



ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

*наукові праці за редакцією
професора Михайличенка О.В.*



Теоретичні питання методики навчання суспільних дисциплін: наукові праці
за ред. проф. О.В.Михайличенко, СумДПУ, 2011.

**СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ім. А.С.Макаренка
КАФЕДРА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ
СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН**

**ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ МЕТОДИКИ
НАВЧАННЯ СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН**

*(наукові праці за редакцією
професора Михайличенка О.В.)*

– 2011 –

ББК 74.202

УДК 373.3

Теоретичні питання методики навчання суспільних дисциплін: наукові праці / О. В. Михайличенко, В. С. Бугрій, С. І. Моцак [та ін.]; заг. редакція професора О. В. Михайличенка. – Суми: СумДПУ ім.А.С.Макаренка, 2011. – 224 с.

Рецензент:

Євтух М.Б. – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України.

У книзі викладені основні результати науково-дослідної роботи викладачів кафедри методики викладання суспільних дисциплін Сумського державного педагогічного університету ім.А.С.Макаренка у межах колективної наукової теми **«Поліпшення методики викладання суспільних дисциплін в умовах розбудови сучасної школи»**. Державна реєстрація №010090004947.

Статті охоплюють основні напрямки наукових досліджень:

- розвиток гуманітарно-історичної освіти та підготовки науково-педагогічних кадрів (*Михайличенко О.В.*);
- розвиток шкільного краєзнавства (*Бугрій В.С.*);
- позаурочна робота в системі шкільної історичної освіти (*Моцак С.І.*);
- формування світоглядної культури майбутніх учителів (*Горохівська Т.М.*);
- організація науково-дослідної діяльності учнів (*Михайличенко С.С.*);
- розвиток музейної педагогіки (*Снагощенко В.В.*);
- формування правової, полікультурної компетентності та дидактична підготовка вчителів суспільних дисциплін (*Іваній О.М., Авхутська С.О., Марченко Т.М.*).

В книге изложены основные результаты научно-исследовательской работы преподавателей кафедры методики преподавания общественных дисциплин Сумского государственного педагогического университета им. А. С. Макаренка в пределах коллективной научно-исследовательской темы **"Совершенствование методики преподавания общественных дисциплин в условиях развития современной школы"** (Государственная регистрация №010090004947).

In a book basic research job of teachers of department of methodology of teaching of public disciplines of the Sumy state pedagogical university of A.Makarenko performances are expounded within the limits of collective research theme **"Perfection of methodology of teaching of public disciplines in the conditions of development of modern school"** (national registration №010090004947).

© СумДПУ, 2011.

Зміст

Михайличенко О.В. РОЗВИТОК ГУМАНІТАРНО-ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ ТА ПІДГОТОВКА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ.....	3
Бугрій В.С. РОЗВИТОК ШКІЛЬНОГО КРАЄЗНАВСТВА В УКРАЇНІ ТА ЙОГО ОСОБЛИВОСТІ.....	32
Моцак С.І. ПОЗАУРОЧНА РОБОТА ЯК СКЛАДОВА ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ.....	53
Горохівська Т.М. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	79
Михайличенко С.С. ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ І МУЗЕЮ.....	104
Іваній О. М. ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	120
Марченко Т.М. ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ.....	143
Авхутська С.О. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПОЛКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН.....	170
Снагощенко В.В. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ.....	192

Михайличенко О.В.

доктор педагогічних наук, професор

РОЗВИТОК ГУМАНІТАРНО-ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ ТА ПІДГОТОВКА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ

Викладання суспільних наук в історії розвитку освіти та навчання тривалий час знаходилося під сильним впливом богословських традицій. Серед основних суспільних дисциплін, що згодом виокремилися у напрямки освіти, стали історія та філософія.

Історична освіта має свої глибокі історичні корені. Джерела національної школи беруть свій початок у Київській Русі, однак свідоцтв про спеціальну філософську та історичну освіту в межах ранньофеодальної держави ми не зустрічали.

У школах "учили книг", переважно читання, рахування та письма. Освіта такою залишалася до XVII ст. – до появи творів Яна Амоса Коменського, що поклали початок розвитку теорії навчання та виховання людини («Велика дидактика», 1632 р.).

Що стосується історичної освіти, то на межі 1670-1680 рр. у так званому творі невідомого автора "Передмова" з'являються роздуми про історію і завдання історика, про розвиток "навчання історичного"¹. Його автор фактично сформулював першу концепцію історичної освіти, складовими якої виступали такі вимоги:

- необхідно створити громадянську історію на прагматичній основі;
- історія повинна об'єктивно висвітлювати і оцінювати події (історик повинен хвалити і засуджувати по заслугах);
- чесноти не повинні замовчуватися, і «злодеяние да будет явлено», щоб нащадки могли отримати надію від добрих справ і страх від злочинів;
- достовірний історичний виклад походження московського, російського, слов'янського народів "и какия их начала" (єдина історична книга повинна включити всі події церковної і цивільної історії, військові та дипломатичні). Така книга принесе всенародну

¹ Текст рукопису "Передмови" зберігається у «Толстовському зібранні» Державної національної бібліотеки у С-Петербурзі під № Ф. IV. 159. Оригінал опубліковано: Див.: Замысловский Е.Е. Царствование Фёдора Алексеевича: Ч. 1. Обзор источников. – СПб., 1871. – С. XXXV – XLII.

користь, бо не тільки росіяни отримають істинні знання про своїх предків і своєї історії, але й «и иным народам будет познание и ведомость». Очевидно, що основою концептуальної позиції автора було прагнення використовувати досвід історії в реальному житті.

Становлення гуманітарно-історичної освіти

Великі зусилля для розвитку історичної освіти докладали просвітителі Сімеон Полоцький (1629-1680) і Сімеон Агафонникович (у чернецтві Сильвестр) Медведєв (1641-1698). Їхнє концептуальне кредо: національна наука стане джерелом сили і слави держави. Успіхи у знаннях повинні відкривати молодим людям шлях «в приличные чины их разуму». Історичні знання – основа соціального розуму¹.

XVIII століття привнесло в систему освіти новий склад предметів, серед яких своє місце зайняла історія. Так, у найбільшому загальноосвітньому і культурному центрі слов'янського світу – Києво-Могилянської академії, крім викладання слов'янської, грецької, латинської мов, граматики, риторики, політики, філософії, арифметики, геометрії, астрономії, музики, богослов'я, були введені німецька, єврейська і французька мови, загальна й природна історія, географія, архітектура, економіка, медицина.

Епоха від початку XVIII і фактично до кінця XIX ст. може бути названа епохою реформації освіти, стрижнем якої стала історична наука і історія як предмет і навчальна дисципліна. Ця епоха відкрилася просвітницькими реформами Петра I-го. Прагнення створити сильну світську державу не могло бути реалізовано мислячими людьми, релігійно-догматичними категоріями, тому при Петрові I-му виник новий ідеал людини, що володіє широким світоглядом, готового на подвиг заради Вітчизни. Цей виховний ідеал можливо було реалізувати лише на глибокій історичній основі, тому одне з головних місць цар-реформатор відводив історії. Тут – і зародження раціоналізму в національній історіографії, і народження самої цієї науки, і появу безлічі історичних творів, як вітчизняних, так і перекладених.

У програми традиційного «книжного научення» вводився предмет «загальна історія». У той же час Петро I-й вводив у світську

¹ Чистякова Е.В., Богданов А.П. «Да будет потомкам явлено...» Очерки о русских историках второй половины XVII века и их трудах. М.: Изд-во университета дружбы народов, 1988. – С.105-110.

школу принцип енциклопедичності, «многопредметности», де обов'язково присутній предмет – "історія".

Перша чверть XVIII ст. відзначена справжнім розквітом історичних знань. Сам цар постає як історик свого царювання. Російський історик XIX ст. П.Р.Устрялов зазначав, що у Петра "пробудилася історична ідея у всій її повноті, незнайомій його віку. Йому була властива неупередженість і правдивість, залучення великої кількості джерел і критичне ставлення до них, опис не тільки військових, але і внутрішніх справ, не тільки перемоги, але і поразок, простота викладу»¹.

Історія як наука приваблювала Петра I-го можливістю виносити уроки з минулого для цього, для загального блага і "государственной пользы". По суті справи це – стрижень концептуальної позиції самого царя-реформатора. Його історична концепція надала більшого впливу на формування академічної історичної науки, ніж на розвиток світської школи. У ній він цінував і впроваджував у практику викладання ті предмети, які приносили безпосередню, миттєву практичну користь і прибуток державі.

Закладена Петром I-м концепція історичного знання отримала свій подальший розвиток у працях М.В.Ломоносова (1711-1765), П.І.Бецького (1704-1795), М.І.Новікова (1744-1818), які виділяли історичні знання для "загальнокорисного розповсюдження і загального благополуччя", тобто морального виховання юнацтва, що стало новою концептуальною складовою викладання та вивчення історії в школах Російської імперії. Мережа навчальних закладів у другій половині XVIII століття була вже досить великою і різноманітні за своїм складом.

Як визначає російський дослідник Єрик П.Д., з 1726 р. було введено державне навчання історії. При Петербурзькому університеті була створена перша академічна гімназія. Вона складалася з німецької школи (з терміном навчання три роки) і латинської школи (з терміном навчання два роки). Навчання починалося з 5-го (найнижчого) класу і закінчувалося у 1-му класі. Історію вивчали з 3 класу. У 3-2 класах на історію відводилося три години на тиждень. Хронологічні межі змісту охоплювали період – від створення світу до часу правління першого християнського імператора Костянтина Великого.

У 1-му (найвищому) класі на історію відводилося дві години на тиждень, впродовж яких вивчався період до 40-х років XVIII

¹ Устрялов Н.Г. История царствования Петра Великого. – СПб., 1858. – Т. I. Предисловие. – С. XXXV-XXXVIII.

