразу вибирати ту форму, за допомогою якої можна найкращим чином досягти мети на майбутньому занятті. Треба враховувати, що використання в навчально-виховному процесі різних форм семінарів виправдано психологічно, оскільки зміна характеру мисленнєвої діяльності загострює інтерес у студентів до теоретичних проблем, активізує їхню увагу і творче мислення. Викладач має право на вибір як форми, так і методики проведення семінарських занять.

Література

1. Артюхов И.В. Новые технологии и продолжение эволюции человека: Трансгуманистический проект будущего / И.В. Артюхов – М.: Изд-во ЛКИ/URSS, 2008. – 320 с.
2. Воронцов Б.В. Некоторые вопросы преподавания философии в вузе / Б.В. Воронцов // Философские науки. – 1991. – №5. – С. 75-81.
3. Краевский В.В. Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) / В.В. Краевский // Вопросы философии. – 2009. – № 3. – С. 77-82.
4. Липский Б.И. Курс философии как Урок свободы / Б.И. Липский // Философские науки. – 2009. – № 8. – С. 45-54.
5. Сафьянов В.И. О нетрадиционных формах организации занятий по философии / В.И. Сафьянов // Философские науки. – 1991. – № 6. – С. 19-26
6. Сергейчик Е.М. Философия образования и педагогика / Е.М. Сергейчик // Философские науки. – 2009. – № 8. – С.6-19.
7. Федоров Б.И. Школьное обучение. Главная цель / Б.И. Федоров // Философские науки. – 2009. – № 6. – С. 101-119.

УДК 786.8

Овчинникова Л. О.
викладач ДМШ № 4 м.Суми

НОВАЦІЇ РОМАНТИЧНОГО ЖАНРОУТВОРЕННЯ У ФОРТЕПІАННІЙ КАМЕРНІЙ ТВОРЧОСТІ Ф. ШОПЕНА

Висвітлюються новаторські пошуки й добутки фортеп'яної камерної творчості Ф. Шопена. Шляхом аналізу його творів простежено втілення новітніх тенденцій у жанрах романтичної фортеп'яної мініатюри.

Ключові слова: жанроутворення в музиці Ф. Шопена, фортеп'янна музика.

Овчинникова О.А. Новации романтического жанрообразования в фортепианной музыке Ф.Шопена.

Освещаются новаторские поиски и достижения фортепианного камерного творчества Ф. Шопена. Путем анализа его произведений прослеживается воплощение новейших тенденций в жанрах романтической фортепианной миниатюры.

Ключевые слова: жанрообразование в музыке Ф.Шопена, фортепианная музыка.

Ovthinikova L. Innovations are in music of F.Shopin.

This work shows the innovative achievements and research of piano chamber works of Chopin. The analysis of his works shows the embodiment of the newest trends in the genre of romantic piano miniatures.

Key words: in music of F.Shopin

На початку ХХІ ст. у мистецтві як і у різних галузях знань відзначається значний інтерес до проблеми традицій і новацій. Пошуки нового, незвичайного, без чого неможлива мистецька еволюція й художні відкриття, у музичній практиці відбивались у виникненні, переосмисленні й трансформації музичних творів певних жанрів і форм. При тому “кожне покоління композиторів по-своєму вирішувало способи оновлення образної сутності музики й арсеналу її виразних засобів” [5; 67]. Адже сама природа музичного мистецтва не мислима без творчої новизни, що залежить від власних особливостей кожного з митців, своєрідності їх інтонування, відчуття тембру, ритму тощо.

Проблема взаємодії нового і традиційного дуже гостро постала у музиці у ХІХ ст. під час зміни класичного стилю романтичним й розвитку останнього. Передусім на цьому позначився мистецький світогляд доби: артист-романтик повставав проти всього, що обмежувало його художню індивідуальність та було перешкодою для вільного прояву почуттів. У результаті з'являлись нові образи та сюжети, що потребували нових засобів вираження. Інтенсивні пошуки нових форм, виконавських прийомів, тембрального забарвлення у першій половині ХІХ ст. спостерігались у фортеп'яній музиці, зокрема у творчості Ф. Шопена.

Будучи чудовим піаністом, Ф. Шопен і свою композиторську творчість майже цілком присвятив фортепіано. За недовге життя (всього 39 років) він написав два концерти й безліч інших творів для фортепіано - сонати, ноктюрни, скерцо, етюдів, фантазії, експромти, пісні. За рідкісним композиторським обдаруванням Ф. Шопен міг би стати видатним симфоністом, однак його делікатну, замкнуту натуру сповна задовольняли камерні жанри.

Творчості Ф. Шопена приділена значна увага дослідників. У ґрунтовних дослідженнях І. Белзи [1-2], Ю. Кремлева [4], Ф. Ліста [6], Л. Мазеля [7], В. Пасхалова [9], І. Хитрик [12], статтях К. Ігумнова [3], Г. Нейгауза [8], А. Рубінштейна [10] побіжно висвітлюються й новаторські пошуки та добутки Ф. Шопена. Проблема новацій, яка сьогодні розглядається як окремих феномен культури, отримала різнобічне вивчення у різних галузях науки і мистецтва. Зокрема дуже цікава розробка цих питань здійснена Е. Куцовой [5]. Однак проблема втілення нового саме у фортеп'яній камерній творчості Ф. Шопена окремо не вивчалась, що зумовлює **актуальність** даної розвідки.

Мета статті – висвітлити новаторські пошуки й добутки фортеп'яної камерної творчості Ф. Шопена. Шляхом аналізу його творів простежити втілення новітніх тенденцій у жанрах романтичної фортеп'яної мініатюри.

У спадщині Ф. Шопена, закоханого у польську народну музику, значне місце посідають народні танцювальні жанри: полонези, вальси, мазурки. Саме у них у всьому різноманітті розкривається зв'язок його творчості з національним мистецтвом, виявляється сміливе новаторство в їх трактуванні й перетворенні. Так, його полонези помітно демократизують і розширюють цей, колись, урочисто-церемоніальний жанр, мазурки поглиблюють і поетизують народний танець, вальси містять багато слов'янських народно-танцювальних ознак.

По-новому трактовані Ф. Шопеном і нетанцювальні жанри. Його етюдів – це високохудожні твори, в яких глибокий ідейно-емоційний зміст поєднується з оригінальними засобами втілення. Досить своєрідні і шопенівські скерцо, що вкрай відмінні від скерцо у класичних симфоніях і сонатах. Його балади є сюжетними драматичними оповіданнями, навіяними образами поезії, сповненими життєвого розмаїття, контрастів, романтичної свободи. Одним з найулюбленіших жанрів Ф. Шопена була мініатюра, зокрема ноктюрни й прелюдії, що у його творчості стали геніальними зразками музичної лірики.

Жанрове новаторство органічно поєдналось у Шопена з рішучим новаторством у сфері музичної мови. Ф. Шопен створив новий тип мелодії - гранично виразної, гнучкої, що поєднала у собі вокальні та інструментальні, пісенні й танцювальні ознаки. Він розкрив також нові можливості в області гармонії; сплавив разом елементи польської народної музики з елементами романтичної гармонії, посилив вплив динамічних і барвистих елементів. Надзвичайно цікаві знахідки Шопена в галузі поліфонії: насичення мелодійною виразністю всіх голосів і поліфонізація форми позначились на застосуванні характерного для польської народної музики прийому варіаційного розвитку.

Одним із значних добутків Ф. Шопена було опрацювання у фортепіанній музиці жанру **Мазурки**. Шопен створював мазурки протягом всього життя. У цих невеликих мініатюрах Ф. Шопен найближче стикнувся з польським фольклором, зі звучанням народного ансамблю. У мазурках він втілює характерні їх різновиди: Мазур, Оберек, Куявяк.

Мазурки Ф. Шопена умовно поділяються на сільські (№ 3, E-dur, імітація волинки, скрипки й контрабасу, № 15, № 34), бальні або шліссеські (№ 5, B-dur з великими стрибками, ефектна, велична, № 10) та ліричні (№ 13, 14, 47). З середини 30-х років мазурки ускладнюються, драматизуються. Яскравий приклад тому – мазурка № 32 cis-moll. Як і більшість цих творів, вона написана у тричастинній формі. Однак нетипове поліфонічне викладення позбавляє її танцювальності, що підсилюється трагічною, скорботною кульмінацією у кінці.

Найвищого розвитку у творчості Ф. Шопена здобув жанр **Полонезу**, в якому митець відтворив героїчний дух минулого Польщі. Це масштабніший жанр порівняно із мазурками. Полонези значно віртуозніші, насичені яскравими контрастами. У деяких з них застосовані звукообразжальні моменти, що нагадують батальні сцени. Акордова фактура, яка є основою фортепіанного викладення у полонезах, охоплюючи крайні регістри інструменту, надає оркестральність фортепіанному звучанню.

Майже всі полонези написані у складній тричастинній формі. Зокрема Полонез **A-dur**, у середній частині якого імітується звучання мідних духових інструментів. У Полонезі **C-moll** загальне тональне забарвлення надає музиці похмурого трагічного характеру. Полонез **Fis-moll** створений у складній тричастинній формі зі вступом. У ньому змальовано батальні епізоди (2-й розділ A-dur – імітація стрибків коней), а в середньому розділі звучить мазурка (характерний прийом, який Ф. Шопен застосовує у різних жанрах). Пізніше полонези стають схожими з баладами та симфонічними поемами.

Найзначнішою розробкою у Ф. Шопена дістав жанр **Прелюдії** (всього 25: цикл із 24 прелюдій та одна окремо), де яскраво виявилось новаторство композитора. Передусім воно виявилось у тому, що прелюдії у Шопена стали самостійними, художньо завершеними творами. Жанр захопив митця своєю імпровізаційністю, можливістю безпосереднього висловлювання. У прелюдіях, як і в інших мініатюрах, втілено все емоційне багатство музики Ф. Шопена – від інтимно-ліричних настроїв до шаленого драматизму останньої 24 прелюдії.

Прелюдії Шопена вважаються енциклопедією жанру. Цикл з 24 прелюдій розташований за кварто-квінтовым колом (так само як і прелюдії й фуги Баха). У них спостерігаються різні жанрові ознаки: № 7 A-dur – мазурка; №№ 5, 11, 12 та деякі інші – схожі з етюдами. Прелюдія № 24 за драматизмом нагадує “революційний” етюд, № 17 – пісня без слів, № 20 c-moll – з елементами жалобного маршу, № 15 Des-dur – схожа з ноктюрном, а № 9 E-dur поєднує в собі ознаки маршу, гімну і хоралу.

Кожна прелюдія дуже індивідуальна за характером і контрастна до наступної. Всі вони невеличкі – розміри твору часто дорівнюють одному періоду. Форма прелюдій ідеально відповідає їх змісту. У прелюдіях з розспівними мелодіями, форма крупніша (наприклад, Des-dur, що має подвійну тричастинну форму, де крайні частини - ноктюрни, а середня – хорал). Майже усі витримані в одному характері, але у великих (Des-dur) бувають виключення.

Ф. Шопен, порівняно із загальним розумінням, зовсім інакше трактує жанр **Етюд**, який мислився сучасниками як “вправа”. Кожний з етюдів Шопена це абсолютно закінчена п’єса, наповнена незрівнянними мелодійними та гармонійними красотами. При тому, кожен твір викладений у певній фактурі (октави, терції, арпеджіо тощо) й вирішує одну специфічну піаністичну проблему. Тільки піаністи-виконавці можуть оцінити їх технічну складність; слухачку ж аудиторію завжди підкоряє їх музична краса.

Найзнаменитіший етюд Ф. Шопена – “Револьюційний” (№ 12 c-moll, op. 10) – безпосередньо був навіяний думками про трагічну долю батьківщини. У ньому втілюється дух листопадового повстання, гнів та скорбота щодо його поразки й пригнічення польського народу. Маючи безумовно глибоко національну основу, “Револьюційний” етюд став музичним символом країни, хоча Шопен не цитує тут рідний фольклор, не використовує явні елементи польської мелодики, не імітує звучання народних інструментів, як, наприклад, у мазурках. Він чудово досягає цього, використовуючи ритм полонезу.

Це надзвичайно вдале рішення, оскільки характеризує одночасно і національний характер і патетичний дух твору. До речі, ще за тридцять років до шопенівського Етюд, Бетховен, прагнучи передати в музиці дух боротьби, у першій частині “Патетичній сонаті” застосував аналогічну ритмічну фігуру (обидва твори – і етюд Ф. Шопена і соната Л. Бетховена – написані в той самій тональності - до мінор). Ще раніше цю ритмоформулу застосував Ф. Куперен, створюючи музичний портрет принцеси Марі (Марії Лещинської, польки за походженням), де полонез уведений як один із розділів твору.

При надзвичайній виразності Етюд, Шопен вважав за потрібне дати деякі пояснення. Вже вказівка темпу містить у собі натяк на характер звучання: *Allegro con fuoco*, що у перекладі з італійської означає буквально “Швидко, з вогнем”. Крім того, зустрічаються позначки: *appassionato* (пристрасно), *con forza* (з силою), *stretto* (стисло) або *sotto voce* (напівголосно) – раптом після гучної призовної фрази її повторення, мов би чутне здалеку, й нарешті знов *ed appassionato*, як останній вибух пристрасті й непокору. Звичайно ремарка *Allegro* провокує грати цей етюд занадто швидко. Проте в автографі Шопен зазначив точну швидкість: півтакт за метрономом Мельцеля дорівнює 76. Адже при штучному прискоренні темпу вочевидь втрачається і драматизм, і пафос твору.

Ф. Шопен значно розвинув жанр **ноктюрну**, створивши геніальні зразки музичної лірики. Ліричні образи втілені у ноктюрнах у широкій кантиленності, виток якої сходять до польської народнопісенної творчості. Притаманна творам Шопена контрастність почуттів виявляє драматичний “конфліктний” бік його творчості. Один з кращих – Ноктюрн *Fis-dur* – відрізняється варіаційною орнаментикою, типовими плагальними діатонічними обіграваннями тощо.

Зразком високого драматизму є Ноктюрн *c-moll* (op. 48 № 1, 1841). Тут злиті патетична лірика з героїзмом, маршова урочистість з величезною динамікою розвитку. Хоральний епізод середньої частини містить заряд вибухової енергії, яка надалі виринає назовні. Завдяки незвичайній для інтимно-ліричного твору вагомості драматичної ідеї та наскрізному розвитку у цьому ноктюрни порушуються межі жанру, переростаючи в розгорнуту драматичну поему.

Звичайно ноктюрни Ф. Шопена відображають типові настрої та образи цих творів – меланхолійну мрійливість, світлу елегійність, смуток, часом тугу, ніжні визнання, звукопис нічної природи. Але в багатьох з них є контрастні до цього палкі пориви, душевна тривога, похмура патетика, драматичні й трагічні сцени, що перекидаються з баладами. Цим Ф. Шопен сміливо ламає жанрові традиції, отже, його ноктюрни не завжди виправдовують назву “нічної музики”.

До них належить Ноктюрн *f-moll* op. 55 № 1, створений у складній тричастинній формі *A B A1* (*A* – проста двочастинна реприза з повторенням другої частини, *B* – середній розділ, а *A1* – скорочена реприза з кодою). Мелодія ноктюрна, що характерно для Шопена, має елементи речитації та орнаментики. Постійно повторюваний рівномірно низхідний *f-moll*’ний тетрахорд визначає структуру мелодії. Він є похідним мелодійним “зерном”, що протягом твору різнобічно розвивається. Так, при озвученні в іншому регістрі “його виразне значення дуже відрізняється від стандартного спадного руху, що символізує об’єктивну зовнішню силу, волю долі, яка протистоїть людині” [7; 127].

Мінорний лад і повільний темп надають маршу ліричний відтінок. Крім того, основній темі, якій властиві танцювальність, витонченість, грація, протиставлена барокова фігура (на ум.4 в басу). Таким чином, у темі приховані два напрямки її подальшого розвитку – ліричний і трагічний. У репризі першого розділу тема набуває орнаментальності. У подальшому на цих тріолях буде побудований середній епізод ноктюрна та коди.

Середній розділ нагадує розробку сонатного алегро, оскільки є напруженим і побудований на тематичному контрасті. Тривожний тріольний рух нагадує різкі пориви вітру. Під’йом на *IIb_{6/4}* (*Ges_{6/4}*) – це згущення трагічної експресії й переломна точка у драматургічному розвитку. Ключовим моментом тут є переосмислення *D7* як *IV^{#1}₆₅* – прийом, який часто використовували композитори-романтики в драматичних кульмінаціях. У верхньому голосі, як згадка, звучить початковий спадний тетрахорд – мелодійне “зерно” твору.

Реприза значно скорочена, видозмінена, до неї приєднується кода. Основна тема, ледь почавшись, розчиняється в примарно мерехтливих фігураціях. Вони “зісковзують” по щаблях хроматичної гами протягом двох октав. У коді (*F-dur*) фігурації просвітлюються, стають м’якими і хвилюподібними. Коливання між мажором і мінором поступово підводять емоційне напруження до спаду і заспокоєння.

Вальсам Ф. Шопена у більшості досліджень приділяється мало уваги. Деякі вважають їх салонним п’єсами, “дрібничками”, які знаходяться дещо збоку від основного напрямку його творчості. Імовірно, це великою мірою зумовлено тим, що у них багато чисто танцювальних, бальних, “зовнішніх” тем. Але це не визначає сутність вальсів, яка залежить від контексту, в якому звучать ці теми, як вони зіставлені за емоційним забарвленням з іншими мелодіями, і яку думку формує таке зіставлення.