століття. Проте, відвідування цих занять було не обов'язковим. Замість історії гімназисти могли вибирати хронологію¹ або геральдику², які були введені в якості спеціальних дисципліни з 1747 р.

Учні, що готувалися до вступу в університет, повинні були вивчати історію, географію, латинську і грецьку мови. У зв'язку з цим, викладання історії було обов'язковим у закладах, призначених для виховання і освіти дворянських дітей, що готувалися до державної служби.

У першій половині XVIII ст. вивчалася тільки загальна історія, і викладання, зважаючи на відсутність учителів і підручників, велося іноземними мовами.

У підручниках із загальної історії, що використовувалися у 1740-1760-х рр. події викладалися монографічно, за середньовічною схемою чотирьох монархій. Хронологічний виклад починався від створення світу. Перераховувалися правителі і війни. Часто легенди видавалися за дійсні факти³.

У привілейованих школах XVIII ст. в якості окремих предметів вивчалися хронологія, міфологія, нумізматика, генеалогія, геральдика, стародавня географія. Матеріал у підручниках викладався у запитально-відповідальній формі і повинен був заучуватися учнями, а роль учителя зводилася до керівництва "заучуванням напам'ять". Про це наголошувалося у Проекті духовної комісії 1722 р. про заснування "нижніх" шкіл у містах: «... и задавать чтение истории универсальной... и, сколько возможно, выбирая главнейшие эпохи, вопросами и ответами вытверживать наизусть».⁴

Під час правління Катерини II-ї з появою нових навчальних закладів (університетів, гімназій, приватних пансіонів) історія в суспільній свідомості почала переходити з розряду державно-прикладних дисциплін в сферу знань, необхідних для освіченої людини і громадянина. У катериненський час була видана пам'ятка настанов з виховання дітей, де прямо вказувалася необхідність для молодика і панночки «знать всеобщую историю, а паче своего

¹ Хронологія (від гр. χρόνος – час; λόγος – вчення) – як наукова дисципліна хронологія – відносно самостійна («допоміжна») історична дисципліна, що встановлює точні дати історичних подій і джерел.

² Геральдика (лат. *heraldus* – оповісник) – наука, що вивчає герби, емблеми, які належать особам, родам чи спільнотам.

³ Ерик П.Д. Преподавание истории в русской школе в XVIII веке. // Преподавание истории в школе. – №4, 1960. – С.67.

⁴ Рождественский В.С. Материалы для истории учебных реформ в России в XVIII - XIX в. – СПб., 1910. – С.67.

отечества, лучшие и приличные полу вашему российские сочинения, дабы при случае не оказать себя невеждою»¹.

Підручники, що використовувалися у навчанні базувалися на посібнику М.В.Ломоносова "Короткий російський літописець з родоводом", що був випущений у 1760 р. як посібник для академічної гімназії. Він включав конспективний огляд російської історії від Рюрика до Петра I-го і давав її періодизацію. У вигляді таблиці в підручнику наводилися відомості про російських князів і царів, аж до імператриці Катерини II-ї.

У середині 1770-х рр. на книжковий ринок починають поступати підручники А. Шлецера, І. Богдановича, Х. Безака, С. Кушелевой. Ці книги, невеликі за об'ємом, цілком можна порівняти з сучасними елементарними довідниками, але для систематичного шкільного курсу вони не годилися, бо не мали єдиної періодизації, допускали різнобіж в хронології і оцінках подій.

У 1783 р. в Петербурзі засновується вчительська семінарія для підготовки викладачів народних училищ. Уперше в число предметів, що вивчаються, включається методика викладання історії як педагогічна наукова дисципліна, що досліджує процес навчання історії з метою використання його закономірностей для підвищення ефективності освіти, виховання і розвитку дітей.

Першим методичним посібником того часу стало "Керівництво учителям народних училищ" Ф.І.Янковича де Мірієво. У ньому були сформульовані основні педагогічні принципи навчання історії, вимоги і рекомендації вчителям у частині розвиваючого навчання, а також принципи педагогічної поведінки учителя : «Ученики должны ответствовать не «да» и не «нет», но полною речью)... «Лучше, если они ответствуют исправно своими словами, нежели теми словами, какие находятся в книге: ибо из этого видеть можно, что они дело понимают»; «При всех учениках, а особливо больших, стараться учителя должны более образованию и изошрению разума их, нежели о наполнении и упражнении памяти».

І далі: «Учитель должен все слова выговаривать громко, плавно и ясно, глаза обращать всюду и ходить около всех учеников, дабы видеть, все ли прилежно его слушают, и дело свое исправляют»².

До початку XIX ст. оформилися суспільно-політичні погляди М.М.Карамзіна (1766-1826)¹, в яких своє місце зайняла концепція

¹ Карманная или памятная книжка для молодых девиц. – М., 1784. – С.4-5.

² Янкович Ф.И. Руководство учителям народных училищ. – С-Пб., 1783. – С.20-21.

історичного знання. Суть її полягає у визнанні повчального, морально-повчального призначення історії, освіти й виховання історією дворянських дітей, у необхідності пробудження у них духу патріотизму, дворянської гордості і честі, національного почуття.

Цьому присвячені його численні статті в видаваному їм "Віснику Європи", спеціальних роботах – "Дивак", "Про публічне викладання наук у Московському університеті" та ін.

У протилежність М.М.Карамзіну, концепція історичної освіти отримала інші орієнтири в історичних поглядах декабристів.

У відповідності зі своїми політичними переконаннями і намірами, вони шукали в історії приклади "свободи". "Преклоніння перед вічовим Новгородом стало майже загальним культом таємного суспільства", – писав Л.В.Черепнін ². Історична освіта вони поширювали на всі народи Росії без поділу їх за етнічних, релігійних і інших позицій. В освіті всього народу вони бачили заставу загального благоденства.

Крім теоретичних поглядів декабристів щодо історичної освіти, слід додати, що вони прагнули застосувати свої розробки на практиці. Так, у 1805 р. в підмосковному маєтку князя В.В.Ізмайлова була відкрита школа для селянських дітей, де сам князь намагався реалізувати ідеї Ж.-Ж. Руссо. Були відомі школи в садибах майбутніх декабристів – С.Г.Волконського, М.С.Луніна, І.Д.Якушкіна та ін., в яких одним з головних предметів була вітчизняна та всесвітня історія. У відкритому у 1811 р. спеціальному навчально-виховному закладі для дітей вищого дворянства – Царськосільському імператорському лицей – дисципліна «історія» теж входила до змісту навчання.

Однак, передовим ідеям царська влада протиставила охоронну концепцію, найбільш закінчену вигляді виражену в доповіді міністра народної освіти С.С.Уварова ³, суть якої полягала у тому, що: «Народне виховання повинно здійснюватися в сполученому душі

¹ Карамзін Миколай Михайлович (1766-1826) – російський історик, письменник, поет, почесний член Петербурзької Академії наук (1818). Написав велику історичну працю «История государства Российского».(томи 1-12) – одна з перших узагальнюючих праць з історії Росії. Редактор «Московского журнала» (1791-1792) та «Вестника Европы» (1802-1803).

² Черепнін Л.В. Образование Русского централизованного государства в XIV-XV вв. – М., 1960. – С. 34.

³ Уваров Сергій Семенович (1786-1855) – російський державний діяч, міністр народної освіти, почесний член (1811) та президент (1818–1855) Російської Академії Наук, граф (1846). Представник та ідеолог так званого російського «консервативно-аристократичного відродження».

Православ'я, Самодержавства і Народності... Без любові до віри предків, народ, як і приватні особи, повинні загинути... Самодержавство представляє головну умову політичного існування Росії в її теперішньому вигляді".¹

Формула С.С. Уварова – "православ'я, самодержавство і народність" – полягла в основу народної освіти та виховання як охоронний принцип. Цей принцип, влаштуваючи реакційну частина російського суспільства, викликав неприйняття з боку прогресивної його частини.²

Слідом за декабристами у 1840-1860-х рр. була сформульована концепція революційних демократів. Складові цієї ідеї були такі:

- виховне значення історії, що полягало у революційному вихованні молодого покоління;
- правда і об'єктивність в історії, співвідношення і взаємодія, ідеології та історії.

Вони були переконані, що дотримання цих концептуальних положень дозволить виховати нові покоління людей, здатних до справедливого устрою життя.

Концепції революційних демократів виявилися близькими історико-педагогічним поглядам передових педагогів – таких, як К.Д.Ушинський (1824-1871), істориків С.М.Соловйова (1820-1879).³

Серед українських діячів слід відзначити І.Базилевича (1742-1821)⁴, І.Орлая (1771-1829)⁵, М.Лучкая (1789 -1843)⁶, О.Духновича

¹ О некоторых общих началах, могущих служить руководством при управлении Министерством народного просвещения. Доложено его Величеству 19 ноября 1833 г. // Река Вре́мён. Книга истории и культуры. Кн.1. Государь. Государство. Государственная служба. – М., 1995. – С.70-72.

² У 1834 р. «формула» С.С.Уварова була проголошена в циркулярі піклувальникам навчальних округів: «Журнал Министерства народного просвещения». – СПб., 1834. – Т.1.

³ Соловйов Сергій Михайлович (1820-1879) – російський історик, професор. У 1871-1877 роках ректор Московського університету.

⁴ Іоанікій Базилевич (1742-1821) – ігумен монастиря, український церковний історик, один із перших істориків Закарпатської України.

⁵ Орлай (де Кобро) Іван Семенович (1771-1829) – учений-медик, освітній діяч, педагог, письменник.

⁶ Лучкай Михайло Михайлович (справжнє прізвище – Поп; 1789 -1843) – український закарпатський мовознавець, фольклорист та історик. Парох Ужгородського Свято-Преображенського храму.

(1803-1865)¹, які зробили значний внесок у розвиток історичної освіти.