За життя Шопена були опубліковані лише вісім його вальсів, інші вийшли з друку після його смерті, й тому, хоча були написані раніше, отримали більш пізні номери опусів. Майже всі вальси написані в складній тричастинній формі, але, незважаючи на витриманість загальної схеми цієї форми (перша частина, середня частина і реприза), в кожному з творів вона своєрідна і має відмінну від інших будову та особливості.

Аналіз вальсової творчості Ф. Шопена виявляє прямий зв’язок між подіями життя композитора та емоційним відгуком на них, яким і були його твори. Зокрема Десятий *h-moll*’ний вальс op. 69 № 2 сприймається як лірична п’єса, повна ніжного смутку. Він був опублікований після смерті композитора, але написаний на початку творчого шляху, коли Ф. Шопен жив у Варшаві, навчався у Головній школі музики у Ю. Ельснера і був захоплений Констанцією Гладковською, співачкою, ученицею Варшавської консерваторії.

Це перше почуття Шопена – і солодке, і сумне, перше передчуття нездійснених сподівань, неможливості досягнення ідеалу. Вальс звучить як ліричний вірш, повний болю і безвиході, як сповідь душі (вальс присвячений Вільгельму Кольбергу, близькому другу юності Шопена). Почуття Шопена було таємним. Тільки найближчі друзі – Я. Матушинський і Т. Войцеховський – були присвячені в “таємницю” Шопена. Отже, в

цьому, написаному в юні роки вальсі, як і в інших творах Шопена, вкладено глибокий зміст. Ця невелика п'єса - лірична сповідь, що відображає глибинні почуття юного автора.

Таким чином, у більшості творів Ф. Шопена втілений глибокий емоційний зміст, що не лежить на поверхні й не залежить тільки від характеру музичних тем. Не менш важлива, ніж емоційна наповненість його тем, для розкриття змісту його музики форма творів Шопена. Саме у формі, в зіставленні закінчених емоційно різних розділів, приховано авторський задум.

Висновки. Новаторство Ф. Шопена визначалось перш за все його виконавським мистецтвом. Подібно Ф. Лісту, він створив докорінний переворот в мистецтві фортепіанної гри, наповнивши його новим змістом. Результатом новаторських пошуків у Ф. Шопена стало те, що він відродив на романтичній основі жанр прелюдії, створив зразки художнього (концертного) етюд, надав класично досконалу форму жанрам ноктюрну та експромту, виступив творцем інструментальної балади, риси якої притаманні багатьом його творам, перетворив на самостійний жанр скерцо, створив чудовий зразок романтичної фантазії тощо.

У цілому творчості Ф. Шопена властиві гармонійність та ясність мислення. Його музика далека як від зайвої романтизації, так і від академічної холодності. Вона безпосередня, народна у своїй основі, волелюбна, в ній немає місця нещирості. Дві сторони натури Шопена - ясність розуму і тремтливості емоційного життя, - визначили зміст його творчості, який з одного боку розкриває неосяжний світ почуттів, а з іншого - тонку роботу думки. Тому кожен твір Шопена - своєрідна загадка, що вимагає не тільки співпереживання, але й активної розумової діяльності.

Музика Ф. Шопена, так само, як і його особистість - явище унікальне, й "для того, щоб його до кінця зрозуміти і передати, треба цілком, всією душею зануритись саме в його єдину душу" [8; 44].

Література

1. Бэлза И. Польская музыкальная культура. – М., 1968. – 322 с.
2. Бэлза И. Фридерик Францишек Шопен. – М., 1960, 1968. – 212 с.
3. Игумнов К. Н. Выдержки из высказываний о Шопене. – М., 1968. – 144 с.
4. Кремлев Ю. А. Очерк Жизни и творчества Ф. Шопена. – М.: Музыка, 1971. – 111 с.
5. Кушова Е. В. Інноваційні процеси в музичному мистецтві: Навч. пос. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – 124 с.
6. Лист Ф. Шопен, 2 изд., М. – Л., 1956. – 56 с.
7. Мазель Л.А. Исследование о Шопене. – М., Сов. Композитор, 1971. – 356 с.
8. Нейгауз Г.Г. Поэт фортепиано. – М.: Музгиз, 1963. – 133 с.
9. Пасхалов В. Шопен и польская народная музыка. – Л. – М., 1949. – 76 с.
10. Рубинштейн А. Музыка и ее представители. – М., 1981. – 356 с.
11. Способин И.В., Музыкальная форма. – М., 1980. – 254 с.
12. Хитрик И. Лирический дневник Шопена. – Москва - Париж - Нью-Йорк: "Третья волна", 2001. – 145 с.

УДК 372.832. "196" (477)

Ярош Н.В.

аспірантка Сумського державного
педагогічного університету ім.А.С.Макаренка

ІНТЕГРУВАННЯ ЗНАНЬ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВА (60-ті рр. XX ст.)

*У статті розкриваються особливості інтегрування знань у курсі суспільствознавства з предметами природничого і гуманітарного циклу. Було встановлено, що поєднання знань давало можливість більш повно розкрити основні поняття і факти з даного предмету. **Ключові слова:** інтеграція, міжпредметні зв'язки, взаємозв'язок, суспільствознавство.*

Ярош Н.В. Интегрирование знаний в школьном курсе обществоведения (60-е гг. XX ст.)

В статье раскрываются особенности интеграции знаний в курсе обществоведения с предметами естественнонаучного и гуманитарного цикла. Было установлено, что сочетание знаний давало возможность более полно раскрыть основные понятия и факты по данному предмету.

Ключевые слова: интеграция, межпредметные связи, взаимосвязь, обществознание.

Yarosh N. Integration of knowledge is in the school course of обществоведения (60th XX of century)

The article covers features of integrating social science knowledge in the course of things natural and humanities. It was found that the combination of knowledge made it possible to reveal more fully the basic concepts and facts on this subject.

Keywords: integration, cross-curricular approach, relationship, social science.

Постановка проблеми. Швидкі зміни, що відбуваються останнім часом в суспільстві, а також постійне збільшення наукової інформації роблять надзвичайно актуальною проблему оновлення змісту освіти. Головними напрямками такого оновлення є, на думку спеціалістів, її гуманізація, гуманітаризація та інтеграція. Завданням сучасної загальноосвітньої школи є формування цілісної системи універсальних знань, умінь і навичок, що не можливо без здійснення інтегрування знань в процесі навчання. Саме міжпредметні зв'язки

дозволяють виділити головні елементи змісту освіти, передбачити розвиток систематизації ідей, понять, загальнонаукових прийомів навчальної діяльності, можливості комплексного застосування знань з різних предметів під час трудової діяльності учнів. Необхідність зв'язку між учбовими предметами диктується також дидактичними принципами навчання, виховними завданнями школи, зв'язком навчання з життям, підготовкою учнів до практичної діяльності. Ці зв'язки в шкільному навчанні є конкретним відображенням інтеграційних процесів, що відбуваються сьогодні в науці і в житті суспільства. Вони відіграють важливу роль в підвищенні практичної і науково-теоретичної підготовки учнів, істотною особливістю якої є оволодіння школярами узагальненим характером пізнавальної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема інтеграції змісту освіти розглядалася ще з часів Яна Амоса Коменського, але її систематичне дослідження почалося лише в другій половині ХХ століття. Розглядом цієї проблеми займалися такі відомі педагоги як В.В.Давидов, І.Я.Лернер, В.О.Онищук, В.Ф.Паламарчук, М.М.Скаткін, В.О.Сухомлинський та інші.

Окремі питання цієї проблеми розглядалися також у працях М.Б.Євтуха, В.І.Бондара, І.Д.Беха, М.С.Вашуленка, І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало, О.В.Сухомлинської, М.Д.Ярмаченка та інших.

Проблема інтегрування знань з основ наук в курсі суспільствознавства з предметами гуманітарного циклу знаходить своє відображення в ряді статей Р.Б. Вендровської, М.М. Винокурової, П.Г. Кулагіна, П.С. Лейбенгруба, Л.М. Панчешникової, М.Г. Соловйової. Певну оцінку питання бачимо в ряді праць А.В. Дружкової, В.І. Мазуренко, М.П. Овчинникової, І.Я. Тонконогого, С.В. Щепрова.

Проте аналіз літератури свідчить про недостатнє використання в практиці роботи сучасної школи історико-педагогічного досвіду інтегрування знань в курсі суспільствознавства.

Метою статті є виявити найбільш оптимальні шляхи і форми інтегрування знань з основ наук при вивченні суспільствознавства в загальноосвітніх школах в 60-х рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Зміст освіти в середній школі потребує встановлення найбільш доцільних та ефективних зв'язків між предметами в процесі навчання основам наук. Здійснення міжпредметних зв'язків – це необхідна умова для формування в учнів цілісного уявлення про світ, розуміння основних закономірностей розвитку природи і суспільства. Курс суспільствознавства допомагає випускникам систематизувати і узагальнити знання, завершує формування світогляду учнів.

Проблему інтегрування знань можна розглядати з різних аспектів. Найважливіша – це встановлення раціональних та ефективних міжпредметних зв'язків для формування світогляду підростаючого покоління. Саме предмети гуманітарного циклу допомагали розкрити закони суспільного розвитку, сприяли появі в учнів високих громадянських почуттів, поглядів, інтересів [1, с. 47].

На думку педагога-практика В.С. Шувалова, міжпредметні зв'язки в курсі суспільствознавства доцільно поділяти за такими видами:

1. Зв'язок як узагальнення цілого ряду теоретичних положень для встановлення закономірностей, висновків.
2. Зв'язок як ілюстрація вивчаючого матеріалу.
3. Зв'язок як повторення вивченого матеріалу, а саме перехід від загальних законів до пояснення фактів, відомих учням.
4. Прямий зв'язок – матеріал співпадає за змістом.
5. Зворотній зв'язок.

Звичайно, що такий поділ умовний, але автор вважав, що він допоможе вчителю суспільствознавства краще продумати в кожному конкретному випадку форму таких зв'язків і вибрати відповідні прийоми [6, с. 33].

В процесі формування світогляду перед вчителем виникала проблема здійснення певних зв'язків при вивченні законів суспільного розвитку. Вона є особливо актуальною при встановленні міжпредметних зв'язків з історією. Як відомо, що між цими двома предметами існує тісний зв'язок, який проявлявся:

- у змісті двох навчальних дисциплін;
- у світоглядних висновках, до яких підводить учнів вивчення цих предметів;
- у загальних для обох курсів методів вивчення суспільних явищ;
- у вирішенні загальних виховних завдань.

Але разом з тим, ці курси зберігали свій індивідуальний підхід до вивчення суспільних явищ. Тому під час міжпредметних зв'язків в ході вивчення законів суспільного розвитку важливо встановити такий зв'язок у викладанні предметів, щоб досягти взаємного збагачення і поглиблення знань учнів [1, с. 47].

В процесі вивчення історії учні на конкретному матеріалі знайомилися з виникненням, розвитком та зміною суспільно-економічних формацій, отримували уявлення про життя різних народів, формували найважливіші поняття, знайомилися з культурними досягненнями народів та ін. Історія давала знання, на основі яких учні в курсі суспільствознавства могли значно міцніше засвоїти найважливіші положення історичного матеріалізму. При вивченні важливих положень історичного матеріалізму учні згадували ряд фактів з історії, які дозволяли зробити потрібні висновки і узагальнення. Наприклад, показуючи значення продуктивних сил в суспільному розвитку, доцільно згадати головні віхи удосконалення знарядь виробництва [5, с. 17].

Досвід показав, що оволодіння учнями історичними знаннями дозволяло не тільки опиратися на ці знання з метою ширшого узагальнення при вивченні діалектичного та історичного матеріалізму, але і

використовувати їх для конкретизації різних положень курсу суспільствознавства. На вивчення окремих тем із суспільствознавства відводилась невелика кількість годин у зв'язку з тим, що у їх зміст включалися знання отримані з історії СРСР, новітньої історії та з інших тем. Це дозволяло глибше розкрити ряд інших важливих проблем за короткий проміжок.

Сприяючи кращому засвоєнню матеріалу курсу суспільствознавства, знання учнів з історії в свою чергу збагачувалися, поглиблювалися в результаті знайомства з важливими положеннями філософії і політичної економіки, доповнювалися новим фактичним матеріалом. Вплив суспільствознавства на поглиблення історичних знань учнів, на розвиток умінь аналізувати історичні факти, події, посилювався, адже курс суспільствознавства викладався протягом всього навчального року. Таким чином, уже в першій чверті учні знайомилися з деякими положеннями філософії, економіки і застосовували ці знання при вивченні історії [4, с. 23-24].

У вивченні суспільствознавства важливе місце відводилося знанням з літератури. Спираючись на матеріал цього курсу, а також інші знання, вчитель розкривав значення мистецтва як однієї з форм суспільної свідомості. Вчителі обох предметів на уроках суспільствознавства часто організовували диспути, конференції з питань світогляду, моралі. Практикувалось написання творів на уроках літератури і суспільствознавства, в яких випускники повинні були показати знання з двох предметів.

Не менш важливе значення відігравав зв'язок суспільствознавства з економічною географією. Цей курс давав знання з географії природних і трудових ресурсів, перспективи розвитку промисловості, сільського господарства, транспорту нашої країни.

Зміст курсу суспільствознавства розрахований на те, що перед його вивченням учні повинні володіти певним багажем природничих знань. Так, курс хімії збагачуючи знаннями про склад речовин, їх властивості, сприяв формуванню в учнів діалектико-матеріалістичного світогляду. Вивчаючи, наприклад, властивості хімічних елементів, властивості утворюваних сполук по групах періодичної системи елементів Д.І. Менделєєва дозволяло на уроках суспільствознавства краще показати учням взаємозв'язок речовин і явищ, прояви законів діалектики [4, с. 26-27].

При вивченні фізики учні отримували знання про рух матерії, будову атома, закони збереження та перетворення енергії. Учні підводилися до розуміння об'єктивності законів природи, можливості їх пізнання. Ті поняття і закономірності, з якими вони знайомилися в курсі фізики, відігравали значну роль у формуванні певного світогляду учнів.

Знання отримані на уроках біології дозволяють учням в курсі суспільствознавства краще засвоїти матеріал про первинність матерії і вторинність свідомості, про пізнання світу [4, с. 28].

В ряді шкіл проводились педагогічні наради, семінари, на яких заслуховувались повідомлення про завдання і зміст суспільствознавства, обговорювались взаємні зв'язки навчальних дисциплін. Так, в Роменській середній школі № 7 (Сумської області), 14 січня 1963 року була проведена спеціальна педагогічна нарада, на якій зазначалось: "...потрібно здійснювати зв'язок "Суспільствознавства" з іншими предметами (фізика, хімія, природознавство, література, математика)" [2, арк. 55].

Вчитель суспільствознавства Чумаченко А.А. Кам'янської середньої школи Лебединського району Сумської області у своїй доповіді висловив думку, що вчитель повинен залучати знання всіх предметів, особливо при вивченні основ матеріалістичної філософії (на уроках суспільствознавства). Вивчаючи тему "Діалектичний та історичний матеріалізм – основа наукового світогляду" вчитель повинен продумати, які саме теми з різних предметів шкільної програми учням потрібно повторити – з історії, хімії, біології, фізики, географії [3, арк. 20].

Для успішного використання міжпредметних зв'язків вчитель повинен опиратися на спільну цілеспрямовану роботу і допомогу шкільного колективу, особливо вчителів старших класів. Саме введення суспільствознавства вимагало від учителів природничих і гуманітарних дисциплін більш детального і глибшого продумування зв'язків свого предмету з суспільствознавством та іншими предметами, підготовки і здійснення плану, направлено на посилення роботи школи для формування наукового світогляду учнів.

Визначаючи місце суспільствознавства в системі всіх навчальних дисциплін середньої школи, потрібно звернути увагу на те, що вивчення цього курсу сприяло усвідомленню учнями зв'язку, який існував між різними навчальними предметами. Вивчення в курсі суспільствознавства загальних законів розвитку дозволяло глибше засвоїти конкретні закони різних областей знань і зрозуміти деякі важливі зв'язки між змістом основ наук, які вивчалися в середній школі. Введення суспільствознавства сприяло підвищенню ролі кожного навчального предмету в формуванні наукового світогляду учнів [4, с. 30].

Висновки. Таким чином, інтегрування знань в курсі суспільствознавства передбачало поєднання матеріалу з такими шкільними предметами як історія, література, хімія, біологія, математика та ін. Це сприяло активізації пізнавальної діяльності учнів, допомагало на основі суспільних процесів розкрити основні поняття і факти, озброїти їх глибокими та міцними знаннями, збагаченню життєвого досвіду старшокласників, формуванню в учнів наукового світогляду, розумінню закономірностей розвитку суспільства.