І.Базилевич упродовж 38 років був протоігуменом православного Мукачівського Свято-Миколаївського монастиря. Впорядковуючи фонди монастирської бібліотеки й єпархіального архіву, зібрав багатий матеріал, що став джерельною основою написання кількох праць з історії Закарпаття. Найкращою серед них, і першою відомою на сьогодні книгою закарпатського автора є «Короткий нарис фундації Федора Коріятовича», написаний латинською мовою і виданий у двох книгах в Кошице, перша – 1799 і друга – 1804–1805. Праця Базилевича – визначна пам'ятка української культури взагалі та історичної науки зокрема, вона поклала початок вивченню історії й духовного життя Закарпаття місцевими істориками-краєзнавцями.

І.Орлай був удостоєний звання професора нижчих класів у Надьварадській вищих наук гімназії, де і викладав давні мови, географію, історію та арифметику. Упродовж усього життя, працюючи на різних посадах у галузі медицини та освіти: доктор медицини, Дійсний статський радник, гоф-медик, академік Санкт-Петербурзької медико-хірургічної академії, директор Ніжинського Ліцею князя Безбородька, а потім Одеського Рішельєвського Ліцею, – він був енергійним та високоморальним педагогом. Серед його наукових праць найвідомішими були: «Коротка історія про карпаторусів» (1804), «Про південно-західну Русію» (1826); «Мнение о преобразовании училищ в России», «О необходимости обучаться преимущественно отечественному языку и нечто об обучении языкам иностранным» (1825).

Твором, який уславив ім'я Михайла Лучкая, стала написана латиною шеститомна «Історія карпатських русинів» (було видано тільки два томи). Для її написання ним були використані архівні матеріали Мукачівської греко-католицької єпархії, літописи та тогочасна і давня література.

У цій праці він довів автохтонний (місцевого походження) характер русинського населення Закарпаття, які заселили цей край задовго до приходу угорців. За мовою і культурою карпатські русини тотожні зі своїми братами-українцями за Карпатами. Перші чотири

¹ Духнович Олександр Васильович (словац. *Alexander Duchnovič*) (1803-1865) – народився на Словаччині – український письменник, культурний діяч і педагог, писав язичієм.

томи у перекладі українською мовою опубліковано у Пряшеві в «Науковому збірнику Музею української культури» у Свиднику (1983-1891 роки). Тривалий час робота зберігалася у бібліотеці Ужгородського національного університету. З 1999 р., видання «Історії...» здійснює ужгородське видавництво «Закарпаття».

Серед історичних праць О.Духновича найбільше значення має "Істинна Історія Карпато-росів" (1853). У Галичині вийшли такі основоположні праці Духновича, як «Народная педагогія в пользу училищ і учителей сельских», «Краткій землепис для угорських Русинів», «Состояніе Русинів в Угорщині»

Характерною особливістю освітньої політики держави у кінці XIX - початку XX ст. було ігнорування потреб суспільства в грамотних людях. Уряд не враховував той факт, що розвиток в Росії капіталізму створював особливе відношення суспільства до освіти; змінилися духовні цінності, які тепер бачилися в науковому розумінні світу і оволодінні практичними навичками.

У період з 1900 по 1914 рр. уряд намагався визначити політику шкільної історичної освіти, згідно якої реформування системи середньої освіти повинне було переслідувати двояку мету: по-перше, забезпечити рівень культури, якого було б достатньо для приватного життя, сім'ї і держави; по-друге, дати необхідний освітній рівень для вступу у вищий навчальний заклад.

Міністерство народної освіти бачило своє завдання в переході від феодального консерватизму до буржуазного лібералізму. Проте, позитивної програми переходу вироблено не було, а пропонувалося повернутися до старої педагогічної системи. Ці коливання супроводжувалися цілим рядом поступок, на які уряд вимушений був піти: були скасовані перевідні іспити, обов'язкова форма одягу, дозволена діяльність батьківських комітетів.

У історичній освіті це виразилося у збільшенні числа годин на вивчення предмета, приведенні змісту курсу російської історії до стану історичної науки.

Поворотним моментом в житті школи стали події 1905-1907 рр. Усі учасники освітнього процесу прийняли активну участь у політичних подіях з метою добитися демократичних перетворень для школи.

Більшість дослідників однастайні в думці, коли період 1907-1917 рр. визначають як час жорстокого режиму, здійснюваного урядом відносно усіх типів учбових закладів. Характер обраного курсу диктувався ходом ідеологічної і політичної боротьби, яка в цей час загострилася і прийняла широкий розмах. Молоде покоління

втягувалося в цю боротьбу. Тому школа стала центром пильної уваги не лише уряду, але і, як відмічав В.М.Пуришкевич, революційних елементів, які "...усі свої зусилля направили на боротьбу народних мас на справу відповідного виховання ... за допомогою шкільного учителя і шкільної книги»¹.

В якості першого кроку демократичних перетворень пропонувалося введення загальної початкової безкоштовної освіти (проект В.П.Вахтерова²), частково реалізований Першою Державною Думою в 1905 р. До цього ж питання поверталася Друга Дума 1907 р., яка запропонувала ряд законопроектів: проект 116 - "Пропозиція про реформу середньої школи"; проект 33 – "Про встановлення права поступати у вищі учбові заклади для осіб, що закінчили реальні училища, духовні семінарії, кадетські корпуси, комерційні училища і інші середні навчальні заклади.

У результаті цар звинуватив депутатів у лібералізмі, потуранні по відношенню до школи, і проекти залишилися нереалізованими. Державна політика оздоровлення школи розпочалася зі зміни міністрів освіти. Впродовж порівняно невеликого проміжку часу, з 1906 по 1914 рр., пост міністра по черзі займали Т.М.Кауфман (1906-1908), А.Н.Шварц (1908-1910), Л.А.Кассо (1910-1914).

На розвиток історичної думки і способів викладання історії зробив великий вплив Л.Н.Толстой (1828- 1910 рр.). Він був швидше прибічником філософії історії, оскільки "мету історії бачив в знанні руху людства". Його цікавив "закон, що виробляє загальний рух". Для історичних поглядів Л.Н.Толстого були характерні демократичні тенденції. Так, головну рушійну силу історії він бачив не в обраних особах, а в народі: " Історія не є історія монархів і письменників. І як би не змінювалися форми людського буття, завжди залишається один непорушний закон добра і зла»³

З'їзд діячів, що відбувся в 1914 р., по народній освіті повернувся до питання про історичну освіту в школі. З доповіддю виступав той, що здобув популярність своїми демократичними поглядами учитель А.В.Знаменський, який бачив головне завдання школи в тому, щоб виростити людину і громадянина. Він підкреслював, що в рішенні такої важливої задачі історія грає

¹ Пуришкевич В.М. Школьная подготовка второй русской революции. – СПб.,1913. – С.4.

² Василь Порфиревич Вахтеров (1853-1924) – відомий російський педагог, учений, методист початкової школи, діяч народної освіти.

³ Толстой Л.Н. Полн.собр.соч.: В 90 Т. – Т.48. – М.,1952. – С87.

первинну роль, тому що саме вона вводить учнів у світ людського життя.

Після довгих обговорень проект історичної освіти представився таким чином:

- 1-й клас - елементарний курс російської і загальної історії;
- 2-й – 5-й класи - систематичний курс російської і загальної історії;
- у трьох старших класах передбачався повторювальний курс.

Подібна структура історичної освіти практично виключила можливість наукового підходу до вивчення історії, оскільки учбові курси були переобтяжені великою кількістю фактичного матеріалу, який повинен був просто механічно запам'ятовуватися.

Таким чином, курс російської історії складався з трьох частин: елементарний, систематичний, повторювальний з доповненнями.

На початку ХХ ст. шкільна історична освіта входить в етап практичної реалізації, внаслідок чого почався вихід перших російських підручників з історії і перших методичних розробок викладу матеріалу.

На початку ХХ ст. у Російській імперії під впливом революційно-демократичного руху відбувається переоцінка духовних цінностей. Громадськістю усвідомлюється необхідність наукового розуміння світу. Так, погляди дослідників, учених, учителів, правлячих кол звертаються до предмета історії.

Фактично перед новою епохою, що відкривалася подіями Жовтня 1917 р., стояло складне завдання теоретичного осмислення і практичного здійснення освоєння історичного знання і його шкільного вивчення.

На межі ХІХ – ХХ ст. К.Н.Вентцелем (1857-1947)¹ і С.Т.Шацьким (1878-1934)² була розроблена і сформульована концепція вільного виховання дитини, яка мала фундаментальне значення в історичній освіті.

Радянська система історичних поглядів в основі своїй спиралася на ці передові ідеї. Проте, вона внесла свої корективи в концептуальний аспект історичної освіти. Він був підпорядкований головній ідеї побудови соціалізму і комунізму, виховання та освіти

¹ Вентцель Костянтин Миколайович (ім'я по метричній книзі Константин Ромео Александр) (1857-1947) – російський педагог, один із засновників теорії вільного виховання.

² Шацький Станіслав Теофілович (1878 -1934) – російський і радянський педагог, засновник першої дослідної станції з народної освіти.

абсолютно нового покоління людей – будівельників нового суспільства.

У стратегічному курсі Радянської держави, визначеному після Жовтня 1917 р. і розробленому РСДРП(б)¹-РКП(б)², школа розглядалася як важливий засіб пропаганди і поширення комуністичної ідеології. Для успішного здійснення цього курсу Раднарком³ видав комплекс законодавчих актів і керівних документів, у яких були позначені нові цілі, завдання і програма шкільної освіти ("Звернення народного комісара по освіті" – 1917 р.; "Основні принципи Єдиної трудової школи" – 1918 р.)

Радянська шкільна система історичної освіти, пройшовши ряд етапів у своєму розвитку, створила концептуальну модель, що повністю відповідала ідеології комунізму.

Вища гуманітарно-історична освіта та підготовка науково-педагогічних кадрів

Вважається, що першим вищим навчальним закладом у Європі був Константинопольський університет, заснований у 425, статус університету набув у 848 році. Найстарішим у світі вважається також університет Аль-Карауїн (Марокко), заснований у 859 році. У тому ж IX столітті з'явився Університет Салерно (Італія), що проіснував до 1861 року, а також літературні школи у Велико-Преславі і Охридї, засновані болгарським царем Борисом I-м⁴.

У XI–XIII столітті були засновані Болонський університет (Італія, 1088 р.), університет Оксфорд (Великобританія, 1096), Тулуза (Франція, 1229 р.). У цих навчальних закладах вивчали богослов'я, право та медицину.

Середньовічні університети розвивалися під прямим впливом Церкви, яка шукала нові філософські джерела для розуміння Божого слова.

У період Відродження більшої уваги надається гуманітарним наукам, із Просвітництвом прийшло зацікавлення природничими та практичними науками.

¹ РСДРП(б) – Російська соціал-демократична робітничка партія (більшовиків).

² РКП(б) – Російська комуністична партія (більшовиків).

³ Раднарком – Рада народних комісарів – Законодавчий орган на зразок сучасної Верховної ради.

⁴ Борис I-й (у хрещенні – Михайло) (перша половина IX ст. – 907) – хан Болгарії з 852 по 889 рік, після хрещення у 864 році офіційний титул – цар. Син хана Пресіана.

У XIX–XX ст. захоплення можливостями розуму та техніки відділяють релігійну складову освіти, секуляризують¹ університети, що з часом призвело до цілковитого розділення науки і релігії в освіті.

Першим університетом на землях України вважають Слов'яно-греко-латинську академію в місті Острог (нині Рівненська область). Назва академія – розповсюджена назва учбового закладу, що прирівнювався до університету. Латиною всі університети називались академіями (або колегіями), бо латина була мовою науки і освіти тих часів, а також міжнародною мовою спілкування у Західній Європі.

Другим вищим навчальним закладом вважається Києво-Могилянська академія, створена у 1632 р. на Подолі внаслідок злиття Київської Братської та Лаврської шкіл. Академія зібрала найбільшу кількість освічених, найкращих на той час діячів науки та культури: це Петро Могила² (опікун академії), Інокентій Гізель, Іоаникій Галятовський, Єпіфаній Славинецький, Симеон Полоцький, Лазар Баранович та інші.

Третім став Львівський університет, який був заснований у 1660 р.

У 1724 році був створений Академічний університет у Санкт-Петербурзі, а у 1755 р. – Московський університет.

В університетах, як правило, були 4 факультети: історико-філологічний, фізико-математичний, юридичний і медичний.

Зразком, на який орієнтувалися усі вищі навчальні заклади при викладанні суспільних наук був Московський університет, який на початку мав три відділення, або факультети: юридичний, медичний і філософський.

На філософському факультеті викладалися логіка, метафізика і мораль; красномовство (риторика), загальна історія та історія Росії.

Суспільні знання викладалися у межах декількох дисциплін: загальної історії та історії Росії, філософії, логіки, моралі. У курсах красномовства і риторики також приділялася деяка увага питанням суспільних наук. Традицію у цьому відношенні заклав М.В.Ломоносов у

¹ Секуляризація (історія) – в історичній науці вилучення чого-небудь з церковного, духовного ведення і передача світському, цивільному веденню.

² Петро Могила (рум. *Petru Movilă*; 1596-1647) – молдавський боярин, політичний, церковний і освітній діяч Речі Посполитої, архімандрит Києво-Печерського монастиря з 1627 року, Митрополит Київський, Галицький і всієї Русі з 1633 року, екзарх Константинопольського патріарха. Канонізований Церквою 1996 року.

своїй книзі «Риторика», виданій у 1748 р. Особлива увага у цій книзі приділена вченню Бенедикта Спінози.

У епоху палацових переворотів відношення до історичних знань змінилося. В цілому, на відміну від «петрівських» поглядів на історичні знання, виникло інше відношення до історії. У ньому правителі не бачили того "досвіду минулого, який би можна було витягнути з нього", і хоча до середини століття історію викладали і в духовних навчальних закладах, комерційних, художніх училищах, все ж серед навчальних дисциплін вона займала другорядне місце, а в гімназіях була доповненням до філологічного курсу. Справа була у відсутності державного підходу до організації системи викладання, відсутності педагогів і підручників, а також у потужній суспільній свідомості, що віддавала перевагу "дворянським" наукам, а історію вважала як зайву розкіш.

У десятках дворянських наказів депутатам Укладеної Комісії 1767 р. історія не згадується серед "потрібних наук". У другій половині XVIII ст. в "Листі про порядок навчання наук" вказувалося, що історія належала до числа тих предметів, які служили для прохолодження і приємного відпочинку після серйозних занять мовами, математикою, філософією.

Так, у Смальному інституті повідомлялися лише початкові відомості з історії «настолько, чтобы девица не скучала, слыша о них разговоры»¹.

У середині XIX ст., у зв'язку з поступовим прилаштуванням історії в коло гуманітарних наук, постало питання про спеціалізацію історичної освіти, поштовхом, до якого, стало неприязне відношення до суспільних наук, зокрема до філософії, як розсадника вільнодумності, що поширилося наприкінці 40-х років XIX ст.². Студенти історико-філологічних факультетів здобували загальну комплексну гуманітарну освіту, вивчаючи історичні, філологічні і ряд супутніх дисциплін. За чотири роки навчання студент слухав курси грецької і римської словесностей, російської словесності та історії російської літератури, історії і літератури слов'янського мовлення, історії загальної літератури, загальної і російської історій, політичній економії і статистики.

¹ Ерик П.Д. Преподавание истории в русской школе в XVIII веке. // Преподавание истории в школе. – №4, 1960. – С.68.

² Чесноков В.И. Пути формирования и характерные черты системы университетского исторического образования в дореволюционной России. // Российские университеты в XVIII -XX веках: Сб. ст. / Под ред. В.И. Чеснокова. Вып. 2. – Воронеж, 1992. – С.6.

Спеціалізація на історико-філологічному факультеті мала місце у разі, якщо випусник університету обирав для себе наукову кар'єру. Згідно з Положенням про вчені ступені 1844 р. студенти словесного відділення філософського факультету, завершуючи освіту, могли придбавати учені ступені магістра по розрядах російської і загальної історії, російської, слов'янської, грецької і римської словесності, політичної економії і статистики¹. Причому магістерський екзамен з будь-якого з розрядів охоплював увесь спектр факультетських наук.

У середині XIX століття відзначається падіння престижу гуманітарної освіти як у країнах Західної Європи, так і в Росії. У Франції численність студентів словесних факультетів у 1860-70-х роках коливалася від 16 до 88 осіб у кожному². У Росії за період 1835-1856 років число вступників до університетів скоротилося удвічі. При цьому особливо постраждали історико-філологічні факультети. Загальна кількість їхніх випусників за період 1853-1862 р. склала: в Петербурзькому університеті – 116 чоловік, Московському – 114, Казанському – 25, Харківському – 44, Київському – 112, Дерптському – 82³.

Така ситуація викликала стурбованість російських університетів. У 1856 р. почалися спільні пошуки і експерименти міністерства освіти і представників університетів у справі спеціалізації історико-філологічної освіти.

Ініціаторами постановки питання про необхідність спеціалізації на історико-філологічних факультетах виступили Харківський університет і університет св. Володимира в Києві. Початковим пунктом послужила думка про перевантаження студентів обов'язковими для вивчення загальнонауковими предметами, і, пов'язана з цим, "поверхневність їх знань"⁴.

На підставі цих міркувань в 1856 р. Київський університет представив у Міністерство народної освіти свій проект розділення історико-філологічного факультету на два відділення – філологічний і історичний. Відособлення підготовки істориків передбачалося

¹ Положение об ученых степенях. // Журнал Министерства народного просвещения. 1844. № 3. – С.484.

² Журнал министерства народного просвещения. 1879. № 2. – С.175.

³ Журнал министерства народного просвещения. 1863. № 4. – С.215.

⁴ Чесноков В.И. Движение за «разделение историко-филологического факультета» и начало специализации университетского исторического образования в 50-х – 70-х гг. XIX ст. // Российские университеты в XIX – начале XX в.: Сб. ст. / Под ред. В.И. Чеснокова. – Воронеж, 1993. – С.72.

здійснити шляхом диференціації факультетських предметів по їх належності до історії і філології, а також виключенням з числа університетського курсу деяких дисциплін. Предмети історичного відділення при цьому підрозділялися на головні і другорядні, відвідування останніх було не обов'язковим і до них пред'являлися менш суворі екзаменаційні вимоги. До перших були віднесені загальна і російська історія, політична економія, статистика, історія загальної і російської літератури, педагогіка. Другорядні предмети склали логіка, слов'янська старовина, нові європейські мови.

У Московському Університеті був запропонований власний проект, що передбачав розділення факультету на три спеціальні відділення: давньокласичної філології та історії, слов'яно-руської філології та історії, історико-політичних наук. Викладання на цих відділеннях підрозділялося на два курси – загальний і спеціальний. До загального курсу було віднесено богослов'я, церковну історію, психологію і логіку, загальну історію, російську історію, грецьку і латинську мови. Спеціальний курс передбачався після другого року навчання (з третього курсу) і включав великий перелік предметів: слов'янський діалект (говор), «народоописання» (народознавство), нові мови, педагогіку, словесність та ін.¹

За ствердженням російського дослідника Чеснокова В.І. більш детально до питання про спеціалізацію історико-філологічної освіти віднісся Харківський університет. Тут був розроблений зразковий навчальний план історичного відділення, виходячи з того, що на думку ректора Харківського університету А.П.Рославського-Петрівського "...спеціалізація повинна не перевантажувати студента, а надавати йому більше часу для самостійних занять". Основу його склали "історична пропедевтика" і "допоміжні науки загальної історії" (по дві години на тиждень), стародавня, середня і нова історія (по 4 години), російська історія (8 годин), історія мистецтв (3 години), церковна історія (4 години)².