1. Вендровская Р.Б. Межпредметные связи истории и обществоведения. / Р.Б. Вендровская // Преподавание истории в школе. – 1973. - № 1. – С. 46-52.
2. Державний архів Сумської області (далі ДАСО). – Ф. Р – 6659, оп. 1, спр. 10. – 110 арк.
3. Держархів Сумської області. – Ф. Р – 3640, оп. 1, спр. 459. – 219 арк.
4. Изучение обществоведения в средней школе / Под ред. А.Т. Кинкулькина, В.И. Мазуренко, С.В. Щепрова. – М.: Просвещение, 1965. – 404 с.
5. О преподавании обществоведения в выпускных классах средних школ в 1963/63 учебном году. Методическое письмо. / Под ред. А.Т. Кинкулькина, В.И. Мазуренко. – М.: Учпедгиз, 1963. – 48 с.
6. Шувалов В.С. Межпредметные связи в курсе «Обществоведение». / В.С. Шувалов // Преподавание истории в школе. – 1968. - № 4. – С. 32-36.

УДК 37.004.588

Ніколенко Н.В.

викладач Сумського державного
педагогічного університету ім.А.С.Макаренка

РОЛЬ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ РІДНОГО КРАЮ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті аналізується комплексне використання та систематизація інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у краєзнавстві в загальноосвітніх навчальних закладах. Особлива увага приділяється аналізу можливостей використання даних технологій. У роботі розкрито вплив ІКТ на розвиток здібностей учнів.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, краєзнавство, краєзнавча робота, метод проекту, мультимедіа.

Ніколенко Н.В. Роль современных информационных технологий в изучении истории родного края в общеобразовательных школах Украины.

В статье рассматривается комплексное использование и систематизация информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в краеведении в общеобразовательных школах. Особое внимание уделяется анализу возможностей использования данных технологий. В работе отображается влияние ИКТ на развитие способностей учеников.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, краеведение, краеведческая работа, метод проектов, мультимедиа.

Nikolenko N. Role of modern information technologies in the study of history of native edge in general schools of Ukraine.

This article discusses the use of complex and systematization of information and communication technologies (ICTs) in the study of local lore in schools. Particular attention is paid to analysis of the possibilities of using dannyah technologies. The paper shows the impact of ICT on the development of the abilities of pupils.

Keywords: information and communication technology, local history, local history work, the method Projects summary, multimedia.

Постановка проблеми. Актуальність теми обумовлена тим, що в умовах сучасного динамічного розвитку суспільства та ускладнення його технічної та соціальної інфраструктури найважливішим стратегічним ресурсом стає інформація. Поряд з традиційними ресурсами впроваджуються інформаційні технології, що дозволяють створювати, зберігати та забезпечувати ефективні способи зображення інформації і через це стають не тільки важливим фактором життя суспільства, але й засобом підвищення ефективності управління всіма сферами суспільної діяльності. При цьому головною передумовою успішного розвитку процесів інформатизації суспільства є інформатизація освіти.

Тому одним із пріоритетних напрямків психолого-педагогічних та методичних досліджень є впровадження комп'ютерних технологій в процес викладання історичного краєзнавства у загальноосвітніх школах.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми та перспективи використання інформативно-комунікативних технологій у навчанні досліджували І.В. Роберт, В.Ю. Биков, І.Є. Булах, М.І. Жалдак, В.К. Конєва, В.В. Одогова, І.В. Синельник, Н.Ф. Тализіна. Саме на особистісних аспектах комп'ютерно-орієнтованих і телекомунікаційних технологій в навчальному процесі акцентує увагу В.М. Мадзігон зазначаючи, що такі технології в навчанні мають відкрити нові шляхи і дати широкі можливості для подальшої диференціації навчання, всебічної активізації творчих, пошукових, особистісно-орієнтованих, комунікативних форм навчання, підвищення його ефективності, мобільності й відповідності запитам практики [4, С.3–7].

Мета статті полягає у комплексному дослідженні, систематизації та аналізу можливостей використання інформативно-комунікативних технологій у навчанні та їх вплив на розвиток здібностей учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Розробка і впровадження комп'ютерних технологій в освітній процес в Україні пов'язані з певними труднощами, що обумовлені не лише обмеженістю фінансових можливостей, але й недостатністю методичного забезпечення комп'ютерних технологій навчання. Проте за вимогами Болонського процесу входження України до Європейського освітнього простору неможливе без широкого впровадження інформаційних засобів у навчальний процес [8, С.4]. З використанням комп'ютерної техніки та відповідного методичного забезпечення підвищується ефективність навчального процесу за рахунок його інтенсифікації та активізації навчально-пізнавальної діяльності, надання їй творчого дослідницького спрямування.

Розвиток України та її місце у світовій спільноті визначальною мірою залежить від успішного навчання учнів та вчителів загальноосвітніх шкіл користуватися інформаційними технологіями. Освіта повинна бути орієнтована на майбутнє, що вимагає від вчителя та учня умінь працювати з інформацією. Вона повинна сприяти становленню громадянина інформаційного суспільства, в якому кожен має можливість отримати достовірну інформацію з будь-якої точки географічного простору. Характерною рисою інформаційно-комунікативних технологій в навчанні є те, що вони надають практично необмежені можливості для самостійної та спільної творчої діяльності вчителя та учнів. Використання комп'ютерів посилює інтерес до предмету. Дозволяє вчителю заощадити масу часу, який він раніше витрачав на крейдяні записи і малюнки на дошці. З авторитарного носія істини вчитель перетворюється на учасника продуктивної діяльності своїх вихованців та за допомогою комп'ютера створює сприятливе середовище для формування власного інтелекту [6, С. 90–94].

Об'єктивними причинами, які виокреслюють важливість проблем духовного відродження молоді, розробку нових, нетрадиційних підходів до шляхів їхнього вирішення є: національне відродження в історії, культурі, духовності, його зближення з загальнолюдським на основі зростаючої інтеграції сучасного життя українського та європейських народів; необхідність відновлення історичної пам'яті українського народу після «довготривалої хвороби – історичної амнезії» в радянські часи; становлення нового менталітету, мислення, регіональної самосвідомості учнівської молоді на основі особистісно-орієнтованого підходу та залучення нових форм громадянського виховання; переосмислення класичних та формування нових парадигм історичної освіти, взагалі, та, зокрема, історичного краєзнавства, як форми духовного розвитку.

Як зазначається в Програмі розвитку краєзнавчого руху до 2010 року, «на сучасному етапі духовного відродження незалежної України історичне краєзнавство є невід'ємною складовою громадського руху та наукових досліджень, і спрямоване на відродження духовності, історичної пам'яті, формування у громадян і передусім у молоді любові до рідного краю, національного патріотизму, поваги до людини, відповідальності за збереження історико-культурного надбання» [7]. Тож зміна підходів до історичної освіти загалом сьогодні вимагає переглянути наше ставлення до шкільного історичного краєзнавства.

Форми краєзнавчої роботи, які використовуються у навчально-виховному процесі, передбачають застосування аксіологічного підходу, який в свою чергу створює умови для формування ціннісних орієнтацій особистості учня. Аксіологічний метод пізнання полягає і у відборі тих фактів минулого, що пов'язані з культурними цінностями. Застосування такого підходу надає можливості для засвоєння учнями загальнолюдських, державних і етносоціальних цінностей життя і культури, що сприяє вирішенню проблеми самоідентифікації молоді в розумінні взаємовідносин: Людина – Земля, Людина – суспільство, Людина – Людина [9, С.215].

Долучити дітей до світового банку знань – одне з найважливіших завдань сучасної освіти. Тому використання комп'ютерної системи стає невід'ємною складовою вивчення будь-якого предмета. Особливо цікавою є ця робота під час опанування учнями курсу краєзнавства. Загальновідомо, що вивчення рідного краю у загальноосвітній школі вимагає нових методичних підходів до навчання учнів, оскільки використання лише традиційних методів навчання, як показує шкільна практика, сьогодні вже не може бути достатньо ефективним. Потрібно навчати дітей із врахуванням індивідуальних можливостей.

Краєзнавча робота добре конкретизує та ілюструє знання. Але не тільки новизна будить творчу уяву дитини. Значну роль у цьому відіграє і все те, що прийшло до нас із глибини століть, накопичувалося і передавалось із покоління в покоління. І допомогти досягнути це, засвоїти процес усвідомлення того, чим жили, як працювали, що використовували наші предки, допомагають сучасні інформаційні технології.

Краєзнавство має дуже широкі можливості для навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, які дають можливість на якісно новому рівні вивчати історію рідного краю. Вони надають інформацію в зручній для учнів формі – у вигляді графіків, таблиць, діаграм, екранних картинок чи мультимедійних проєктів.

Однією з найефективніших новітніх технологій, застосованих у шкільному краєзнавстві, є проєктна. Метод проєктів широко використовується в шкільній практиці і найбільш краще підходить у краєзнавчій роботі. Його можна розглядати як спільну навчально-пізнавальну, дослідницьку, творчу або ігрову діяльність школярів (індивідуальну, парну, групову), що мають спільну мету, застосовують ті ж самі методи і способи діяльності, спрямовані на досягнення спільного реального результату, потрібного для рішення деякої вагомості проблеми. Насамперед, цей метод передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють вирішити ту чи іншу проблему шляхом самостійних дій учнів з обов'язковою презентацією отриманих результатів [2, С 4–10.].

Метод проектів, як метод навчання, відповідає основним положенням системи освіти: формує критичне і творче мислення як пріоритетні напрямки інтелектуального розвитку людини. Критичне мислення сприяє розвитку таких навичок: аналіз інформації, відбір і порівняння фактів, встановлення асоціацій з вивченими явищами, фактами, самостійність, логічна побудова доказів, систематизація результатів.

Використання даного методу дає змогу розв'язувати завдання, формує інтелектуальні вміння критичного і творчого мислення. Колективна та індивідуальна робота над тією чи іншою проблемою, яка має на меті не тільки розв'язати дану проблему і довести правильність її розв'язку, а й показати результат своєї діяльності як певний продукт, передбачає необхідність у різні моменти пізнавальної, експериментальної творчої діяльності використовувати сукупність перелічених вище навичок. Проектна технологія також висуває вимоги до організаторських умінь та здібностей вчителя, який перетворюється із головного носія інформації на консультанта, від спеціальних знань якого залежить успіх спільних пошуків [1].

Уроки-презентації – ще один вид сучасних технологій, які під час вивчення краєзнавчого матеріалу є своєрідними міні-телепроектами, цікавими для дітей, що створені на доступному рівні та мають певне змістове та навчальне навантаження. Адже сьогодні телебачення має суттєве значення в нашому житті і ми вже не можемо уявити себе без перегляду телевізійних передач. На жаль, читання художньої та науково-пізнавальної літератури на у сьогоднішній дедалі більше витісняється телебаченням. Відсутність фільтрації всього, що бачать наші діти, призводить до втрати духовності, моралі покоління, яке підраостає. Тому, одним із визначальних завдань вчителя сьогодні є потреба продемонструвати, застосовуючи сучасні мультимедійні засоби навчання, духовність буття нації. Універсальними для вирішення зазначеної проблеми є уроки вивчення рідного краю [3, С.109–112].

Створення та використання уроків-презентацій дає максимальний ефект у загальноосвітніх навчальних закладах. Життєвий досвід дітей ще досить незначний і тому малюнки, портрети, експозиції, які можна демонструвати за допомогою комп'ютерної техніки, створюють на уроках особливу атмосферу та настрій.

За допомогою мультимедійних презентацій, відповідного комп'ютерного забезпечення, діти мають можливість познайомитись зі знахідками старовини, побачити побут, спосіб життя людей, їх основні види занять у ході уроку. Методика використання мультимедійних технологій у процесі вивчення матеріалу про рідний край сприяє посиленню мотивації навчання учнів; вдосконаленню системи управління навчанням на різних етапах уроку; зростанню якості навчання і виховання, підвищенню інформаційної культури учнів; підвищенню рівня обізнаності учнів щодо сучасних інформаційних технологій та демонстрації можливостей комп'ютера не лише як засобу для гри. Дану технологію можна розглядати як пояснювально-ілюстративний метод навчання, основним призначенням якого є організація засвоєння інформації на основі сполучення навчального матеріалу з його зоровим сприйняттям [5, С. 32–38].

Під час використання на уроці мультимедійних технологій структура уроку принципово не змінюється. У ньому, як і раніше, зберігаються всі основні етапи, змінюються, можливо, тільки їх тимчасові характеристики. Необхідно відзначити, що етап мотивації в даному випадку збільшується і несе пізнавальне навантаження. Це необхідна умова успішності навчання, оскільки без інтересу до здобуття знань, без уяви і емоцій немислима творча діяльність учня. Учнів привертає новизна проведення мультимедійних уроків. У класі під час таких уроків створюються умови для активного спілкування, за якого учні прагнуть висловити думки, вони з бажанням виконують завдання, виявляють цікавість до матеріалу, що вивчається. Учні вчать самостійно працювати з навчальною, довідковою та іншою літературою з історичного краєзнавства.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, ми можемо констатувати, що інформаційно-комунікаційні технології мають важливе значення як у навчальному процесі учнів загальноосвітніх навчальних закладах, так і у краєзнавчій роботі. Сучасні технології здатні істотно поглибити зміст матеріалу, допомогти дітям наблизитися до умов життєвої практики, стати співучасниками суспільно-корисної праці, набути рис громадянина. А застосування нетрадиційних методів навчання може зробити помітний вплив на формування практичних умінь і навичок учнів в освоєнні історичного і краєзнавчого матеріалу.

Література

1. Зачесова Е.В. Метод учебных проектов – образовательная технология XXI в. – <http://doob-054.narod.ru>
2. Ісаєва Г. Метод проектів – ефективна технологія навчання / Підручник для Директора / Г. Ісаєва. – К.: Плеяди. – №9–10. – 2005. – С 4–10.
3. Кісіль М.В. Вимоги до якості вищої освіти в інформаційному суспільстві // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія: Зб. наукових праць. – Випуск 11(24) / М.В. Кісіль. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007 – С.109 – 112.
4. Мадзігон В.М. Методологія нової освіти // Проблеми сучасного підручника:Зб. наук. праць / В.М. Мадзігон.– К.: Педагогічна думка, 2003. – Вип. 4. – С. 3–7.
5. Новиков С.П. Применение новых информационных технологий в образовательном процессе // Педагогика. – 2003. – № 9. – С.32–38.

6. Осадчий В.В. Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів засобами комп'ютерно-орієнтованої системи навчання// Інформаційні технології в освіті : Збірник наукових праць. Вип.2 / В.В. Осадчий. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2008. – с.90–94.
7. Постанова Президента України, – <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1051.755.0>
8. Семиноженко В. Освіта та національні інтереси: вибір траєкторії: Проблеми приєднання української освіти до Болонського процесу. Про стандарти освіти в Європі / В. Семиноженко // День. — 2004. — 1 квіт. (№ 58). — С.4.
9. Суспільствознавство: Державний стандарт загальної середньої освіти в Україні: Проект/ За ред. Конєва А.І. . – К.: Генеза, 1997. – 463 с.

УДК 372.8

Жидкова Н. М.

аспірантка Інституту педагогіки
Національної академії педагогічних наук України

ЯК НАВЧИТИ УЧНІВ ФОРМУЛЮВАТИ ПРАВОВІ ПОНЯТТЯ

У статті розкривається методика поетапного формування вміння, спрямована на засвоєння учнями низки навчальних прийомів та вироблення учнями власної орієнтованої системи дій. Подана модель формування умінь з розподілом уроків відповідно до визначених прийомів та етапів їх формування.

Ключові слова: навчальні прийоми, правові вміння, вміння формулювати поняття, модель формування вмінь формулювання поняття.

Жидкова Н.М. Как научить учеников формулировать правовые понятия.

В статье раскрыта методика поэтапного формирования умений, которая направлена на освоение учениками разного уровня учебных приемов и выработку учениками собственной ориентировочной основы действий. Дана модель формирования умения с распределением уроков соответственно определенным приемам и этапам их формирования.

Ключевые слова: учебные приемы, правовые умения, умения формулировать понятия, модель формирования умений формулировать понятие

Zhidkova N.M. How to teach students to formulate the concepts of jurisprudence

In article the method of stage-by-stage formation of skills which is directed on development by pupils of different level of educational techniques and development by pupils of own rough basis of actions is opened. The model of formation of skills with distribution of lessons according to certain techniques and stages of their formation is given.

Keywords: educational techniques, legal abilities, abilities of formulate concept, model of formation of abilities to formulate concept.

Сучасне суспільство потребує громадян здатних до активної діяльності у правовому полі, реалізації своїх прав та інтересів. Підготовка школярів до майбутньої громадянської активності означає засвоєння учнями не тільки правових знань, але й правових умінь та навичок задля отримання правової компетентності.

У навчально-виховному процесі нерідко бувають випадки, коли навіть обізнані учні відчують труднощі у вирішенні практичних завдань. Причиною цього є не сформованість у них навчально-пізнавальних умінь та навичок. У галузі вивчення основ правознавства вирішення піднятої проблеми полягає у формуванні правових умінь та навичок учнів, які сприяли б застосуванню правових знань у навчально-пізнавальній діяльності та у власній життєдіяльності.

Досягти високої якості у навчанні допомагає використання сучасних педагогічних технологій. По суті педагогічна технологія означає форму організації навчального процесу, що складається з певної системи дій, операцій і взаємовідносин усіх учасників навчального процесу [14; с. 9]. Педагогічна технологія спрямована на реалізацію вибраної моделі навчання. У даному матеріалі ми розглянемо модель формування вміння формулювати поняття у викладанні правознавства.