У цілому, до питання про розділення історико-філологічних факультетів позначилися два підходи. Перший підхід, найбільш радикальний, на якому наполягали професори Харківського і Київського університетів, передбачав виділення самостійного історичного відділення на самому початку університетського курсу із залученням необхідних істориків наук.

¹ Там само. – С.73-74.

² Там само. – С.75.

Друга позиція, характерна для професури Московського і Казанського університетів, обстоювала спеціалізацію, починаючи з 3-4 курсу. Загальним для них було положення про необхідність загального історико-філологічного етапу навчання перед наданням безпосередньо спеціалізації.

Новий університетський статут 1863 р. орієнтував університети на продовження роботи у галузі спеціалізації підготовки студентів. Так, п.21 статуту надавав факультету право «...составлять предположения о разделении факультета на разряды...», об'єднувати кафедри, визначати які предмети навчального плану слід вважати головними, що представлялося через попечителів учбових округів на затвердження міністра¹.

У 70-х рр. XIX ст. в університетах велася робота по уточненню складу предметів відділень історико-філологічного факультету. Насамперед, було визнано необхідним розділити усі факультетські предмети на загальні для усіх розрядів, спеціальні для кожного розряду і додаткові. У питанні про склад спеціальних профільюючих дисциплін намітилися три основні тенденції. Так, Харківський університет пропонував студентам вивчати всі дисципліни факультетського курсу, розділяючи їх на основні і другорядні по відношенню до обраної спеціалізації по трьох відділеннях: класичному, слов'яно-руському та історичному. Київський варіант допуская виключення деяких предметів факультетського курсу, що стоять за межами спеціальної підготовки для студентів, що обрали спеціалізацію у галузі історії. Професура Петербурзького університету виступала за спеціалізацію виключно по розрядах магістерських іспитів за профілем кафедр.

У Харківському університеті розділення факультету остаточно було дозволене Міністерством освіти в червні 1871 р. Відділення історичних наук передбачало підготовку студентів на основі усіх факультетських наук з діленням на головні і допоміжні. До загальних предметів були віднесені: богослов'я (для першого курсу), логіка, мови: грецька – для студентів перших трьох курсів, латинська – для перших двох курсів; студентам історичної спеціалізації була надана можливість разом з юристами слухати курс політичної економії.

Таким чином, головними предметами історичного відділення були: 1) загальна історія (стародавня, середня і нова); 2) російська історія; 3) історія слов'янських народів; 4) церковна історія; 5) історія

¹ Общий устав императорских Российских университетов. П. 21. – СПб, 1863. – С.11-17

філософії. До додаткових предметів були віднесені історія російської літератури і історія загальної літератури. Спеціалізація на історико-філологічному факультеті починалася з третього курсу, так що слухання головних предметів доводилося в основному на перших двох курсах ¹.

За даними уряду на 1880 р. історичні відділення існували у Московському, Харківському, Новоросійському, Київському, Петербурзькому і Варшавському університетах. А у 1881 р. вона була офіційно констатована в усіх російських університетах. Схема навчального процесу на факультетах виглядала таким чином: перших два роки вивчення загальних дисциплін, наступні два роки – спеціальних дисциплін ².

Спеціалізація, що почалася, на історико-філологічних факультетах відкривала можливості для широкого впровадження в навчальний процес практичних і самостійних занять. Професори історико-філологічних факультетів університетів йшли до цієї проблеми академічним шляхом, запозичивши у германських університетах досвід організації в навчальному процесі практичних занять (вправ) із предметів історичного і філологічного циклів. В університетському лексиконі вони іменувалися, як і в Німеччині **семінаріями**.

Семінарії на історико-філологічних факультетах спочатку були введені з загальної історії. Вважається, що родоначальником цього нововведення став професор Московського університету В.І.Гер'є³, а першими продовжувачами – В.В.Бауер (Петербурзький університет) і М.М.Петров (Харківський університет). Але перша пропаганда зарубіжного досвіду організації самостійних занять студентів із загальної історії належала Київському університету.

Значний внесок у розвиток семінарської форми проведення занять вніс відомий філософ і психолог М.Я.Грот ⁴.

¹ Историко-филологический факультет Харьковского университета за сто лет его существования (1805 - 1905). / Под ред. М.Г. Халанского, Д.И. Багалня. – Харьков, 1908. – С.111.

² Обзор деятельности Министерства народного просвещения в 1879-1881 гг. – СПб, 1881. – С.213.

³ Володимир Іванович Гер'є (1837-1919) – російський історик, громадський діяч, член-кореспондент Петербурзької АН (1902), професор загальної історії Московського університету (1868-1904).

⁴ Миколай Якович Грот (1852-1899) – російський філософ і психолог. Викладав психологію, логіку та історію філософії у Ніжинському історико-філологічному інституті. У 1883-1886 рр. завідував кафедрою філософії

Особливість занять Грота полягала в тому, що предметом своїх занять він обирав такі питання, якими цікавився сам. Для Грота аудиторія представляла свого роду лабораторію, де він розкривав свої ідеї перед слухачами. Він проводив семінарії трьох типів.

На семінарії першого типу він пропонував слухачам критикувати прочитану ним лекцію, охоче вислуховуючи зауваження своїх молодих слухачів.

Інший тип семінарії такий, на якому слухачам пропонувалося підготувати реферати за темами, які вивчалися.

Третій тип семінарія – студенти представляли тези, які зачитувалися і обговорювалися в аудиторії.

У 1861 р. у київських "Університетських вістях" був надрукований проект організації практичних занять, складений виконуючим обов'язки екстраординарного професора¹ магістром В.Я.Шульгиным за зразками історичного семінарія Л.Ранке (Берлін), його учня Г.Зибеля (Мюнхен) і Вищої нормальної школи (Франція). Принципова структура такого заняття представлялася авторові як синтетична: у першій частині професор сам викладає методи того або іншого "розділу всесвітньої історії" і його історіографію, друга частина передбачала підготовку студентами доповідей з тематики періоду, що вивчався, їх обговорення. Згодом семінарії стали впроваджуватися і з курсу російської історії².

Міністерство народної освіти, вбачаючи у практичних заняттях вірний спосіб первинного залучення студентів до науки, визначило їх як обов'язкову умову підготовки фахівців-гуманітаріїв. З метою ознайомлення російських викладачів з практикою проведення семінарських занять було організоване вивчення досвіду зарубіжних університетів і його обговорення в університетських колах. У 1870-ті роки розділ "Практичні справи" був введений у схему щорічних звітів університетів, що надавалися у Міністерство народної освіти.

університету, працював на кафедрі філософії Московського університету. З 1888 був головою Психологічного товариства, у 1889 р. заснував журнал «Питання філософії та психології».

¹ Екстраординарний професор – у дореволюційній вищій школі – професор, не маючий докторського наукового ступеня.

² Чесноков В.И. Пути формирования и характерные черты системы университетского исторического образования в дореволюционной России. // Российские университеты в XVIII-XX в.: Сб. ст. / Под ред. В.И.Чеснокова. Вып. 2. – Воронеж, 1992. – С.15.

У 1869 р. в "Журналі Міністерства народної освіти" з'явилася стаття професора Берлінського університету Й.Г.Дройзена "Про науково-практичні заняття студентів в германських університетах, переважно по предмету історії", написана за замовленням Д.А.Толстого і розміщена з приміткою: "думки автора, не нові для наших університетських професорів".

Влітку 1870 р. у відрядження до університетів Німеччини для вивчення питання про історичні семінарії був відряджений професор російської історії А.Г. Брикнер. У тому ж році він опублікував матеріали своїх спостережень, відмітивши особливий інтерес німецьких істориків до середньовічної історії Німеччини. У 1871 р. зі своїм досвідом проведення практичних занять по загальній історії виступив професор Казанського університету Н.О. Осокін, який популяризував диспути студентів по заданим викладачем темах.

Таким чином, з 60-х рр. XIX ст. підготовка істориків у межах історико-філологічних факультетів здійснювалася на історичних відділеннях, а з кінця 1870-х до початку XX ст. поступово затверджується система спеціалізації історичної освіти.

Університети, що відкривалися, відразу включалися процес поліпшення форм організації та методів викладання суспільно-історичних дисциплін, що врешті стало початком наукового підходу до методики викладання суспільних наук.

Розвиток університетів у XIX ст. був зв'язаний з пошуками теоретичних і організаційних основ підготовки викладачів для власних потреб. Упродовж усього століття університетами і урядом вирішувалася проблема забезпечення російських університетів необхідними для заміщення університетських кафедр і організації учбового процесу професорськими кадрами. Саме поняття "кафедра"¹, широко використовуване в університетському і міністерському лексиконі в дореволюційній Росії, фактично ототожнювалося з колективом професорів по тому або іншому фундаментальному предмету факультетської підготовки². Хоча далеко не завжди

¹ Кафедра (від ст.-гр. καθεδρα «седалище; сидіння») – місце, з якого риторі і оратори проголошували свої промови. У сучасному розумінні – базовий структурний підрозділ вищого навчального закладу (його філій, інститутів, факультетів), що проводить навчально-виховну і методичну діяльність з однієї або кількох споріднених спеціальностей, спеціалізацій чи навчальних дисциплін і здійснює наукову, науково-дослідну та науково-технічну діяльність за певним напрямом.

² Чесноков В.И. Пути формирования и характерные черты системы университетского исторического образования в дореволюционной России. //

спостерігалася відповідність між кількістю професорів, що були необхідні і тих, що були в наявності.

У першій чверті XIX ст. університетами і урядом почалася робота за визначенням стабільної системи вчених ступенів і порядку їх присудження. Підсумком цієї діяльності було визначення для більшості університетських наук трьох учених ступенів: кандидата, магістра і доктора. Перша, кандидатська, ступінь була в той же час і випускною для найбільш здібних і прагнучих до заняття науковою діяльністю студентів. У цьому плані вона здійснювала спадкоємність між університетською і після університетською науковою підготовкою молодих людей.

Перша згадка про впровадження вчених ступенів доктора, магістра і кандидата в Росії є в "Найвищому указі про облаштування училищ" від 24 листопада 1803 р., проте порядок їх здобуття не регламентувався. Детальніший опис міститься в статуті Дерптського університету від 12 вересня 1803 р., в якому встановлювалися усні і письмові випробування для отримання будь-якого ступеня. Після іспитів передбачався публічний захист дисертації на засіданні факультету¹.

Статут Московського університету 1804 р. і тотожні йому статuti Харківського і Казанського університетів, проголосили одним з привілеїв університетів право присвоєння ними вчених ступенів. Цьому питанню присвячувалася глава IX (п. 96 - 107) "Про випробування і впровадження в університетські гідності"².

У 1816 р., у зв'язку з тим, що в Дерптському університеті виникла "справа" про неправильне присудження декільком особам ступінь доктора, Олександр I розпорядився "определить точнейшим образом правила производства в ученые степени и приостановить само возведение в них до издания особенного по этому предмету "Положения". Необхідна робота була виконана в 1818 році, і 20 січня 1819 р. було затверджено перше «Положение о производстве в ученые степени». Цей документ був прийнятий за проектом комісії, що очолювалася опікуном Петербурзького учбового округу С.С.Уваровим. "Положення" передбачало наявність наступних вчених

Российские университеты в XVIII-XX в.: Сб. ст. / Под ред. В.И.Чеснокова. Вып. 2. – Воронеж, 1992. – С.10.

¹ Кричевский Г.Г. Ученые степени в университетах дореволюционной России. // История СССР. 1985, № 2. – С.141-143.

² Устав императорских Российских университетов 1804 г. Глава IX, П.96-107. // <http://museum.guru.ru/>

ступенів : студент, який закінчив по певному факультету і отримав атестат міг претендувати на ступінь кандидата, магістра, зобов'язаний мати повне уявлення про науку, що викладається, і міг повідомити відомості по ній. Доктор повинен мати глибокі знання в науці.

У наступному «Положенні о производстве в ученые степени» 1837 р. Здійснюється ділення єдиних магістерських і докторських ступенів з філософських наук на п'ять напрямків (розрядів). У тому числі був визначений напрямок історичних наук¹.

У 1844 р. спеціальним комітетом з академіків і професорів керівництвом міністра освіти П.О.Ширинського-Шихматова² було вироблене нове «Положение о производстве в ученые степени». Його укладачі виходили з того, що "...здобування вчених ступенів при діючому порядку було занадто ускладнено."³

Нове "Положення" полегшувало процедуру здобуття вчених ступенів. Загальний історичний розряд розділявся на два самостійних: загальної та російської історії.

Таким чином, упродовж першої половини XIX ст. у галузі присудження вчених ступенів незмінним залишався принцип іспитів для отримання будь-якого вченого ступеня. Проте, спостерігалася тенденція до спрощення процедури здобуття вчених ступенів. Намітилася диференціація окремих галузей знання. Встановлена в Росії система вчених ступенів і звань відповідала тій, яка була прийнята в інших європейських країнах, відрізняючись суворішим і послідовним порядком їх присудження і більш високими вимогами до претендентів.

Політика ізоляції Росії від Європи, що проводиться урядом Миколи Першого, зумовила скорочення можливостей університетів у справі відтворення професорсько-викладацького складу і наукових кадрів. У 1838 р. припинив своє існування Професорський інститут в Дерпті. У 1848 р. послідувала заборона на закордонні відрядження з науковою метою кращих випускників університетів, що обмежувало можливості їх наукового росту. У особливо складному становищі опинилися молоді учені, що обрали своєю спеціальністю загальну

¹ Таблицы испытания на ученые степени по «Положению об испытаниях на ученые степени 1837 г». // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т.2. Отд. I. Приложения. – СПб., 1864. – С.46-47.

² Платон Олександрович Ширинський-Шихматов (1790-1853) – князь, міністр народної освіти, академік Імператорської академії наук (1841), письменник.

³ Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 2. Отд. II. Приложения. – СПб., 1864. – С.350.

історію. Вони були відрізані і від джерел, і від теоретичних побудов західноєвропейської науки.

Останній канал зв'язку російських університетів із західноєвропейською історичною наукою був припинений у 1849 р., коли послідував указ про заборону отримання іноземної літератури університетами і приватними особами. Характер діяльності і функції професорів-гуманітаріїв в університетах розглядався урядом не лише як навчально-науковий, але і як ідейно-виховний, хоча це і не афішувалося в урядових постановах.

У 1852 р. університети були підведені під негласне правило: не запрошувати на кафедри іноземних учених. При цьому уряд виходив з того, що учбової роботи на потрібній ідейно-світоглядній основі можна вимагати тільки від викладача російського походження.

Обмежувальні заходи відносно російських університетів – як скасування викладання філософії, стандартизація лекційних читань – підривали престиж історико-філологічної освіти, що привело до скороченню числа студентів на факультетах, а також охочих займатися наукою.

Кінець 50-х – початок 60-х років XIX ст. стали складним періодом з точки зору забезпечення кафедр історико-філологічних факультетів в університетах Російської імперії необхідними для викладання силами. Положення ускладнювалося тим, що провідні професори-історики не мали учнів і не готували наукової зміни.

Старіння і відхід професорів 40-50-х роках XIX ст., відсутність системи в підготовці наукової зміни, небажання молодих людей займатися наукою, труднощі в отриманні вчених ступенів привели фактично до безвиходу в підготовці кадрів істориків. Крім того, самі професорські колегії дбайливо охороняли свій високий статус і без особливого бажання приймали до своїх лав молодих професорів. Багато претендентів так і залишалися доцентами, платня яких не перевищувала гонорару учителя гімназії. У результаті приплив молодих викладачів стримувався, університетські ж кафедри не були повністю укомплектовані докторами і професорами. Стали з'являтися кафедри, вакантні впродовж декількох років¹.

¹ Чесноков В.И. Из истории замещения вакантных кафедр на историко-филологическом факультете Киевского университета в 60-е XIX в. Из истории замещения вакантных кафедр на историко-филологическом факультете Киевского университета. // Развитие исторического образования в СССР. – М., 1986. – С. 117.

Нестача професорів змушувала університети, з відома міністра народної освіти, призначати магістрів на посади екстраординарних професорів. Це було порушенням діючого правила, яке встановлювало, що ніхто не може обіймати професорську посаду без ступеня доктора.

Заходи уряду Олександра II-го 1856-1861 років, що відновлювали закордонні відрядження, відміняли цензуру на ввезення іноземних книг в не привели до швидкого поліпшення ситуації.

У зв'язку з необхідністю збільшення числа викладацького корпусу, почалася довготривала робота по подальшому спрощенню процедури здобуття вчених ступенів. Головним об'єктом наступу стали випробування на ступінь доктора наук. Обговорювалася можливість подальшого збільшення кількості розрядів магістра для історичних наук: у проектах Вченого комітету Міністерства освіти і Петербурзького університету, зокрема, значився додатковий розряд магістра археології.

Впродовж 1862 р. Міністерство народної освіти формувало урядову програму загального поліпшення учбово-наукової діяльності університетів. Проблема підготовки університетських професорів зайняла в ній центральне місце. Серед основних заходів по усуненню дефіциту професорів в університетах Міністерством просвіти пропонувалося збільшення підготовки приват-доцентів, спрощення процедури на здобуття вчених ступенів магістра і доктора, збільшення викладацького окладу.

Основи цієї програми закладалися в проект статуту російських університетів. Організатором і ініціатором цієї роботи став міністр народної просвіти О.В.Головнін¹. У підготовці вітчизняних учених, особливо у галузі гуманітарного знання, Міністерство освіти при О.В.Головніні орієнтувалося на пріоритети західноєвропейської науки, переважно германської. У зв'язку з цим у 1862 р. міністр виступив з пропозицією про відродження Професорського інституту в Дерпті, як центру підготовки професорів із російських учених, шляхом запрошення до нього учених з германських університетів. Проте ця ідея не отримала належного розвитку.

Статут 1863 р. вніс зміни у структуру викладацьких посад: з'являється поняття штатного і позаштатного викладача. До першої категорії належали ординарні і екстраординарні професори, доценти (до 1863 р. ад'юнкти) і лектори, що переважно викладали нові іноземні

¹ Головнін Олександр Васильович (1821-1886) – російський державний діяч, Міністр народної освіти 1861-1870 рр.

мови; до другої – приват-доценти, що призначалися на кожен навчальний рік з дозволу опікунів учбових округів. Вони отримували зарплатню зі спеціальних коштів університетів.

Отже, під впливом ліберально-буржуазних перетворень уряду Олександра II в Росії зросла потреба в кваліфікованих кадрах. Однієї з перших після відміни кріпосного права була проведена університетська реформа. Статут 1863 р., що діяв більше 20 років, сприяв розвитку вітчизняної системи вищої освіти. Статут 1863 р. завершив формування в дореволюційних університетах організаційних основ викладання історії і історичної освіти в цілому. Він визначив якісні зміни у цій галузі: збільшувався об'єм викладання і передбачався подальший ріст спеціалізації історичної освіти. Розширення складу кафедр історико-філологічного факультету, що удосконалювали історичну підготовку студентів, розглядалося урядом і професорами як умова розвитку науки в університеті.