Проблеми структурування понять, їх визначення, якості засвоєння на уроках суспільствознавчих предметів учнями, застосування методичних прийомів під час формулювання понять аналізують у своїх працях Г. Білоногіна, В. Карцев, В. Комаров, О. Пометун, В. Пунський, А. Стражев, М. Студенікін, С. Терно та інші. Дослідженням формування правових понять займаються Б. Андрусишин, А. Гуз, І. Котюк, В. Машіка, О. Нетьосов, О. Пометун, О. Певцова, Т. Ремех, Н. Ткачова.

Слід спочатку сказати, що вміння – важливий показник ефективності навчання предметів та правознавства зокрема. Правові вміння визначаються нами, як *здатність і підготовленість учня до свідомих дій у процесі навчання правознавства, які уможливають самостійне здобування і засвоєння учнем правових знань, розв'язування пізнавальних завдань і ситуацій в правовому полі як у навчанні, так і у житті*. Таке визначення свідчить, що вміння не простий набір дій, а дії, що виконуються ефективно, з застосуванням навчальних прийомів та врахуванням умов їх застосування.

До правових умінь та навичок належать такі, як формулювання поняття, аналізування нормативно-правового акту, вирішення правової ситуації, складання правового документу. Всі правові вміння мають практичний характер та використовуються під час вирішення навчальних та життєвих ситуацій.

Одним з базових правових умінь учнів є вміння формулювати поняття, особливо, здійснювати це самостійно [6, с. 366]. В психологічній та методичній літературі стверджується, що саме правове мислення є пріоритетним у навчанні старшокласників. Від того, наскільки усвідомлює поняття учень залежить успішність його застосування в навчально-пізнавальній діяльності. Так, якщо школяр не осмислив зміст поняття, або знання є поверхневими, то певні труднощі та недоліки виникатимуть під час аналізування нормативно-правового акту, вирішення правової ситуації, складання правового документу. Відомо, що поняття, яке учень завчив, скоро й забувається. І навпаки, поняття, яке було самостійно сформульовано за допомогою власної методики, є осмисленим та залишається надбанням школярів на довгий час. Як же навчити учнів формулювати поняття, щоб вони були готові скласти власну орієнтовану систему дій?

Вирішення зазначеного завдання потребує:

- з'ясування навчальних прийомів, як складових вмінь формулювати поняття та їх рівні для визначення послідовності їх формування;
- створення ефективної моделі формування вміння, яка б сприяла поступовому зростанню самостійності учнів, здатних скласти власну методику формулювання поняття;
- розподіл тем навчальної програми з правознавства відповідно до визначених прийомів.

На нашу думку найбільш повно зміст "поняття" розкрив автор підручника «Логіка» Г. Струве, як поєднання в одній думці всіх сутнісних ознак предмета, визначених на основі його порівняння з усіма іншими предметами того ж роду. У понятті він розрізняє: 1) сукупність усіх сутнісних ознак предмету; 2) сукупність усіх предметів з яких виділені ці ознаки. Сукупність усіх сутнісних ознак предмета називається змістом; сукупність же предметів, з яких взято поняття, об'єднаних поняттям, називається обсягом поняття» [9, с.10-15]. За сутністю таке визначення відповідає змісту поняття у більшості сучасних підручників з логіки.

Визначене поняття свідчить, що для формування вмінь його формулювати необхідно засвоїти низку різноманітних за ступенем складності прийомів. Аналізуючи підручники з логіки, узагальнюючи прийоми, необхідні для формулювання правового поняття, ми позначаємо наступні, як наведення прикладів поняття, характеризування, формулювання змісту (абстрагування, порівняння, обмеження, узагальнення) та обсягу, класифікація, здійснення судження, формулювання висновку [9; 12]. Ці прийоми шляхом багаторазового повторення та їх застосування під час виконання завдань та пізнавальної діяльності школярів набувають якостей умінь.

Зрозуміло, що базовими вміннями у формулюванні поняття є вміння *наводити приклади поняття* та *характеризувати його* (репродуктивні, що мають нескладні логічні зв'язки та пов'язані з емпіричними знаннями). Наводячи приклади поняття, учні можуть охарактеризувати його та визначити ознаки (сутнісні та другорядні). Чим більше учні наведуть прикладів поняття, тим глибше вони усвідомлюватимуть сферу його застосування, а отже різнобічно можна охарактеризувати та визначити ознаки поняття. Наприклад, учні можуть назвати, що з соціальними нормами вони зустрічаються у театрі, в школі, в церкві, на дорогах, під час купівлі товару тощо. Відповідно, ознакою соціальних норм є різна сфера регулювання суспільних відносин. Спільно ознакою для них є правила поведінки. Для прийому характеризування поняття та визначення всіх ознак (сутнісних і другорядних) учням необхідно до поняття поставити як можна більше запитань. Наприклад, до поняття правила учні можуть поставити запитання, що відображені в Схемі 1. Ці ж запитання учні можуть поставити й до понять соціальні норми, релігійні норми, моральні норми, право, правила для учнів тощо.

Схема 1

Характеристика соціальних норм



Репродуктивні вміння є необхідними для формування змісту та обсягу поняття, його класифікації (перетворюючих умінь). Зміст поняття, як відомо, складають сутнісні ознаки та зв'язки між ними. Тобто, сутнісні (основні) ознаки – це ті ознаки, без яких поняття втратить свій зміст. Для з'ясування сутнісних ознак (родових та видових) учням необхідно засвоїти прийоми абстрагування, порівняння, узагальнення та обмеження. Спільні ознаки ті, які характерні для багатьох понять одного роду, а відмінні – тільки для окремого поняття.

Визначення сутнісних і другорядних ознак, родових та видових здійснюється через використання прийомів абстрагування та порівняння за допомогою заповнення таблиці (Таблиця 1). Це дає змогу визначити критерії для порівняння та побачити спільні та відмінні риси, сутнісні та другорядні, зв'язки між поняттями.

Таблиця 1

Порівняння понять «правила» та «право»

Критерії для порівняння	Соціальні норми	Сутнісні та другорядні ознаки	Право	Сутнісні та другорядні ознаки
<i>Спільні ознаки</i>				
Ключове (замінне) слово	Зразок поведінки, норми	Сутнісна	Сукупність правил поведінки, правил	Сутнісна
Мета існування	Регулює суспільні відносини	Сутнісна	Регулює суспільні відносини	Сутнісна
<i>Відмінні ознаки</i>				
Сфера регулювання	Різні сфери суспільних відносин	Другорядна	Найважливіші відносини	Сутнісна
Ким створюються	Суспільством, державою	Другорядна	Державою	Сутнісна
Ким регулюються	Суспільством, державою	Другорядна	Державою	Сутнісна
Ступінь обов'язковості	Не всі є обов'язковими	Другорядна	Обов'язкове	Сутнісна
Коли виникли	Існували ще в первісному суспільстві, сформувались на певному історичному етапі	Другорядна	Виникло, як в стародавніх державах, так і з'явилося з появою сучасних держав	Другорядна

Для визначення родових та видових понять можна запропонувати учням порівняти засвоєне учнями поняття право та поняття галузі права, сімейна галузь, кримінальна галузь права та заповнити Таблицю 2.

Таблиця 2

Порівняння понять у родово-видових зв'язках

Критерії порівняння	Право	Галузь права	Сімейна галузь	Кримінальна галузь
Ключове слово	Сукупність правил поведінки	Сукупність правових норм	Сукупність правових норм	Сукупність правових норм
Сфера регулювання	Регулюють найважливіші суспільні відносини	Регулюють певні види правовідносини	Регулюють сімейні правовідносини	Регулюють відносини з приводу скоєння злочину

Учні повинні знати також можливі шляхи формування поняття, тобто прийоми обмеження (додавання родової ознаки до змісту поняття) або узагальнення (віднімання родової ознаки від змісту поняття), як це показано у Схемі 2. Але більшість правових понять за підручниками та навчальними програмами формуються шляхом прийому обмеження.

Схема 2

Формулювання поняття галузь права за прийомами узагальнення та обмеження



Майже кожна тема навчальних програм та підручників з правознавства представлена прийомом класифікації понять. На наш погляд доцільно демонструвати його спільно з прийомом судження та формулюванням висновків під час вивчення теми «Закон». Це обумовлено тим, що учні з поняттям «законодавство» зустрічаються протягом усього курсу, а отже можуть знаходити зв'язки між поняттями у системі законодавства. Для класифікації понять необхідним є визначення критеріїв. Наприклад, у законодавстві це – юридична сила нормативно-правових актів або галузева належність. Кожен підручник представлений схематичним зображенням законодавства, що демонструє зв'язки між нормативно-правовими актами [4 с. 22; 10 с. 19].

Змістом прийому формулювання висновку (творчі вміння, що мають декілька варіантів дій, мають складні логічні зв'язки) є встановлення зв'язків між судженнями. Наприклад, Конституція є основним законом у державі. Кабінет Міністрів України видав постанову про введення плати за підручники. Рішенням

Верховного суду України постановою Кабінету Міністрів України була скасована. Отже, постановою Кабінету Міністрів України була неконституційна.

Узагальнено навчальні прийоми можна показати у вигляді пам'ятки, яку доцільно представити учням як на початку засвоєння навчальних прийомів, так і в кінцевому результаті.

Пам'ятка для формулювання поняття

1. Охарактеризуйте поняття. Назвіть слова та словосполучення, в яких вживається слово чи застосовується, визначте всі можливі ознаки поняття.

2. Доберіть ключове слово.

3. Назвіть родові та видові поняття, порівняйте їх та визначте сутнісні ознаки (родові та видові).

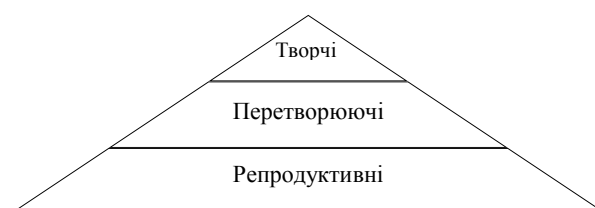
5. Розмістіть ознаки у логічній послідовності.

6. Сформулюйте поняття.

Якщо умовно зобразити прийоми, які необхідно учням засвоїти для формулювання поняття, у вигляді піраміди, то у її основи будуть знаходитись репродуктивні, посеред – перетворюючі та у вершини – творчі (Схема 3). Таким чином, слід засвоювати школярами прийоми у такому порядку: репродуктивні, перетворюючі та творчі.

Схема 3

Рівні вмінь



Далі слід зупинитись на процесі формування вмінь. У методичній літературі була вироблена методика поетапного формування вмінь [2, с.63; 8, с.80-81]. Вона спрямована на вироблення учнями власної стратегії формування вмінь. Але зрозуміло, що для цього вони повинні мати орієнтовану систему дій, тобто знати прийом та вміти його застосовувати. Це можливо під час засвоєння учнями на репродуктивному рівні початкових прийомів, які демонструє вчитель, їх використання учнем на перетворюючому та його адаптування відповідно до умов завдання на творчому рівні.

Початковим етапом у формуванні вмінь є пояснення прийому, його демонстрація вчителем та засвоєння учнями у виконанні завдань. На перетворюючому етапі учні під контролем учителя застосовують навчальний прийом на новому матеріалі та вирішують практичні завдання. На творчому етапі учні самостійно застосовують навчальний прийом, виробляючи власну стратегію у виконанні завдань. Таким чином, поетапне формування вмінь передбачає вироблення учнем власної методики, через поступове зростання самостійності в засвоєнні прийомів. Цей процес можна зобразити у вигляді Схеми 4.

На кожному етапі учні повинні знати кроки, які необхідно здійснити для формування вмінь.

Значущим у процесі формування вмінь є розподіл прийомів за навчальною програмою. Виконання цього завдання потребує врахування кількох важливих аспектів. По-перше, учні знайомі з більшістю навчальних прийомів формулювання понять, оскільки засвоїли їх під час вивчення суміжних дисциплін, як історія, етика. Хоча правові поняття й мають свої особливості, але все ж відомі учням прийоми з інших дисциплін полегшують роботу вчителя у їх формуванні на уроках правознавства, а це потребує менше часу на їх засвоєння учнями. Проте процес формування вмінь є складним і триває протягом навчання у 9 та 10 класах.

По-друге, як свідчить аналіз програм та підручників більшість узагальнених понять (соціальні норми, правові норми, правовідносини, юридична відповідальність тощо), учні засвоюють у 9 класі під час вивчення розділу I «Правила і закони в суспільстві та у твоєму житті» [3; 4; 7; 10]. Це створює можливість під час вивчення наступних розділів програми 9 та 10 класів застосовувати відомі учням прийоми на загальних та окремих поняттях у родово-видових зв'язках, а отже засвоєні прийоми відпрацьовуватимуться (Таблиця 3) [1; 3; 4; 5; 7; 10].

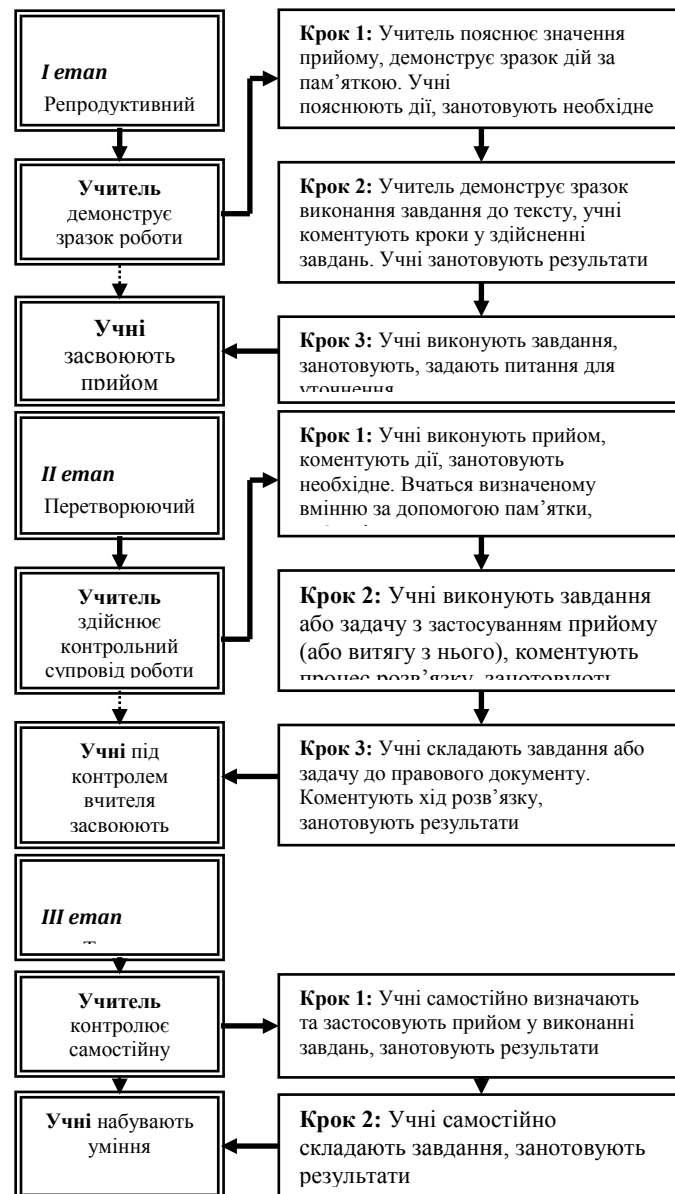
Таким чином, демонструвати прийоми учителем та засвоювати їх учнями доцільно на матеріалах розділу I «Правознавство. Практичний курс» у 9 класі.

Враховуючи зазначені аспекти, ми будемо Таблицю 1 формування вмінь формулювати поняття з розподілом прийомів відповідно до змісту навчальної програми з правознавства для 9 класу.

Таким чином, вмінь формулювати поняття є базовим у системі правових умінь. Від успішного засвоєння поняття залежить і успішний аналіз нормативно-правового акту, вирішення правової ситуації, складання правового документу. Для формування вмінь формулювати поняття учням необхідно послідовно засвоїти низку різнорівневих прийомів. Навчання прийомам доцільно здійснювати під час вивчення учнями розділу I, який представлений узагальненими поняттями. Це дозволяє застосовувати навчальні прийоми формулювання поняття у родово-видових зв'язках на менш загальних та окремих поняттях під час засвоєння змісту навчальної програми у 9 та 10 класах, в яких вони відпрацьовуються.

Схема 4

Етапи формування вмінь



Клас	Базові поняття (найбільш загальні)	Загальні	Окремі
9 клас	Суспільні відносини	Правовідносини, сімейні правовідносини	Сімейні права та обов'язки дитини
	Правопорушення	Адміністративний проступок	Адміністративний проступок, скоєний неповнолітнім
	Юридична відповідальність	Кримінальна відповідальність	Кримінальна відповідальність неповнолітніх
10 клас	Галузь права	Фінансова галузь, Бюджет	Бюджет України
	Державний орган	Парламент	Верховна Рада України
	Держава	Правова держава	Правова держава Україна

Таблиця 1

**Формування вмінь формулювати поняття відповідно до навчальної програми
з правознавства для 9 класу**

<i>Розділ та тема змісту навчальної програми</i>	<i>Репродуктивні вміння</i>	<i>Перетворюючі вміння</i>	<i>Творчі вміння</i>
Вміння формулювати поняття			
Розділ I. Права і закони у суспільстві та твоєму житті 2. «Що таке правила та як вони виникають у суспільстві»	Наводити приклади, характеризувати поняття «правила» (I етап), «правила для учнів» (II етап), «традиції та звичай» (III етап)		
3. «Що таке право. Норми права та галузі права. Які суспільні відносини називають правовими»		Формулювати зміст поняття (абстрагувати, порівнювати, обмежувати, узагальнювати) право (I етап), галузь права (II етап), норма права та правовідносини (III етап)	
4. «Що таке закон. Як приймаються закони. Підзаконні акти та їх значення для життя громади. Як і де знайти правовий документ»		Класифікувати поняття	Застосовувати судження, формулювати висновок понять «система законодавства» (I етап), «система підзаконних актів» (II етап), «законодавчий процес» (III етап)

Продемонстрована методика формування вмінь формулювати поняття спрямована на те, щоб учень зміг виробити власну методику формування вмінь. Цей процес відбуватиметься успішно, якщо засвоєння прийомів відбуватиметься на етапах: від діяльності за зразком (репродуктивний етап) через застосування прийому під контролем учителя за зразком (перетворюючий етап) до самостійного його застосування, створення власної стратегії дій (творчий етап).

Практичний досвід застосування методики доводить, що учні, які засвоїли навчальні прийоми та змогли творчо використати їх під час формулювання правового поняття, не тільки пам'ятали вивчене поняття, але й більш точно формулювали нові поняття протягом 9 та 10 класів. Крім того, це давало змогу школярам успішно вирішували практичні пізнавальні завдання, пояснюючи їх логічність та послідовність виконання. А отже, методика сприяє розвитку пізнавальній активності і може вважатись інноваційною.

Література

1. Гавриш С.Б. Правознавство: підруч. для 10 кл. загальноосвіт. Навч. закл.: рівень стандарту, академ. рівень / С.Б. Гавриш, В.Л. Сутковий, Т.М. Філіпенко. – К.: Генеза, 2010. – 416 с.
2. Гора П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. – М., 1988. – 208 с.
3. Навчальна програма з правознавства (практичний курс) // Міністерство освіти та науки України [Електронний ресурс]. - Режим доступа: <http://mon.gov.ua/index.php/ua/>
4. Наровлянський О.Д. Правознавство (практичний курс): Підручн. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Грамота, 2009. – 216 с.
5. Наровлянський О.Д. Правознавство: Підручн. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Грамота, 2010. – 232 с.
6. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3 кн. – 3-е изд. – М.: Гуманитарное издательство ВЛАДОС, 2000. – Кн.2. – 608 с.
7. Пометун О. І. Методика навчання історії у школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К.: Генеза, 2006. – 328 с.
8. Пометун О.І., Ремех Т.О. Правознавство. Практичний курс: підручник для 9 кл. / О.І. Пометун, Т.О. Ремех. – К.: Літера ЛТД, 2009. – 192 с.
9. Струве Г. Элементарная логика. - Варшава. - 1884. – 184 с.
10. Сутковий В.Л. Правознавство (практичний курс): підручн. для 9 кл. загальноосвіт. Навч. закл. / В.Л. Сутковий, Т.М. Філіпенко. – К.: Генеза, 2009. – 216 с.
11. Талызина Н.Ф. Теория планомерного формирования умственных действий сегодня // Вопросы психологии. – 1993. - № 1. – С. 32-40.
12. Тофтул М. Логіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів / Тофтул М.Г. - К. : Академія, 2002. - 368 с.

13. Шнайдер А. Навчання через дебати: різноманіття поглядів: адаптований переклад з англ. / Альфред Шнайдер, Максвелл Шнурер; за заг. ред. О. І. Пометун; пер.: Г.Гупан, Т. Клекота – К., БФ «Вчителі за демократію та партнерство», 2009. – 320 с.

УДК 378.017.924

Ципко В.В.
Національний
транспортний університет
м. Київ

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ЕЛЕМЕНТ
НАВЧАННЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТІВ
ЗГІДНО ВИМОГ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ
ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

У статті аналізуються необхідність впровадження оновлених підходів у процес навчання суспільствознавчих дисциплін студентів ВНЗ та розглядається суттєва роль самостійної пізнавальної діяльності майбутніх фахівців.

Ключові слова: вища освіта, суспільствознавчі дисципліни, самостійна робота, процесі навчання, студенти, кредитно-модульна система організації навчального процесу.

Ципко В. В. Самостоятельная работа как элемент обучения обществоведческим дисциплинам студентов соответственно требованиям кредитно-модульной системы организации образовательного процесса.

В статье анализируется необходимость внедрения обновленных подходов в процесс обучения обществоведческим дисциплинам студентов ВУЗов и рассматривается существенная роль самостоятельной познавательной деятельности будущих специалистов.

Ключевые слова: высшее образование, обществоведческие дисциплины, самостоятельная работа, процесс обучения, студенты, кредитно-модульная система организации образовательного процесса,

Tsipko V.V. Independent work as part of training suspilstvoznavchyh discipline students in accordance with requirements of credit-modular system to learn. The article examines the need to introduce the updated approaches to learning suspilstvoznavchyh disciplines of university students and is considered essential role of independent learning of future specialists.

Key words: higher education, suspilstvoznavchi discipline, independent work, learning, students, credit-modular system of educational process.

Постановка проблеми. Освіта – є важливим фактором соціального розвитку й духовного оновлення світу людини, умова динамізму, прискорення прогресу у різних сферах соціально-політичного й духовного життя. Саме освіта виступає пріоритетною сферою та могутнім принципом розвитку суспільства у ХХІ ст., а освіченість – суспільною цінністю та національним надбанням.

Входження України в освітній простір Європи відбувається за умов модернізації освітньої діяльності згідно вимог кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищій школі. Враховуючи це, визначальними тенденціями сучасного розвитку національної освітньої системи стають поглиблення її фундаменталізації, посилення гуманістичної спрямованості, духовної та загальнокультурної складової освіти, формування у студентів в процесі навчання у ВНЗ системного підходу до аналізу складних технічних і соціальних ситуацій, стратегічного мислення, виховання соціальної та професійної мобільності майбутніх фахівців.

Формування цілей (постановка завдання) Сьогодні в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищій школі, однією з найбільш обговорюваних проблем – є процес навчання студентів суспільствознавчим дисциплінам в різних країнах світу, незалежно від рівня розвитку освіти, освітніх традицій і особливостей. Вивчення суспільствознавчих дисциплін та ефективні методи їх опанування студентами ВНЗ завжди потребують серйозного і відповідального ставлення до теоретичних положень цих навчальних дисциплін особливо у вищій школі.

У цьому контексті слід визначити необхідність впровадження оновлених підходів у процесі навчання суспільствознавчих дисциплін студентів ВНЗ та особливо суттєву роль приділити активізації самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Аналіз останніх досліджень. На важливості та необхідності інтеграційних процесів і модернізації вищої освіти України в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу у своїх дослідженнях зауважували: Я. Болюбаш, М. Дмитриченко, В. Кремень, В. Журавський, М. Згуровський, В. Лутай, С. Ніколаєнко, М. Степко, Л. Суржик.

І. Антоненко, А. Гуз, І. Галецька, Н. Іванова, А. Корецька, В. Манько, В. Мудрак, Ю. Полухін, Н. Пилат, Ю. Петровська, В. Руденко, Т. Фініков досліджували стандарти сучасної вищої освіти, світові освітні тенденції і місце України у цьому процесі.

Педагогічною наукою постійно ведеться пошук нових принципів викладання суспільствознавчих дисциплін студентам вищих навчальних закладів. Ці ідеї розкривали у своїх дослідженнях різні науковці, серед

яких: Ю. Азаров, Є. Горохов, В. Гусев, А. Граблева, В. Кудін, Л. Маньковская, В. Рябов, Г. Суворова, Е. Шевцов.

Методичні підходи до реалізації потенціалу суспільствознавчих дисциплін висвітили у своїх працях з методики навчання історії останнього часу, такі науковці: А. Булда, В. Комаров, Т. Ладиченко, О. Пометун, Г. Фрейман, що дослідили методологію процесу навчання історії, питання змісту та організації історичної освіти.

Сучасні технології та методи навчання суспільствознавчих дисциплін у вищих навчальних закладах дослідили: Т. Бакка, В. Базуріна, А. Бондаренко, Н. Гуц, Н. Загребельна, О. Завальнюк, Р. Кулинич, О. Кофанова, Т. Мацейків, А. Підгорний, М. Петров, В. Чумак, Ф. Філінюк, Д. Ярош та багато інших вітчизняних науковців.

Основна частина. Початок ХХІ ст. характеризується визначенням сучасних стратегічних орієнтирів та пов'язаний з виявом нової якості життєдіяльності і перш за все, в сфері освіти та науки. Враховуючи це, сьогодні одним з актуальних завдань освіти – є суттєве оновлення змісту вищої освіти, пошук, створення та застосування найефективніших сучасних форм і методів навчання для забезпечення високої якості знань студентів.

Зміни, які відбуваються останніми роками у житті українського суспільства обумовлюють реформування вищої освіти згідно вимог кредитно-модульної системи організації навчального процесу в цілому і оновленню змісту дисциплін соціально-гуманітарного циклу зокрема, що відображається у зміні навчальних планів, програм та сприяють отриманню значних позитивних результатів процесу навчання студентів ВНЗ, а саме:

- посиленню навичок самостійної роботи студентів;
- посиленню планування свого часу;
- підвищенню інтересу та поглибленню знань по напрямках, які найбільше цікавлять студентів;
- можливістю систематичного контролю якості знань студентів.

Кожна дисципліна, яка вивчається у вищих навчальних закладах, несе певний ідейний заряд, але провідна роль в цьому процесі належить суспільствознавчим дисциплінам. Суспільствознавчі дисципліни формують світогляд, надають розуміння основ розвитку суспільства та забезпечують розвиток навичок безперервного духовного самовдосконалення.

Суспільствознавчі дисципліни є обов'язковими навчальними дисциплінами в системі вищої освіти України і запроваджені у навчальні плани всіх напрямів підготовки Національного транспортного університету (НТУ). При цьому у процесі вивчення суспільствознавчих дисциплін у ВНЗ інженерно-технічного напрямку до якого належить НТУ, значна частина навчального матеріалу виноситься на самостійне опрацювання і обсяг навчального часу з цих дисциплін включає різну кількість годин відведену на самостійну роботу студентів, залежно від напрямку підготовки майбутніх фахівців.

В рамках кредитно-модульної системи організації навчального процесу, робочою програмою з навчальної дисципліни «Філософія» для студентів денної форми навчання загальна кількість годин складає – 108 із яких передбачено на самостійну роботу наприклад, напрямку підготовки: «Міжнародна економіка» - 34 години, «Фінанси і кредит», «Облік та аудит» - 54 години, «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування» - 57 годин. З навчальної дисципліни «Соціологія» для студентів денної форми навчання напрямку підготовки: «Машинобудування», «Транспортне право» - загальна кількість годин складає – 72 із яких передбачено на самостійну роботу - 38 годин, напрямку підготовки: «Транспорт і транспортна інфраструктура», «Транспортні технології» - загальна кількість годин складає – 27 із яких передбачено на самостійну роботу - 10 годин.

Ефективність вивчення суспільствознавчих дисциплін у інженерно-технічному ВНЗ пов'язане з інтелектуальним розвитком та самореалізацією майбутнього фахівця, що є одним зі завдань під час організації самостійної роботи студентів. Саморозвиток особистості студента визначається як процес його цілеспрямованого самовдосконалення.

Тому для студентів ВНЗ інженерно-технічного напрямку важливими є питання, пов'язані з підготовкою до різних форм організації пізнавальної діяльності, зокрема самостійної. Аналіз умов організації самостійної роботи студентів ставить такі проблеми:

- які умови необхідні для формування вміння самостійно вирішувати завдання;
- як забезпечити засвоєння необхідних знань;
- як забезпечити контроль за діяльністю студента;
- як інформувати студента про його досягнення;
- як враховувати індивідуальні особливості студента;
- як надати можливість студенту самому планувати та коректувати свої дії [1, с.354].

У кредитно-модульній системі навчання, передбаченій вимогами Болонського процесу, самостійна робота студентів є специфічним видом діяльності навчання, головною метою якого – формування самостійності суб'єкта, його здатності організовувати та реалізовувати свою діяльність без стороннього керівництва та допомоги, а формування його вмінь, знань та навичок відбувається опосередковано через зміст та методи всіх видів навчальних занять, у тому числі і самостійної роботи. Активність та самостійність

студента під час навчання у вищому навчальному закладі не тільки формують його здатність безпосередньо після здобуття освіти виконувати посадові обов'язки, а й сприяють готовності його до самонавчання.

Кредитно-модульна система навчання передбачає ті ж форми організації навчання, що і традиційна система навчання, тобто аудиторну та після аудиторну роботу. Самостійна навчальна діяльність має місце і в аудиторній, і в поза аудиторній навчальній діяльності. Але згідно з кредитно-модульною системою більше часу та уваги приділяється поза аудиторній роботі.

Серед умов, які необхідні згідно вимог Болонського процесу для організації самостійної роботи студентів, чільне місце займає наявність методичного матеріалу для виконання самостійної роботи. Такий матеріал особливо необхідний студентам, які не мають навичок самостійної роботи.

Слід зазначити, що навіть в умовах сучасних методів і форм освіти, певна частина студентів не вміє самостійно засвоювати навчальний матеріал з суспільствознавчих дисциплін, і тільки враховуючи систематичне відвідування лекцій та семінарів забезпечується їх певний рівень знань. Наведемо приклад завдань для виконання самостійної роботи з навчальної дисципліни «Філософія» до першого змістовного модулю: «Філософія, коло її проблем та роль у суспільстві» (з можливим використанням додаткової літератури).

Зміст завдання для самостійної роботи до ЗМ № 1:

1. З'ясуйте зв'язок філософії з соціально-гуманітарними науками:
 - філософія та історія;
 - філософія та соціологія;
 - філософія та релігієзнавство.
2. Відобразіть схематично вплив та залежність філософії від різних галузей наукових знань яким навчаються студенти Вашої майбутньої спеціальності.
3. На основі опрацювання рекомендованої літератури підготуйте реферативну відповідь обсягом 4-5 сторінок на одне з наступних питань:
 - Варіант № 1: «Гуманістична спрямованість філософського знання»;
 - Варіант № 2: «Філософія як світоглядна система»;
 - Варіант № 3: «Філософське знання та його сучасне призначення»;
 - Варіант № 4: «Роль філософії в суспільстві»;
 - Варіант № 5: «Філософія як наука і як форма суспільної свідомості»;
 - Варіант № 6: «Місце філософії в системі культури»;
 - Варіант № 7: «Філософія як форма духовного освоєння світу»;
 - Варіант № 8: «Взаємозв'язок філософії та політики, філософії та ідеології»;
 - Варіант №9: «Людина і її майбутнє – центральна проблема філософського пізнання»;
 - Варіант №10: «Загальноцивілізаційне та національне у філософії»
4. Проаналізуйте основні функції філософії та їх соціальну направленість.
5. Відобразіть схематично структуру філософії.
6. Поміркуйте над сучасним сенсом основних філософських дисциплін та розділів філософського знання. Наведіть приклади, в яких розкривається взаємозв'язок кожної з цих філософських дисциплін та розділів філософського знання з Вашою майбутньою професійною діяльністю.
7. Охарактеризуйте місце філософії у сучасному суспільному житті України.[2, с. 22]

Варто зазначити, що особливого значення при кредитно-модульній системі навчання набуває організація самостійної роботи студентів НТУ в процесі навчання суспільствознавчим дисциплінам яка пов'язана з творчим використанням набутих студентами знань та забезпеченням їх необхідною навчально-методичною літературою. Згідно вимог кредитно-модульної системи організації навчального процесу адаптація національних ВНЗ до європейських освітніх стандартів є актуальною та багато аспектною, як і процес впровадження європейських освітніх стандартів у структуру національного ВНЗ, а саме модернізація навчання суспільствознавчим дисциплінам студентів інженерно-технічного напрямку вже показала наступні результати:

- Значно активізувалася пізнавальна діяльність студентів, підвищився їх інтерес до суспільствознавчих дисциплін.
- Активізувалася самостійна робота студентів з дисциплін суспільствознавчого курсу.
- Нарахування рейтингових балів спонукало студентів до підготовки кожного заняття з нефакхових дисциплін у повному обсязі.

Самостійна робота, студентів в умовах особистісно-орієнтованого навчання виступає як засіб формування самостійної особистості. У цьому вбачається новизна самостійної роботи студентів за умови впровадження особистісно-орієнтованого навчання. При традиційній системі самостійна робота студентів спрямована на засвоєння предметних знань. Розвиток особистості і її самостійності в кращому разі ставиться як

другорядна мета, а здебільшого така мета не ставиться взагалі. На наш погляд, ці ідеї найповніше реалізуються у процесі вивчення суспільних дисциплін, які у вищих інженерно-технічних навчальних закладах є важливим засобом формування особистісних якостей майбутнього фахівця.

До дидактичних умов, які забезпечують ефективність самостійної роботи під час вивчення суспільствознавчих дисциплін, відносимо: забезпечення взаємодії викладача і студентів; врахування індивідуально-психологічних властивостей студентів; розвиток особистісного потенціалу майбутнього фахівця; орієнтація на активну позицію студентів; особистісна адаптація теоретичних знань, саморозвиток та самореалізація особистості; освоєння інноваційного досвіду організації навчальної діяльності.