Статут 1863 р. орієнтував університети на продовження роботи в галузі спеціалізації історико-філологічної освіти. Результатом стало створення в університетах трьох відділень спеціалізації на історико-філологічних факультетах: історії, класичної філології і слов'яно-руської філології. Ця система остаточно затвердилася у 70-х роках XIX ст. Створення спеціального історичного відділення у складі історико-філологічних факультетів було покликане надати велику професійну спрямованість у підготовці істориків.

Розвиток спеціалізації сприяв активному впровадженню в навчальний процес семінарської форми проведення занять. Крім того, отримує розповсюдження читання спеціальних курсів, як по окремих періодах російської і загальної історії, так і з інших історичних дисциплін.

Практичному здійсненню проекту розділення історико-філологічного факультету сприяло збільшення викладацького складу. У результаті реформування розширилися можливості підготовки науково-педагогічних кадрів для власних потреб. Зберігши способи забезпечення університетських кафедр викладачами, встановлені в 1835 р., укладачі статуту 1863 р. приділили основну увагу формуванню та підготовці кандидатів для роботи на кафедрах, що забезпечували викладання суспільних та історичних наук.

Спираючись на драбину вчених ступенів і правила їх здобуття, Міністерство освіти і університети виробили унікальну систему підготовки професорських кадрів. За статутом 1863 р. впровадилась система підготовки професорських стипендіатів, суть якої полягала в залишенні при університетах кращих випускників для "підготовки до

професорського звання". При цьому підготовка професорів історії здійснювалася за двома напрямками: російська історія та загальна історія.

Зміни торкнулися і порядку атестації наукових кадрів. Відповідно до нового «Положением об испытаниях на звание действительного студента и ученые степени» 1864 р. вчені ступені (розряди) історичного профілю відповідали розподілу наук по університетських кафедрах. Тоді як в зарубіжній практиці вчені ступені іменувалися по факультету. До існуючих ступенів наук з історії була додана ступінь (розряд) теорії та історії мистецтв.

Будучи яскравою ланкою в ланцюзі буржуазно-ліберальних перетворень часів Олександра II-го, Статут 1863 р. мав на меті привести у відповідність нові вимоги суспільства до суспільних і гуманітарних наук та налагодження суспільно-гуманітарної освіти.

На початку XX ст. російські університети стали приймати вихідців з непривілейованих верств населення – випускників реальних училищ. Вступ в університет вимагав від них отримання атестата зрілості шляхом складання екзаменів з програми класичної гімназії. Більшість випускників прагнули отримати гуманітарну освіту. 75 % вибирали юридичний факультет, останні йшли на історико-філологічний науки. Так, за даними за 1905-1913 рр. на історико-філологічних факультетах університетів навчалися від 0,4 до 1,5 % випускників реальних училищ¹.

Історико-філологічні факультети університетів були самими малочисленими. Крім того, для переважної більшості молодих людей цей факультет був втіленням «ненависного» класицизму, оскільки додатково давав спеціальність викладача латини і старогрецької мови, які були ненависні багатьом студентам. Були випадки, коли, провчившись певний час на факультеті, студенти розчарувалися і переходили на інші факультети. І тільки дуже глибокий інтерес до суспільних і історичних наук долав це упередження.

У другій половині XIX ст. на історико-філологічних факультетах університетів розширюється програма навчання, удосконалюється методика викладання історії розробляються нові підходи до розуміння завдань університетської освіти. Інтенсивно розвивається процес насичення історичної підготовки дисциплінами теоретичного характеру.

¹ Иванов А.Е. Студенчество России: конец XIX – нач. XX вв. Социально-историческая судьба. – М., 1999. – С.53.

У програми історико-філологічних факультетів були включені спочатку як факультативні, а пізніше як обов'язкові курси – методологія, соціологія і філософія історії, теоретичний курс історії, спеціальні курси з історії. У курсах методологічного плану розглядалися питання про предмет історичної науки, специфіку історичного пізнання, методи історичного дослідження, історіографічні традиції і ін.

Так у Петербурзькому університеті професор кафедри загальної історії М.І.Карєєв читав курс "Історична енциклопедія"; у Московському університеті І.І.Іванов читав "Філософію і методологію історії"; у Новоросійському університеті П.Н.Біццлі "Історія історіографії" ¹.

Професор Новоросійського університету І.А.Линниченко, підводячи підсумок традиції, що практично склалася, в розумінні завдань викладання історії у вищій школі, писав: "Головне завдання вищого навчального закладу – дати студенту загальний науковий світогляд, привчити його до загального наукового мислення і повідомити йому основні риси прийомів наукових робіт у межах обраної спеціальності" ².

У 1902 р. була заснована спеціальна Комісія з перетворення вищих навчальних закладів під головуванням керівника Міністерством народної освіти, доктора римської словесності Г.Е.Зенгера³. У ході роботи Комісії проходило обговорення практичних проблем вищої освіти, таких як співвідношення методів, форм, змісту навчання, вироблялися проекти перевлаштування учбового процесу в університетах, у тому числі на історико-філологічних факультетах.

На початку ХХ століття самими викладачами робилися спроби реорганізації навчального процесу. На думку багатьох університетських професорів, введення предметної системи навчального процесу повинно було стати наступним кроком після

¹ Киреева Р.А. Изучение отечественной историографии в дореволюционной период с середины XIX в. до 1917 г. – М., 1983. – С.206.

² Попова Т.Н. Становление историографии как специальной исторической дисциплины. Некоторые аспекты проблемы. // Российские университеты в XIX – начале XX в.: Сб. ст. / Под ред. В.И. Чеснокова. – Воронеж, 1996. – С.42.

³ Григорій Едуардович Зенгер (1853-1919) – російський філолог, член-кореспондент Санкт-Петербурзької академії наук, державний діяч, Міністр народної освіти (1902-1904).

розділення факультету на відділення на шляху диференціації, спеціалізації і поглиблення наукової освіти¹.

Університетська професура підійшла до впровадження подібної системи досить обачно, узявши на себе складання учбових планів, значною мірою однотипних в різних університетах. Для студентів були встановлені обов'язкові, незалежні від індивідуальних планів заліки, іспити, введені графіки занять.

У цілому, введення з 1906 р. предметної системи навчання, стало наступним кроком у напрямі диференціації, спеціалізації і поглиблення науковості освіти на історико-філологічному факультеті. Щось подібне існувало в германських університетах – для іспиту на ступінь доктора філософії. Окрім написання і публічного захисту дисертації, здобувач був зобов'язаний скласти екзамен з одного головного предмета і двом додатковим. Комбінації цих предметів у різних університетах встановлювалися по-різному.

Предметна система була покликана індивідуалізувати процес навчання. Мінялися форми і методи навчальної діяльності: лекції тільки орієнтували студентів на зміст дисципліни. Основна ж увага приділялася практичним заняттям студентів, що у свою чергу вимагало збільшення педагогічного складу. У зв'язку з проблемою переходу системи викладання від курсової до предметної у кінці XIX – початку XX ст., гостро ставилося питання про модернізацію методичного інструментарію, в якому абсолютну перевагу мала лекційна форма викладу матеріалу.

У той же час, багато професорів не були схильні розглядати лекцію як пасивний метод. Професор кафедри загальної історії Петербурзького університету Н.И.Карєєв вказував, що лекція вимагає сили розуму, інформаційної мобільності особи. Багато учасників дискусії ставили питання про необхідність розумного використання лекційного методу, без зловживання ним².

На початку XX ст. дискусія про доцільність використання лекцій у російських університетах не дала відчутних результатів. Лекційна форма викладу матеріалу продовжувала займати провідне місце в учбовому процесі аж до введення предметної системи. Усвідомлення "професійної планки" – нової якості професіоналізму формувало нові підходи до викладання історії і зумовило, тим самим,

¹ Ивановский В.Н. Предметная система в наших университетах и ее применение к философским наукам. – СПб., 1907. – С.7.

² Олесюк Е.В. О предметной системе учебного плана. // Высшее образование в России. 1996. – № 4.

зміна структури і змісту лекційних курсів¹. Проблемний метод викладу лекційного матеріалу, перетворення університетських занять на наукову лабораторію ставало реальною практикою навчальної роботи в університетах передреволюційної Росії.

Прагнення викладачів залучити студентів до більшої самостійності в оволодінні знань зумовило розвиток системи практичних і самостійних занять. При усіх відмінностях в погляді міністерства освіти і викладацького корпусу на призначення практичних занять вони були зведені в норму учбового процесу і його невід'ємну частину.

На початку 1900-х років історико-філологічні факультети університетів приступили до ретельнішої і ширшої організації практичних занять при усіх існуючих спеціальних відділеннях факультету. Так, за допомогою асигнованої Міністерством народної освіти суми в 1901 р. в Харківському університеті був влаштований особливий "кабінет для практичних занять" з бібліотекою. До участі в керівництві практичними заняттями в якості помічників професорів активно стали притягати приват-доцентів, з призначенням ним відповідної винагороди²

На початку ХХ ст. активно обговорювалися питання розширення викладацького складу в російських університетах і реформування правил присудження вчених ступенів.

Проект статуту, складений в 1902 р. передбачав значне збільшення числа викладачів вищої кваліфікації на основних історичних кафедрах історико-філологічних факультетів. Так із загальної історії передбачалися три професори з діленням самого предмета на три частини – стародавня, середня і нова історія. З російської історії передбачалися два професори при діленні предмета на стародавню історію та нову³.

Такий розподіл історичних навчальних курсів в університетах зберігався аж до перетворень, які були викликані подіями 1917 р.

¹ Попова Т.Н. Становление историографии как специальной исторической дисциплины. Некоторые аспекты проблемы. // Российские университеты в XIX - начале XX в.: Сб. ст. / Под ред. В.И. Чеснокова. – Воронеж, 1996. С. 49.

² Историко-филологический факультет Харьковского университета за сто лет его существования (1805-1905). / Под ред. М.Г. Халанского, Д.И. Багаляя. – Харьков, 1998. – С.156.