Обґрунтуємо ці дидактичні умови, спираючись на результати наукових досліджень. Серед значущих якостей випускників вищих навчальних закладів виділяють їх активну, творчу позицію, здатність до самомотивації, самоорганізації та самоконтролю. Тому до значущих особистісних якостей викладачів відносять уміння надати можливість кожному студенту ефективно самореалізуватися у самостійній навчальній діяльності. Діяльність, в основі якої лежить взаємодія викладача і студента, яка сприяє розвитку особистості, позитивно впливає на самостійну роботу студентів. Виявлені стійкі й повторювані елементи, які є найбільш значущими з точки зору бути сприятливими або несприятливими для самостійної роботи: зміст діяльності і технологія її здійснення; умови, в яких відбувається самостійна діяльність студентів; режим діяльності; характер взаємовідносин, поведінка, мотиви.

Умова організації самостійної роботи на основі взаємодії викладача і студентів спрямована на створення відповідних свобод для саморозвитку, самореалізації, самовизначення. Вона передбачає забезпечення у процесі самостійної роботи взаємоповаги, такту і терпіння у взаємодії між студентом і викладачем. Реалізація умови має здійснюватись з врахуванням потреб їх самовдосконалення, утвердження атмосфери відкритості, співробітництва, взаємодії і спілкування на рівних. До умов продуктивного самостійного навчання належать врахування індивідуально-психологічних властивостей студентів. Для врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів у навчальному процесі можна використовувати як теорію рис особистості, так і типологічний підхід. Теорія рис особистості дозволяє забезпечити саме індивідуалізацію навчання, добирати для кожного конкретного студента своєрідний і відповідний його здібностям спосіб роботи. Але за реальних умов вищого навчального закладу викладач поставлений у певну залежність від розкладу, програми, обов'язкового переліку завдань.[3, с.145]

З метою реалізації умови врахування індивідуально-психологічних властивостей студентів викладачам необхідно під час організації самостійної роботи впроваджувати способи психологічного впливу на особистість студентів, які б сприяли переорієнтації їх на гуманістичну парадигму в професійній діяльності й розкритті їх творчої індивідуальності. Цього можна досягти шляхом використання методів і прийомів тренінгової роботи, зосередженої на процесах групової динаміки, тренінгах спілкування, розігрування ролей та ін.

Висновки. Самостійна робота як елемент навчання суспільствознавчих дисциплін студентів згідно вимог кредитно-модульної системи організації навчального процесу – здатна затвердити нові взаємини між суб'єктами навчання, направлені на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка забезпечить їх інтенсивне оволодіння комплексом знань, умінь і навичок та сформує сучасний світогляд незалежної, гармонійно розвиненої і творчо обдарованої особистості майбутнього фахівця.

Література

1. Гришук О. К., Філіпова Г. А. Самостійна робота студентів у контексті вимог Болонського процесу. LXV наукова конференція професорсько-викладацького складу, аспірантів, студентів та структурних підрозділів НТУ. Тези доповідей. – К.: НТУ, 2009. – 440 с.
2. Ципко В. В. Тести, вправи та завдання для самостійної роботи до вивчення курсу «Філософія» для напряму підготовки 6.040106 „Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування” (для кредитно-модульної системи навчання) / Укл.: – К.: НТУ, 2008. – 34с.
3. Цюприк А. Я. Особистісно-орієнтований підхід до організації самостійної роботи студентів технічних коледжів у процесі вивчення суспільних дисциплін. Актуальні проблеми трансформації соціогуманітарної освіти 36. наук. праць за підсумками Всеукр. наук.-практ. конф.(4-5 грудня 2003р.) – Кам'янець-Подільський: Кам.-Под. державний університет, Інформаційно-видавничий відділ, 2004.-186с.

УДК 378.147:371.13

Лях В.В.

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка

ДИСКУСІЯ ЯК МЕТОД ВИВЧЕННЯ ІСТОРИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

У статті висвітлюються питання практичного використання творчо-діалогічного методу під час вивчення й осмислення історичного матеріалу, зокрема при обговоренні проблеми неоднозначного висвітлення у ЗМІ та наукових джерелах останніх років життя Петра Калнишевського. На конкретному матеріалі розкриваються технологічні основи ведення дружньої дискусії.

Лях В.В. Дискуссия как метод изучения исторического материала.

В статье освещаются вопросы практического использования творчески диалогического метода во время изучения и осмысления исторического материала, в частности при обсуждении проблемы неоднозначного освещения в СМИ и научных источниках последних лет жизни Петра Калнишевского. На конкретном материале раскрываются технологические основы ведения дружественной дискуссии.

Lyah V. Discussion as method of study of historical material

In the article light up the questions of the practical use creatively of dialogic method during a study and comprehension of historical material, in particular at the discussion of problem of ambiguous illumination in MASS-MEDIA and scientific sources of the last years of life of Peter Kalnishevskogo. Technological bases of conduct of friendly discussion open up on concrete material.

Постановка проблеми. Якість навчання у сучасних вищих і загальноосвітніх закладах пов'язана не лише з належною організацією його процесу, а й з мотивацією студентів й учнів до пізнавальної діяльності з обов'язковим використанням творчих методів. Такі методи вимагають більш активної уваги науковців, викладачів й учителів до якісного засвоєння знань та розвитку творчих здібностей підрастаючого покоління.

На жаль, ще й до сьогодні практикується заучування напам'ять великої кількості дефініцій та окремих текстів навчальних підручників. Таке навчання, на думку І.І. Панаєва, М.М. Скаткіна, В.І. Лозової, М.О. Лазарєва та багатьох інших науковців, не сприяє розвитку розумових здібностей, а інколи й шкодить йому. Особливо тоді, коли тексти навчальних підручників не відображують реальні події, бо ж деякі автори не професійно чи навмисно спотворюють, "підтасовують" їх задля короткочасної особистої вигоди.

Різноманітне висвітлення у наукових джерелах, підручниках і ЗМІ історичних подій спонукає відповідальних педагогів до ретельного вибору змісту, форм і методів навчання.

Слід зазначити, що багато нових історичних матеріалів неоднозначно сприймаються та належно оцінюються у колективах науковців, викладачів і краєзнавців. Досить часто нові знахідки викликають в опонентів роздратування, налаштовують їх один проти одного. Завданням творчого педагога у такій ситуації є реалізація його вмінь і навичок з діалогізації відносин студентів, учнів, спрямування таких відносин на їх взаємозбагачення, налагодження цікавої суб'єкт-суб'єктної взаємодії; згуртування студентського (учнівського) колективу та спрямування його на подальший пошук цікавих матеріалів про ті чи інші події.

На основі вищезазначеного, доцільним буде використання творчо-діалогічних методів, серед яких – дружня дискусія, що спрямовується на обов'язкове вирішення проблемних для учнів і вчителів завдань.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз філософської та науково-педагогічної літератури засвідчує, що діалогічні методи були предметом вивчення таких учених, як М. Бахтін, М. Бердяєв, М. Бубер, А. Добрович, В. Сухомлинський, Ю. Курганов, М. Лазарєв та ін.

М. Кларін відносить дискусію до форм організації навчання.

С. Мельникова і Л. Яворовська вважають дискусію різновидом ігрових форм занять, співробітництва, коли до обговорення проблеми залучаються всі учасники спільної діяльності.

В. Оконь відносить дискусію до групи методів засвоєння знань, а Ю. Бабанський – до методів стимулювання й мотивації учіння.

Отже, належне місце в оптимізації навчального процесу має займати дискусія. Особливо при вивченні історичних подій, опис яких неоднозначно трактується різними авторами. Так, наприклад, по-різному висвітлюють утримання останнього кошового Запорозької Січі Д. Яворницький, В. Грибовський, П. Єфіменко, А. Іванов, М. Колчин, І. Либерзон, В. Немирович-Данченко, Ф. Николайчик, Р. Пересветов, А. Скальковський, Г. Фруменков, І. Шаповал. Різний смисловий матеріал, вказаних авторів є гарним підґрунтям для обговорення проблеми. Метод діалогу широко використовується сучасним дослідником козацької доби В. Грибовським.

Метою статті є представлення методичних рекомендацій щодо інноваційної технології проведення дружньої дискусії при вивченні історичного матеріалу на прикладі досліджень вченими останніх років життя Петра Калнишевського.

Виклад основного матеріалу. Правильно організоване спілкування сприяє не тільки розвитку людини, а й поліпшенню міжособистісних відносин у колективі та позитивно впливає на стан її здоров'я. Саме тому у студентських і шкільних колективах необхідно велику увагу приділяти навчанню організації й проведенню дружніх дискусій.

При використанні такого методу необхідно заздалегідь ретельно продумувати та обговорювати тему, мету й завдання дискусії; готувати для студентів чи учнів питання; рекомендувати перелік літератури; розподіляти обов'язки; виробляти й обговорювати загальні правила її проведення тощо.

Дискусія має спеціально організовуватися, базуватися на наукових засадах, а процес обміном інформацією повинен спрямовуватися і непомітно коригуватися досвідченим викладачем чи вчителем (часто за методом евристичної бесіди). Варто зазначити, що процес організації товариської дискусії досить складний. Особливої складності набувають діалоги історичної тематики. Тут творчість необхідна на всіх етапах комунікації: і під час підготовки студентів та учнів до участі в дискусії, і в системі взаємодії з ними, і в управлінні процесом її ведення, і в дотриманні гуманістично-демократичних відносин між дорослими й підлітками.

У підготовчий період учасники дискусії діляться на активні робочі групи та спостерігачів. Тут не може бути місця для експромтів. Викладачем має проводитися серйозна ґрунтовна підготовка та навчання студентів чи учнів вмінням працювати у групах. Слід зосередити увагу не лише на чіткій організації роботи кожної дискусійної групи, а й на виборі ведучого, в обов'язки якого входять: залучення кожного з учасників до обговорення проблеми; аналіз та узагальнення сказаного; озвучення думок групи, щодо сказаного опонентами; формулювання висновків тощо.

Тривалий досвід роботи зі студентами історичного факультету підвів нас до відповідного розуміння, творчого переосмислення навчально-виховних проблем вищої, загальноосвітньої школи й до намагання поліпшення якості вивчення там окремо взятих історичних матеріалів і національного виховання студентської та учнівської молоді.

Для вирішення такого завдання були залучені члени студентського наукового товариства Міжнародної громадської організації "Козацтво Запорозьке", що діє при кафедрі педагогічної творчості та освітніх технологій СумДПУ ім. А.С.Макаренка. У процесі творчої праці науковці дійшли висновку, що дружня дискусія в обов'язковому порядку має проходити за чітко розробленими й погодженими зі всіма учасниками правилами.

Доречним буде навести зразок структури й правил ведення такої дискусії на прикладі дослідження останніх років життя Петра Калнишевського, кошового отамана Запорозької Січі. Ці правила впродовж двох років проходили апробацію при проведенні практичних занять зі студентами історичного факультету СумДПУ ім. А.С.Макаренка; учасниками козацького наметового табору Приватного благодійного оздоровчо-освітнього центру "Мурашка"; джурами та берегинями козацьких експериментальних класів КУ ССШ І-ІІІ ст. № 7, № 10, № 25 й отримали схвальну оцінку викладачів ВНЗ, козаків, педагогів загальноосвітніх і позашкільних закладів Сумської області.

Тож, враховуючи належний досвід використання творчо-діалогічних методів, ми радимо:

I. Розпочати дружню дискусію такими словами:

1. Сьогодні я пропоную поговорити про проблеми неоднозначного й суперечливого висвітлення у підручниках, наукових й науково-методичних працях, а також ЗМІ останніх років життя Петра Калнишевського: його арешту, з'ясування злочину, заслання й утримання у Соловецькому монастирі.

2. У мене є пропозиція обговорити, зібрані вами, матеріали про роки ув'язнення Петра Івановича Калнишевського – останнього отамана Запорозької Січі.

3. Перш ніж розпочати дискусію, приурочену року Петра Калнишевського, хочу попросити вас не лише утримуватися від суперечливих зауважень, а й намагатися допомагати один одному робити логічні висновки на основі досліджених матеріалів.

II. Намагатись постійно стимулювати свого співбесідника:

1. Мені приємно слухати такі повідомлення, прошу продовжувати висвітлення знайдених матеріалів.

2. Тепер мені цікаво почути Вашу думку, щодо зібраного матеріалу про ув'язнення Петра Калнишевського.

3. У кого ще є цікаві матеріали з відображення саме цього періоду (проміжку часу) життя останнього отамана Запорозької Січі?

4. Чи є ще бажані виступити?

5. Хто хоче внести доповнення чи висловити свою думку до сказаного?

6. А тепер давайте подивимося на це питання з іншого боку...

7. Пропоную розглянути ще один аспект даної проблеми.

III. Намагатись вносити коректні поправки у розмову:

1. Перш ніж говорити про..., спочатку давайте закінчимо обговорення розпочатого питання (такого-то проміжку часу життя Калниша).

2. Прошу не відволікатися від теми розмови.

3. Зачекайте будь-ласка, про це ми говоритимемо пізніше.

4. Обговорюючи проблеми неоднозначного й суперечливого висвітлення останніх років життя Петра Калнишевського, я хотів би зауважити, що головним у дискусії є посилення опонентів на архівні матеріали.

IV. У ході дискусії допускати такі висловлювання:

1. Коли деякі з дослідників заперечують перевезення майна Петра Калнишевського до Соловецького монастиря, то як можна пояснити той незаперечний факт, що на заслання його супроводжував ескорт з дев'яти трійок поштових коней, впряжених у дев'ять возів, а наш славний земляк впродовж 25-річного ув'язнення вдягався тільки в козацьке вбрання.

2. Якщо Петро Калнишевський з першого й до останнього дня ув'язнення мав особисту печатку "как особенное к сведению изъяснение" (тобто таку, що не втратила чинності), то чи можна його вважати пересічним в'язнем?!

3. Тільки знатний і шанований в'язень міг носити таке дороге, вишукане й добротне вбрання, яке було на Петрові Калнишевському під час його довгого утримання у Соловецькому монастирі.

4. У таких жахливих умовах, про які ви говорите ..., – і року не виживеш.

V. Підбиваючи підсумки обговорення проблеми, використовувати такі репліки:

1. Підіб'ємо підсумки. У процесі обговорення зібраних матеріалів ми дійшли висновку, що...

2. Спробуємо узагальнити наші висловлювання щодо умов утримання Петра Івановича у тюремних келіях Соловецького монастиря...

3. На основі аналізу наукових джерел ми дійшли висновку, що з роками умови перебування Калнишевського у в'язниці значно поліпшувалися: він мав сухе, просторе, досить чисте й гарно опалювальне приміщення...

4. У зв'язку з тим, що архівні матеріали про ув'язнення Петра Калнишевського суперечать змісту підручника з історії для учнів 8-го класу, необхідно...

5. Підбиваючи підсумки дружньої дискусії, вважаємо за доцільне пропонувати організовувати подібні діалоги та різноманітні заходи з увіковічення пам'яті Калниша в інших загальноосвітніх навчальних і позашкільних навчально-виховних закладах Сумщини тощо.

VI. У ході дискусії намагатись керуватись такими правилами:

1. Говорити по суті: головне в дискусії на історичну тематику – логічні висновки з посиланнями на архівні матеріали, перевірені й осмислені наукові та інші історичні джерела.

2. Намагатись не змушувати учнів, а навпаки, – творчо мотивувати їх до активної участі в обговоренні проблеми.

3. Уникати в дискусії реплік, що принижують людську гідність.

4. Аргументуючи й відстоюючи свою точку зору, намагатись також надавати опонентові можливість висловити свої думки і з деякими з них погодитись.

5. Прагнути разом дійти істини, а не демонструвати особисту обізнаність.

6. Виявляти здібність уважно, доброзичливо, терпляче вислуховувати інші думки, які не співпадають з вашими ні за змістом, ні за смислом.

7. Для зменшення протистояння замість аргументів (висловлювання думок) на власну користь, наводити інші точки зору на питання, що розглядається тощо [1, с. 21 – 23].

Звичайно ж, дотримання вище зазначених правил ведення дискусії та наповнення їх саме таким змістом неможливе без архівного підтвердження будь-якого висловлювання чи репліки.

Для більш продуктивного діалогу ми рекомендуємо у підготовчий період створити ініціативну групу, яка окрім розподілу обов'язків має заздалегідь визначити день та час проведення дружньої дискусії; потурбуватися про належне облаштування аудиторії: столи розставити так, щоб можна було бачити кожного із співрозмовників (бажано організувати "круглий стіл"), аудиторію прикрасити козацькими прапорами та козацькими іконами, портретом Петра Калнишевського, картинами, гаслами, крилатими висловами стосовно теми дискусії тощо.

Слід також прислухатися до попередження Владислава Грибовського щодо необхідності дотримання особливо обережного підходу до дослідження останнього періоду життя Петра Калнишевського. Адже деякі стійкі й жахливі історіографічні міфи про умови його утримання в Соловецькому монастирі досить сильно й невинно негативно впливають на формування у студентської та учнівської молоді історичних уявлень.

До сьогодні жоден з дослідників не може достеменно вказати на конкретні камери чи келії його ув'язнення. Єдиною пам'яткою, пов'язаною з Петром Івановичем на Соловках, є могильна плита, що була встановлена на місці його поховання у 1856 році.

У той же час відомо, що Петра Калнишевського супроводжував з Москви до Архангельська ескорт з дев'яти підвод: на трьох розміщався конвой із в'язнем, а ще шість перевозили його майно [4, 163]. Підтвердження цьому ми можемо знайти у багатьох документах державного архіву Архангельської області [3, 341 – 342]. Виділялось йому по одному рублю на добу “дабы оной кошевой... не мог претерпеть глада, и в протчих нуждах недостатка” [3, 365]. Окрім того, що Петро Іванович харчувався тими стравами, які подавали вищому духовенству монастиря з верхньої трапези [2, 60], він мав можливість замовляти ту їжу, яка була до вподоби лише йому.

Як і на волі одягався й харчувався кошовий отаман бувшої грізної Січі Запорозької заможного й зі смаком. Так, наприклад, під час виходу до трапезної “Петро Калнишевський був одягнений у китайчаний синій “сюртук” з олов'яними гудзиками в два ряди або в червоний кармазин” [2, 61]. Зазначимо, що сюртук – це чоловічий верхній двобортний одяг з довгими полами, відкладним коміром і широкими лацканами. Кармазин – одяг з дорогого темно-червоного сукна.

Отже, “кошового утримували як знатного в'язня...” [2, 60]. Петра Калнишевського тричі переводили до різних келій. “В усіх трьох випадках умови перебування в'язня значно покращилися: він мав сухе, тепле й просторе приміщення (більше за чернецьку келію)” [3, 34]. У Петра Івановича з першого й до останнього дня ув'язнення була печатка як “особливое к сведению изъяснение” [3, 363]., тобто та, що не втратила чинності з часу його арешту й заслання. Доказом цього є клопотання П.І. Калнишевського до архангельського цивільного губернатора І.Ф. Мезенцова про дозвіл залишитися в Соловецькому монастирі послушником датоване 7 червня 1801 року. “У подленного прошения вместо подписания его Кольнишевскаго печать приложена” [3, 371 – 372].

Такі архівні відомості мають знати викладачі, вчителі, козаки, щоб у процесі ведення дружньої дискусії вміло висловлювати свої думки, аргументовано й логічно їх відстоювати; приваблювати до себе студентів і учнів, результативно впливати на їх розвиток.

А для цього він зобов'язаний мати не лише гарну підготовку напередодні дискусії, а й необхідні копії наукових статей, архівних документів, ілюстрацій тощо.

Ми не зосереджували своєї уваги на тих багатьох документах, що на сьогодні викликають сумніви у відповідальних дослідників козацької доби, але ж і їх потрібно добре знати та вміло використовувати у процесі впровадження в навчання творчо-діалогічного методу.

Організація педагогом навчання з розвитку навичок ведення дружньої дискусії стає для студентів, молодих козаків і підлітків тим чинником, який стимулює їх до самостійної праці, самоосвіти; вдосконалює уміння спілкуватися, вести бесіду; сприяє мотивації належної ініціативи і пізнавальної активності.

Практичну значимість нашої наукової й водночас навчально-методичної праці вбачаємо у тому, що узагальнюючи типові правила ведення товариської дискусії, ми на конкретному матеріалі показуємо викладачеві й молодому вчителю як потрібно налаштовувати учня на ведення продуктивного діалогу, виявляти, обґрунтувати й переосмислювати окремі етапи життя Петра Калнишевського.

Висновки. Використання численних наукових джерел і копій архівних документів у процесі проведення евристичних бесід, дискусій, диспутів, прес-конференцій з питань ув'язнення останнього кошового отамана Запорозької Січі мотивують викладачів до розробки й вдосконаленню лекційних і практичних занять; пошуку шляхів модернізації навчально-виховного процесу у вищому та загальноосвітньому закладі, сприяють більш якісному засвоєнню історичного матеріалу.

Література

1. Арват Ф.С. Культура спілкування: навч.- метод. посібник / Ф.С. Арват, С.В. Коваленко, П.М. Щербань – К.: ІЗМН, 1997. – 328 с.
2. Грибовський Владислав. Петро Калнишевський / Владислав Грабовський – Київ : 2007. –72 с.
3. Петро Калнишевський та його доба. Документи та матеріали. – К.: 2009. – 432 с.
4. Яворницький Д.І. Запорожжя в залишках старовини і переказах народу./ Д.І. Яворницький – Ч. II. Дніпропетровськ : Арт-Прес, 2005

УДК 371.314.6:371.32:94:372.48

Епик Л.І.

кандидат історичних наук,
ст.викладач кафедри історії України
Сумського державного педагогічного
університету ім.А.С.Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ КРАЄЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

У статті дається характеристика проектної технології, заснованої на впровадженні в учбовий процес методу проектів - цільових завдань, рішення яких забезпечує спроектований кінцевий результат, оволодіння учнями знаннями, уміннями і навичками в процесі виконання практичних завдань.

Ключові слова: проектні технології, краєзнавство.

Епик Л.И. *Использование проектных технологий при изучении краеведческого материала на уроках истории.*

В статье дается характеристика проектной технологии, основанной на внедрении в учебный процесс метода проектов – целевых заданий, решение которых обеспечивает спроектированный конечный результат, овладение учениками знаниями, умениями и навыками в процессе выполнения практических заданий.

Ключевые слова: *проектные технологии, краеведение.*

Epik L. *Using of project technologies for the study of study of a particular region.*

Article brightly described project technology, that is based on project method –aim tasks, solution of which form final result: getting of some knowledge, skills, acquired habit, while practical tasks.

Author analyzed private experience of using such educational technology based on mastering of local history information at the History lessonю.

Keywords: *project technologies, study of a particular region.*

Нині в освіті України відбувається процес, спрямований на удосконалення традиційних методик і методів роботи з учнями, пошуку й розробки нових альтернативних технологій, більш ефективних, оптимальних, результативних, ніж ті, що існували в минулому. Здійснюється поступовий перехід до особистісно зорієнтованих технологій навчання, які б сприяли самореалізації учня на основі природних даних і розвитку здібностей.

Історія є одним з небагатьох навчальних предметів, який через ознайомлення з минулим людства, не тільки формує світогляд, але надає можливість людині почувати себе соціально активним елементом світу. На нашу думку, вивчення на уроках історії краєзнавчого матеріалу надає учню можливість відчувати причетність до історії країни через аналіз подій, біографій людей, що відбувалися/проживали на території його міста, села. Вивчення регіональної історії можливість уникнути ефекту виключеності з історичного процесу, виховує розуміння того, що історія країни складається і тісно пов'язана саме з історією регіону-міста-села. Для учнів часто є несподіваним відкриття, що в минулому їх земляки були відомими історичними особами, мали загальнодержавний авторитет у різних галузях суспільного життя. Це сприяє вихованню патріотизму і зацікавленню історією власного народу і країни.

Аналіз літератури з теми дозволяє зробити висновки щодо методу проектів з точки зору понять “метод”, “методика”, “технологія”.

У психолого-педагогічній літературі поняття “педагогічна технологія” має понад 300 формулювань. Автори навчально-методичного посібника “Освітні технології” пропонують визначення, згідно з яким педагогічна технологія розглядається як “системний метод планування, застосування й оцінювання всього процесу навчання й засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів і взаємодії між ними для досягнення найефективнішої форми навчання”. Це закономірне функціонування системи “педагог – середовище – учень” у визначених умовах навчання [6, с.22]. За визначенням О.Пометун і Л.Пироженко, педагогічна технологія – “комплекс, що складається із запланованих результатів; засобів оцінки для коригування та вибору оптимальних методів, прийомів навчання для конкретної ситуації; розробленого вчителем на цій основі набору моделей навчання”. Це коригування системи “планування результатів – блок мотивації та організації учнів – дія засобів навчання (процес навчання) – блок контролю якості засвоєння” [7, с.26]. Технологію від методики відрізняють два моменти: гарантія кінцевого результату й проектування майбутнього навчального процесу. Технологія, на відміну від методики, не припускає варіативності, із неї не можна викинути якісь елементи [7, с.26]. Педагогічна технологія – “це проект і реалізація системи послідовного розгортання педагогічної діяльності, спрямованої на виховання вільної, відповідальної особистості як суб’єкта й проектувальника життя”. Вона розробляється “на основі конкретної філософії, методології освіти, в основі яких – цільові установки, зорієнтовані на очікуваний результат” [2, с.10].

Метод – це сукупність операцій оволодіння певною сферою практичного чи теоретичного знання, тією чи іншою діяльністю; це шлях пізнання, спосіб організації процесу пізнання. Є.Полат писав, що якщо ми говоримо про метод проектів, то маємо на увазі саме спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка має завершитися досить реальним, практичним результатом [7, с.2]. За визначенням С.Сисоевої, метод проектів є однією з педагогічних технологій, “яка відображає реалізацію особистісно орієнтованого підходу в освіті (саме педагогічною технологією, хоча у назві технології використовується слово “метод”) і сприяє формуванню уміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя людини постіндустріального суспільства” [9, с.126].

Таким чином ознаками методу проектів є наступні:

- самостійна діяльність учнів (індивідуальна, парна або групова), яку вони виконують упродовж визначеного відрізка часу;
- розв’язання проблеми, яка передбачає використання різноманітних методів, засобів навчання, інтегрування знань, умінь із різних галузей науки, техніки, творчості;
- “відчутність” результатів виконання проекту (якщо це теоретична проблема, то конкретне її рішення, якщо практична
 - конкретний результат, готовий до впровадження);
 - використання педагогом сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів [6, с.150];
 - не пасивне, а активне сприйняття “навчання через дію”;
 - зміщення акцентів у діяльності з формального запам’ятовування на активне мислення;
 - застосування “принципів” (загальнодидактичних або частковометодичних) лише за необхідності (мається на увазі їх доцільність у конкретних ситуаціях проектування) [5, с.477];
 - планування доцільної (цілеспрямованої) діяльності у зв’язку з вирішенням якого-небудь навчального шкільного завдання в реальних життєвих обставинах [4, с.353];
 - проблематичний акт, приведений у виконання до кінця в його природній установці [8, с.403];
 - творча діяльність, проблемна за формою представлення матеріалу, практична за формою його застосування, інтелектуально насичена за змістом, яка відбувається в умовах постійного конкурсу думок (І.Зимня) [2, с.14];
 - орієнтування учня на актуалізацію наявних знань і набуття нових для активного включення в проектувальну діяльність у соціокультурному середовищі [12, с.1];
 - розвиток пізнавальних, творчих навичок і вмінь, що потребують самостійного конструювання знань та орієнтації в інформаційному просторі [1, с.1];
 - практика особистісно орієнтованого навчання, що враховує в процесі навчання конкретного учня, його вільний вибір та особисті інтереси [10, с.3];

- не інтеграція фактичних знань, а застосування знань і набуття нових, часом шляхом самоосвіти [3,с.16];

- не тільки набуття учнями нових знань, а й освоєння способів діяльності;
- обов'язкова презентація отриманих результатів [11, с.1]

Метод проектів як педагогічна технологія складається з певної кількості кроків-операцій, які виконують відповідні завдання. Метою й завданнями методу проектів є:

1) створити умови під час освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності учня;

2) навчити учнів здобувати знання самостійно, застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань;

3) сприяти учневі в здобутті комунікативної компетентності, тобто здатності працювати в групах, рольової компетентності, тобто спроможності виконувати соціальні ролі;

4) розширити коло спілкування дітей, знайомити їх з іншими культурами, різними точками зору на одну проблему;

5) сприяти розвиткові умінь учнів користуватися дослідницькими прийомами (оперувати інформацією, висувати гіпотези, робити висновки тощо) [6, с.150-151];

6) стимулювати інтерес учнів до визначеної проблеми, прагматичну зацікавленість до практичного застосування отриманих результатів;

7) формувати прогностичні уміння й навички учнів;

8) сприяти створенню соціально значущих ситуацій у процесі живого спілкування дитини з оточенням і через це впливати на психологічний розвиток учня ;

9) озброїти дитину інструментарієм для вирішення життєвих проблем, пошуку й досліджень у життєвих ситуаціях;

10) формувати спеціальні й загальнокультурні знання та вміння учнів;

11) стимулювати ініціативність, рішучість, навички співробітництва;

12) розвивати логічне мислення [8, с.6] .

Розробляючи концептуальні положення методу проектів, виділяємо такі його функції:

1) пізнавальну (під час проектування учні здобувають нові знання та вміння);

2) ціннісно-орієнтаційну (спрямованість діяльності людини на певні цінності називається ціннісною орієнтацією);

3) комунікативну (навички спілкування в групі, необхідність презентувати результати діяльності з проектування);

4) практичну (діяльнісний аспект проектування);

5) функцію гуманізації (особистість учня стає епіцентром діяльності вчителя);

6) критеріально-оціночну (зовнішнє оцінювання, оцінювання вчителем, цінування учнями відбувається за встановленими заздалегідь критеріями) [11, с.5].

Застосовуючи метод проектів при вивченні краєзнавчого матеріалу на уроках історії, виокремлюємо наступні етапи:

1. Підготовка (визначення теми й мети проекту).

2. Планування:

а) визначення джерел, засобів збору, методів аналізу інформації, засобів представлення результатів;

б) встановлення критеріїв оцінки результату й процесу.

3. Збір інформації (робота з архівними матеріалами, літературою, анкетування, експеримент).

4. Аналіз (аналіз результатів, формулювання висновків).

5. Подання й оцінка результатів (усний, письмовий звіт, оцінка результатів і процесу дослідження).

Робота з краєзнавчою тематикою передбачає пошуковий, дослідницький і аналітичний напрями, тому учитель повинен чітко розмежувати власну діяльність та роботу учнів і запропонувати наступні кроки з проектування:

- вибір теми проекту, його типу, кількості учасників;

- учителю необхідно продумати можливі варіанти проблем;

- попереднє обговорення теми і визначення напрямів діяльності (запитань, ситуацій тощо) ;

- розподіл задач по групах, обговорення можливих методів дослідження, пошуку інформації, творчих рішень;

- самостійна робота учасників проекту щодо вирішення індивідуальних чи групових дослідницьких, творчих задач;

- захист проектів; колективне обговорення, експертиза, оголошення результатів зовнішньої оцінки, формулювання висновків.

Застосування проектної технології при вивченні краєзнавчого матеріалу надає можливість готувати невеликі за обсягом проекти, які можна використовувати на уроках «Наш край», довгострокові проекти, в результаті яких створюються презентації або відеофільми, успішно використовуються в експозиціях шкільного музею при проведенні екскурсій, позакласних заходів тощо.

Авторський досвід використання проектного методу при вивченні краєзнавчого матеріалу ґрунтувався на створенні великих проєктів, які використовувалися і на уроках «Наш край», і під час проведення екскурсій у шкільному музеї. Загалом автором разом з учнями 9-11 класів було створено 3 проєкти – «Місто Шостка і Шостенський пороховий завод у ХУІІІ – на початку ХХ ст.», «М.М.Неплюєв і Хрестовоздвиженське братство», «Гамалієвський Харлампієвський монастир – історія і сучасність».

Проєкт «М.М.Неплюєв і Хрестовоздвиженське братство» мав наступні завдання:

Тип проєкту: дослідницький, груповий, довгостроковий (проєкт розробля-вся учнями 10 класу протягом 3 місяців).

Мета проєкту:

- на основі аналізу архівних матеріалів, історичної літератури дослідити біографію М.М.Неплюєва, показати основні віхи діяльності Хрестовоздвиженського братства, його внесок в освіту і культуру України к.ХІХ – поч.. ХХ ст..

- відшукати людей, доля яких, або їх родин, була пов'язана із Хрестовоздвиженський братством.

Практичний результат проєкту: мультимедійна презентація «М.М.Неплюєв і Хрестовоздвиженське братство», експозиція в шкільному музеї, збір матеріалів і документів про життя і творчість І.С.Абрамова, краєзнавця, історика, одного із випускників школи М.М.Неплюєва.

Застосування проєктних технологій при вивченні краєзнавчого матеріалу на уроках історії дозволяє учням відчувати себе дійсно пошуковцями, стимулює інтерес до вивчення і аналізу історичних документів, дозволяє сконструювати цілісну картину історичного розвитку, нерозривність історичного процесу.

Література

- 1.Активні методи навчання // <http://users.kpi.kharkov.ua/lre/bde/ukr/pedde/active.htm>
- 2.Єрмаков І.Г. Компетентнісний потенціал проєктної діяльності // <http://www.library.edu-ua.net/>
- 3.Загуменнов Ю., Шелкович Л., Шварц Г. Особистісно зорієнтовані технології в освіті // Підручник для директора. –2005. – № 9-10. – С. 10-24.
- 4.Кильпатрик У. Несколько заключительных вопросов // Метод проєктів: традиції, перспективи, життєві результати: Практико-зорієнтований збірник. – К.: “Департамент”, 2003. – С. 353.
- 5.Левин Л. Новые пути школьной работы (Метод проєктів в Америке) // Метод проєктів: традиції, перспективи, життєві результати: Практико-зорієнтований збірник. – К.:“Департамент”, 2003. – С. 431-487.
6. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Піктенко, О.М. Любарська та ін.; За ред. О.М. Пехоти. – К.:2000.- 278 с.
- 7.Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання // Відкритий урок. – 2003. – № 3-4. – С. 19-27.
- 8.Рубинштейн М.М. Метод проєктів // Метод проєктів:традиції, перспективи, життєві результати: Практико-зорієнтований збірник. – К.: “Департамент”, 2003. – С. 397-411.
- 9.Сисоева С. Особистісно зорієнтовані технології: метод проєктів // Підручник для директора. – 2005. – № 9-10. – С. 25-31.
- 10.Столярченко Г., Дем'яненко О. Чи можна застосовувати проєктні технології на уроках літератури? // Українська мова та література. – 2005. – № 45. – С. 3-5.
- 11.Чанова М.В. Метод проєктів в системі проблемного навчання проєктів // Сибирський учитель.–2003.– №1./ <http://www.ioso.ru/distant/project/eth%20project/metod%20pro.htm>
- 12.Чанова М.В. Некоторые теоретические аспекты реализации метода проєктів // Сибирський учитель. – 2002. – №6. // <http://www.ioso.ru/distant/project/meth%20project/metod%20pro.htm>

УДК 37.01: 372.882. 893

Слесик К.М.

Комунальний вищий навчальний заклад
«Харківська академія неперервної освіти»

ПОДОЛАННЯ РОЗРИВУ МІЖ МОРАЛЬНОЮ СВІДОМІСТЮ І ПОВЕДІНКОЮ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розкриваються причини розбіжності між моральною свідомістю і поведінкою школярів, запропоновані принципи формування етичної культури та способи їх реалізації.

Ключові слова: етична культура, моральна свідомість, моральні відносини, моральна поведінка, професійна підготовка вчителя.

Слесик К.М. Преодоление разрыва между моральным сознанием и поведением в процессе обучения гуманитарным дисциплинам.

В статье раскрываются причины расхождения между моральным сознанием и поведением школьников, предложены принципы формирования этической культуры и способы их реализации.

Ключевые слова: этическая культура, моральное сознание, моральные отношения, моральное поведение, профессиональная подготовка учителя.

Slesik K.

Overcoming of break between moral consciousness and behavior in the process of educating to humanitarian disciplines.

In the article reasons of divergence open up between moral consciousness and behavior of schoolchildren,

principles of forming of ethic culture and methods of their realization are offered.

Keywords: *ethic culture, moral consciousness, moral relations, moral behavior, professional preparation of teacher.*

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства перед загальноосвітньою школою ставиться завдання підготовки відповідального громадянина, здатного будувати свою діяльність, враховуючи суспільні інтереси. Розв'язання цього завдання пов'язане з формуванням стійких етичних якостей особистості школяра, його етичної культури. Під етичною культурою розуміють *інтегровану якість особистості, яка включає етичні знання, етичну спрямованість, емоційно ціннісне ставлення до світу, людей і самого себе, етичні уміння і досвід їх творчого застосування.*

Більшість науковців підтримують трьохчасткову будову етичної культури, яка збігається з будовою моралі, що, відповідно до В. Малахова, складається з моральної свідомості, моральної діяльності і моральних відносин: «*моральна свідомість*: її основні норми, принципи, мотиви й ціннісні орієнтації; основні категорії – добро і зло, обов'язок, відповідальність, справедливість; сенс життя і ставлення до смерті; щастя; моральна самосвідомість людини – честь і гідність, совість і сором». «*Моральна діяльність*: свобода дії, свобода вибору, свобода волі; вчинок як елементарна форма моральної діяльності; співвідношення мети і засобів діяльності, мотиву і результату моральної дії». «*Моральні відносини*: моральна сутність спілкування між людьми; ... етикет і культура спілкування» [2, с.104].

Значення викладання гуманітарних предметів у формуванні етичної культури учнів визначається готовністю педагогів до розв'язання визначених завдань і дотриманням психолого-педагогічних умов організації навчально-пізнавальної діяльності.

Питання формування етичної культури учнів у процесі навчання розглядалися рядом дослідників (І. Бех, Л. Божович, М. Болдирев, І. Мар'єнко, І. Підласий, І. Харламов, А. Шемшуріна та ін.). Дослідження цих питань у галузі викладання гуманітарних предметів здійснювали В. Болотіна, В. Григораш, О. Пометун, В. Шуляр та ін.

Курс етики у 5-6 класах закладає основи формування етичної культури учнів. Це є практичний курс, що не стільки вирішує завдання розширити знання учнів з морально-етичних категорій, скільки формувати у них моральні якості і відповідні моделі мислення, переконання і поведінки. Разом з тим, навчання етики протягом двох років не вирішує завдання формування етичної культури особистості з розвинутою моральною свідомістю, сформованим емоційно-ціннісним ставленням до світу, стійким досвідом моральної поведінки. У зв'язку з вищезазначеним питання формування етичної культури учнів у процесі викладання суспільно-гуманітарних предметів є актуальним.

Метою статті є визначення педагогічних принципів формування етичної культури учнів і психолого-педагогічних умов ефективності зазначеного процесу.

У процесі нашого дослідження було виявлено низку проблем, пов'язаних з ефективністю формування етичної культури учнів у процесі навчання:

тенденції професійної підготовки педагогів до формування етичної культури учнів у процесі навчання;

відповідність змісту підручників суспільно-гуманітарних предметів завданням формування етичної культури учнів;

особистісні якості педагога, які відповідають завданням формування етичної культури школярів.

У зв'язку з вищезазначеним нами було проведено аналіз підручників суспільно-гуманітарного блоку в основній школі. Порівняльний аналіз етичного потенціалу підручників у різних курсах гуманітарного циклу свідчить, що когнітивний компонент етичної спрямованості найбільше представлений у курсі «Етика» (100%), наближаються до нього за цим показником курси «Історії України» (90,5%), української та зарубіжної літератур (87% і 80%), найменше – у підручнику «Правознавство» (30%) та «Всесвітньої історії» (49%). Разом з тим, етичний потенціал підручників можна посилити за рахунок акцентів на моральній стороні історичних подій, відображених у текстах підручників, а також через залучення завдань на застосування етичних знань: інтерактивних, творчих, частково-пошукових тощо.

Стан професійної підготовки педагогів визначався нами за допомогою методів опитування, анкетування, діагностування. Так, протягом двох місяців навчального року було проведено опитування чотирьох груп учителів суспільно-гуманітарного блоку: історії, історії і правознавства, української мови та літератури, російської мови та світової літератури.

Учителям було запропоновано відповісти на запитання (здійснити самооцінку), пов'язані з ефективністю формування етичної культури учнів, зокрема. У процесі аналізу результатів опитування отримано такі дані (табл.1):

Таблиця 1

Результати опитування учителів суспільно-гуманітарних предметів щодо формування етичної культури учнів у процесі навчання

Зміст запитання	Відповіді
Яких аспектів формування моральної культури Ви торкаєтесь на заняттях?	
Загальнолюдські цінності	61%

Національні цінності, патріотизм	8%
Християнські цінності	7%
Естетичні цінності	8%
Які існують проблеми у формуванні етичної культури учнів у процесі навчання суспільно-гуманітарних предметів?	15%
Негативний вплив оточення	1%
Негативний вплив новітніх технологій	9%
Перевантаження програм, брак часу	9%
Зміст текстів не відповідає завданням морального виховання	15%
Відсутність єдності впливу школи і сім'ї	4%
Незнання учнями норм моралі	4%
Відсутність в учнів навичок моральної поведінки («моральної етики»)	2%
Низька мовленнєва культура учнів	
Агресивність, недисциплінованість	
Чи існує, на Ваш погляд, розбіжність між моральною свідомістю і поведінкою школярів?	97% (так)
Які, на Ваш погляд, причини лежать в основі цієї розбіжності?	
Нестійкість суспільної моралі	7%
Відсутність моральних прикладів у житті	3%
Негативна інформація ЗМІ	17%
Бідність внутрішнього світу учнів	3%
Вплив стереотипів поведінки	18%
Низька культура сім'ї	10%
Підліткові психологічні проблеми	4%
Відсутність участі у позашкільній діяльності	2%
Чи сприяє зміст текстів підручника формуванню етичної культури учнів?	92%
У який спосіб Ви організуєте роботу з формування етичної культури учнів у процесі навчання?	
Через зміст текстів і завдань	21%
Позаурочна робота з предмета	5%
Нестандартні уроки	7%
Бесіди	30%
Інтерактивне навчання	19%
Екскурсії	22%
Проблемні ситуації	2%
Тренінги	4%
Дидактичні ігри, театралізація	5%
Зустрічі з людьми високої моралі	2%
Власний приклад	4%
Наочність	11%
Виховна позакласна робота	18%
Години спілкування	18%
Створення ситуацій, які треба терміново вирішити	5%
Залучення творів мистецтва	2%
Аналіз поведінки персонажів	14%
Проведення творчих робіт	3%
Наскільки Ви обізнані зі світовим художнім мистецтвом?	
5	—
4	54%
3	38%
2	8%
1	—
Наскільки Ви обізнані зі світовим музичним мистецтвом (музичною класикою, авторською, рок-музикою)?	
5	—
4	33%
3	36%
2	9%
1	—
Наскільки Ви компетентні у галузі світової класичної літератури?	
5	—
4	50%
3	18%
2	12%
1	—
Наскільки Ви знайомі з найважливішими морально-етичними вченнями?	
5	—
4	54%
3	8%
2	9%
1	—
Наскільки Ви обізнані у категоріях етики і моралі?	
5	6%

4	55%
3	18%
2	12%
1	—
Наскільки Ви відчуваєте себе моральною людиною (доброзичливим і привітним, готовим до співчуття, безоцінного ставлення до інших)?	
5	26%
4	64%
3	10%
2	—
1	—
Як часто Ви реально допомагаєте людям (в т.ч. чужим): бездомним тваринам, робите безкорисливі внески для допомоги хворим, нужденним?	
Постійно	26%
Часто	48%
Частіше так	22%
Іноді	6%
Ніколи	—
Що саме Ви зможете більше робити для підвищення якості формування моральної культури учнів у навчальному процесі?	
Виховувати власним прикладом	17%
Проводити тренінги	3%
Створювати позитивну атмосферу на уроці	3%
Використовувати методи виховання у всій повноті	3%
Використовувати гуманістичні впливи	3%
Формувати християнські цінності	5%
Проводити інтерактивну роботу	10%
Проводити екскурсії	10%
Проводити виховні заходи	8%
Залучати самоврядування	4%

Аналіз результатів опитування виявив низку проблем, які показують неготовність педагогів до ефективного здійснення формування етичної культури учнів у процесі викладання суспільно-гуманітарних предметів. Зокрема, зроблено висновки про те, що педагоги: звужують зміст формування етичної культури у процесі викладання до формування ціннісних орієнтацій, відкидаючи такі важливі аспекти, як формування моральних відносин і почуттів, моральних якостей тощо; проблеми формування етичної культури учнів бачать у зовнішніх причинах, таких, як: негативний вплив оточення, негативна інформація ЗМІ, низька культура сім'ї, відсутність участі учнів у позашкільній діяльності, у вікових особливостях школярів; 15% педагогів називають причину невідповідності змісту текстів підручника завданням формування етичної культури учнів; лише 4% відмітили зв'язок між ефективністю формування етичної культури учнів і єдністю зусиль школи і сім'ї у цьому процесі; серед способів формування етичної культури школярів 21% учителів назвали використання змісту навчання відповідно його завданням; 23% – відмітили позаурочну роботу; 30% – використовують бесіди; 84% – вважають, що вирішенню поставленого завдання сприяють нестандартні уроки, дидактичні ігри, екскурсії, виховні години, проведення творчих робіт, аналіз поведінки персонажів. Лише 4% – вважають важливим власний приклад, 5% – створення моральних ситуацій, які потрібно терміново вирішити (застосування знань), 4% – тренінги, 2% – зустрічі з людьми високої моральності. На перспективне запитання про те, що можуть зробити вчителі для підвищення рівня формування етичної культури в учнів педагоги відмітили інтерактивну роботу – 10%; проведення екскурсій – 10%; формування християнських цінностей – 5%; виховні заходи – 8%; використання поліфункціональних методів навчання і виховання – 3%; виховання власним прикладом 6%; невелика кількість учителів усвідомлюють необхідність створення умов для застосування знань на практиці, зокрема: залучення учнів до самоврядування – 4%; проведення тренінгів – 3%; Аналіз анкет показав рівень самооцінки вчителями власної обізнаності у світовій культурі. Зокрема 54% вчителів відмітили достатній рівень обізнаності у галузі художньої культури, 33% – у галузі класичної музики, 50% вважають себе компетентними на достатньому рівні у галузі світової класичної літератури. Показовими є результати щодо оцінки учителями власних моральних якостей, зокрема 26% постійно здійснюють благодійну діяльність, 48% роблять це на постійній основі. Лише 6% учителів оцінили свою спрямованість на безкорисливу допомогу, доброчинність на низькому рівні.

Таким чином, аналіз результатів опитування свідчить про те, що проблеми формування етичної культури учнів вчителі вбачають лише у зовнішніх соціальних чинниках; серед чинників підвищення якості формування етичної культури учнів не розглядаються питання професійної підготовленості педагога до здійснення зазначеної діяльності; проте виявлено, що вчителі не володіють знанням категорій етики і не оперують ними у процесі викладання; не володіють методикою формування етичної культури у процесі навчання; переоцінюють свою обізнаність у галузі світової культури; високо оцінюють власні моральні якості; не розуміють основних причин розбіжності між моральною свідомістю і поведінкою; основна увага педагогів спрямована на формування компонентів моральної свідомості, проте не приділяється увага формуванню моральних відносин, почуттів та умінь застосування моральних знань у практиці поведінки.

Таким чином, учителі проводять певну роботу з формування етичної культури учнів у процесі викладання суспільно-гуманітарних предметів. Разом з тим, наукові джерела і практичні спостереження свідчать про численні факти розбіжності між моральною свідомістю учнів (володінням учнями знаннями моральних норм, ідеалів, моральних цінностей) і їх поведінкою.

Серед причин такої розбіжності психологи (Л. Фрідман, І. Кулагіна, А.Прихожан та ін.) називають такі основні чинники, які часто трапляються у педагогічній практиці: недостатнє врахування того, що під час навчання учнів моральних знань необхідно виходити з їх власного досвіду; недостатнє створення умов для вправляння учнів у моральній поведінці; відсутність цілеспрямованих впливів і системи у формуванні моральних знань; недостатнє врахування вікових особливостей школярів у процесі навчання і виховання [5; 6].

Виявлені причини розбіжності між моральною свідомістю і поведінкою школярів спонукали до пошуків шляхів їх усунення. На основі наукових досліджень (Р. Вагапова, І. Підласий, П. Підкасистий та ін.) і власного досвіду [1; 3; 4] було вироблено основні принципи формування етичної культури учнів у процесі навчання суспільно-гуманітарних предметів та запропоновано способи їх реалізації на практиці (табл. 2):

Таблиця 2.

Принципи формування етичної культури учнів у процесі викладання гуманітарних дисциплін

№	Принципи формування етичної культури	Способи реалізації принципів формування етичної культури у процесі навчання гуманітарних предметів
1	Активного особистого залучення кожного у навчальний процес	Організація самостійної активної діяльності учнів, розвиток творчого дискурсивного мислення, вироблення учнями власної системи цінностей
2	Проблемності і мотивованості	Вироблення внутрішньої мотивації, організація прийняття учнями цілей і завдань навчання
3	Розвивального навчання	Кожний блок занять повинен ставити перед учнями усе складніші змістові, комунікативні, діяльнісні завдання
4	Змістовності занять і цікавого способу вивчення предмета	Використання активних, інтерактивних методів навчання, застосування методик багаторівневого спілкування
5	Комунікативно-діяльнісної спрямованості навчання	Організація вчителем активної поліфункціональної діяльності і спілкування
6	Майстерності педагога	Побудова педагогом опосередкованого управління діяльністю учнів; включення знань у систему суб'єктного досвіду учня; організація різномірного співробітництва

Проведене дослідження дозволило зробити висновки щодо педагогічних основ ефективності формування етичної культури учнів. Визначено, що педагогічними умовами формування етичної культури учнів у процесі викладання гуманітарних предметів є: дотримання принципів здійснення педагогічного процесу щодо формування етичної культури учнів; посилення когнітивної складової етичного характеру у змісті навчання гуманітарних предметів; підвищення рівня професіоналізму педагогів з формування етичної культури учнів у процесі викладання гуманітарних предметів. Дослідження показало, що дотримання зазначених умов сприятиме підвищенню ефективності формування етичної культури учнів основної школи.

Література

1. Вагапова Р.Р. Использование метода театрализованной дискуссии «диалог теорий» в преподавании этики / Р. Р. Вагапова [Электронный ресурс] <http://www.egpu.ru/lib/elib/Data/Content/128275740627983921/Default.aspx>;
2. Малахов В. А. Етика: курс лекцій; навч. посібник / В. А. Малахов. – 4-те вид. – К.: Либідь, 2002. – 384 с.
3. Педагогика: учеб. Пособие для студентов пед. учебных заведений / Под ред. П. И. Подкасистого. – 3-е изд., доп. и перераб. – М.: Пед. об-во России, 2000. – 640 с.
4. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для студентов вузов / И. П. Подласый. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 365 с.
5. Прихожан А. М. Психологические приемы нравственного воспитания школьников / А. М. Прихожан. – М.: Совершенство, 1980. – 35 с.
6. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Совершенство, 1998. – 432 с.;

Навчально-методичне видання **ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН** (науково-педагогічний журнал)

Вип. 1, 2011 р.

Заг. ред. Олег Володимирович Михайличенко.

Підписано до друку 23 жовтня 2011 р., наклад 100. Ум. др. арк. 14,1.

СумДПУ ім. А. С. Макаренка.
40002, м.Суми, ул.Роменська, 87.