³ Иванов А.Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX в. – М., 1991. – 112 с.

Бугрій В.С.

кандидат педагогічних наук, доцент

РОЗВИТОК ШКІЛЬНОГО КРАЄЗНАВСТВА В УКРАЇНІ ТА ЙОГО ОСОБЛИВОСТІ

Визначення етапів розвитку краєзнавства, тобто встановлення його часової диференціації з характерними особливостями та тенденціями, дає можливість систематизувати розвиток цього педагогічного феномену.

Становище краєзнавства у системі загальної освіти обумовлювалося закономірностями розвитку суспільства, соціально-політичними умовами та провідними науково-педагогічними концепціями, що склалися у певний час. Саме за цими критеріями і виокремлюються хронологічні етапи розвитку шкільного краєзнавства.

З найдавніших часів, дитина, перебуваючи у колі своїх однолітків та старшого покоління, отримувала уявлення про світ, що її оточував, основні принципи і правила поведінки у ньому, повагу до традицій і предків. Саме це складало першооснову навчання підрастаючого покоління.

З появою державності на території наших земель, зокрема у період Київської Русі, освіта молоді базувалася на міфологічно-релігійних уявленнях та аграрному укладі побуту. Із найближчого оточення та природних явищ, календарних циклів, релігійних свят і обрядів діти переймали необхідний виробничий, громадський і сімейний досвід.

Поява літописання в українських землях сприяла фіксації у писемній формі описів рідного краю, оповідань про героїчні подвиги людей, що жили на цій землі. Отже, зачатки краєзнавства у системі підготовки молоді до майбутнього життя на території України існували з найдавніших часів.

Перші науково-теоретичні засади шкільного краєзнавства були закладені у XVII ст. Я.Коменським, який виступав з критикою, пануючої на той час, словесної системи навчання. Альтернативу їй педагог вбачав у всебічному використанні у освітніх закладах місцевого матеріалу, підкреслюючи, що діти повинні вивчати „самі речі, а не чужі спостереження і свідчення про ці речі”¹. Такий підхід

¹ Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я.А.Коменский. – М.: Учпедгиз, 1955. – С. 277

Я.Коменський вважав найбільш оптимальним на усіх ступенях освіти: від материнської школи до академії. Спостереження за довкіллям стали основою сформульованої чеським педагогом теорії природовідповідності навчання і виховання. На думку вченого людина є частиною природи і розвивається у відповідності з її найважливішими загальними законами. Тому, вивчення навколишнього середовища – це обов'язкова умова розуміння основ природовідповідності, шлях до найбільш успішної самореалізації.

В Україні ідеї побудови освіти на засадах природовідповідності були розвинуті видатним просвітителем XVIII ст. Г.Сковородою. У своїх узагальненнях він сформулював філософські ідеї „сродності”, фактично заклавши методологічні основи навчання і виховання через пізнання особистістю найближчого оточення і самої себе. На думку Г.С.Сковороди „щастя наше знаходиться всередині нас, нехай ніхто не чекає щастя ні від високих наук, ні від почесних посад, ні від багатства”. Завдання навчання полягає у тому, щоб „приводити до досконалості сродність. Але якщо не дана сродність, то що може зробити наука? Наука є практика і дочка натури”¹.

Крім того, у своїй творчості Г.Сковорода визначив ще один важливий педагогічний принцип - народності, який, у подальшому, теж став основою розвитку шкільного краєзнавства. Український філософ пропонував виховувати молодь через вивчення народних традицій рідного краю.

Велика заслуга у розробці концепції народності освіти належить К.Ушинському, який доводив, що найбільш ефективною є школа побудована на власних національних засадах де викладання здійснюється рідною мовою. Розкриттю даного педагогічного принципу вчений присвятив одну із найвизначніших своїх праць – „Про народність у громадському вихованні” (1857 р.). У ній він вказував, що „кожен народ має свій особливий ідеал людини і вимагає від свого виховання відтворення цього ідеалу в окремих особах. Ідеал цей у кожного народу відповідає його характерові, визначається його громадським життям, розвивається разом з його розвитком”².

На Західній Україні народно-педагогічні традиції у навчанні і вихованні були започатковані О.Духновичем. У 1857 році був

¹ Там само.

² Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні / К.Д.Ушинський // Вибрані педагогічні твори : В 2-х т. Пер. з рос. – К.: Радянська школа, 1983. – Т.1. Теоретичні проблеми педагогіки. – С. 76

опублікований його підручник „Народная педагогія в пользу учителей сельских”. Це був перший підручник з педагогіки не лише на Закарпатті, а й в Україні взагалі. Основою народності на думку педагога є викладання рідною мовою, відповідно до історичних та національних традицій українців. Одним із способів за допомогою якого можна було зберегти національну самобутність системи освіти О.Духнович вважав навчання на матеріалах із найближчого для учнів оточення. Отже, у краєзнавстві педагог вбачав наріжний камінь утворення народної школи та виховання учнів на принципах народолобія. Наголошуючи на цьому він звертався до педагогів: “На совість учителеві хай буде покладено і те, щоб в дітях збудив народолобство і в серцях їх засвітив любов до своєї народності... Ідучи за цими правилами, хай учитель наведе на все приклади, чи з старовинних історій, чи з мистецтва, а найбільш з випадків і самим дітям відомих”¹.

У XIX ст. завдяки творчому доробку І.Франка в українській історіографії затверджується саме поняття „краєзнавство”. Вчений вважав його самостійною наукою і провідним шкільним предметом: „наука краєзнавства становить один з найважливіших предметів шкільного навчання, починаючи з початкової школи”².

На початок XX ст. було визначено три основні методичні підходи до застосування краєзнавства у загальній освіті. Відповідно до першого – під ним розуміли частину географії, а саме географію своєї місцевості. У ході вивчення цього курсу діти повинні були отримувати знання про свою малу батьківщину.

Представники іншого напрямку розглядали краєзнавство, як допоміжний самостійний предмет, який мав бути підготовчим для подальшого систематичного вивчення географії та історії.

До третього напрямку відносилися педагоги, що вважали краєзнавство самостійним методом навчання, який можна було застосовувати при викладанні різних шкільних предметів.

Таким чином, від найдавніших часів і до 20-х рр. XX ст. тривав перший, пропедевтичний, етап у розвитку шкільного краєзнавства. Він характеризувався включенням його зачатків у систему навчання молоді, накопиченням досвіду взаємодії школи і довкілля. Розпочався пошук місця та ролі краєзнавства у шкільній освіті. Уже на цьому етапі

¹ Хрестоматія з історії педагогіки. Частина І. Вітчизняна школа і педагогіка / Наук. редактор А.А. Сбруєва. – Суми: СДПУ ім. А.Макаренка, 2003. - С. 91

² Франко І.Я. Галицьке краєзнавство / І.Я.Франко // Твори у 50-ти томах. – Т.46. – Кн.2. – К.: Наукова думка, 1986. – С. 116

формувався традиція характерна для шкільного краєзнавства України – його взаємозв'язок із принципами народності освіти.

На початку 1920-х років в Україні починається розбудова трудової школи. Створювана більшовицькою владою ця школа повинна була готувати ідейно загартованих працівників для промислових та сільськогосподарських підприємств. Як зазначав один із організаторів української освіти В.Затонський, виступаючи перед педагогами під час Всеукраїнського вчительського з'їзду в січні 1925 р., “національна справа має під собою економічний ґрунт, а тому, щоб з'ясувати справу національну слід вивчати економіку та класові взаємовідносини”¹.

Навчання у трудовій школі тривало протягом 7 років і організовувалося за новими комплексними програмами, основу яких, особливо на першому концентрі (1-4 клас) складало краєзнавство. Була ліквідована предметна система навчання, а зміст навчального матеріалу виводився із комплексу „Життя дитини та оточуючого середовища”. Більша частина тижневих навчальних годин відводилася трьом блокам цього комплексу – „Природа, Праця, Суспільство”. Домінуюче становище краєзнавчого комплексу по відношенню до інших шкільних предметів добре видно із таблиці 1.

Таблиця 1.

**Навчальний план (тижневий) семилітньої школи соціального виховання на 1924-1925 навчальний рік
Перший концентр (чотирирічка)²**

Навчальний матеріал	I рік	II рік	III рік	IV рік
Природа	Комплекс 18 год. на тиждень	Комплекс 18 год. на тиждень	Комплекс 18 год. на тиждень	Комплекс 22 год. на тиждень
Праця				
Суспільство				
Російська або українська мова			2 год.	2 год.
Малювання і ліпка	2 год.	2 год.	2 год.	2 год.

¹ Всеукраїнський вчительський з'їзд // Радянське життя. - № 767, 14 січня 1925. – С. 1.

² Державний архів Сумської області, ф. 4563, оп. 1, спр. 7, арк. 4

Співи	2 год.	2 год.	2 год.	2 год.
Фізкультура	2 год.	2 год.	2 год.	2 год.
Загалом	24 год.	24 год.	26 год.	32 год.

Таким чином, краєзнавство визначало собою основний зміст навчально-виховної роботи школи.

Характерною рисою шкільної краєзнавчої роботи стає орієнтація на політехнічну підготовку учнів, на вивчення економіки і господарства краю, у той час як історія, фольклор, традиції малої батьківщини залишалися за межами досліджень. Один із педагогів-практиків 20-х рр. Т.Гарбуз писав: „Словом, школа повинна знати усю розмаїтість життя робітника та селянина. Все це є ніщо інше, як краєзнавство, але краєзнавство уже з вищим змістом: у ньому переважають елементи природничо-виробничі, а не етнографічно-археологічні та географічні як це було раніше в роботі наших вчених краєзнавців і краєзнавчих організацій”¹.

Починає чітко проявлятися ідеологічне спрямування шкільного краєзнавства – воно мало орієнтувати дітей на активне сприяння соціалістичному будівництву на місцях. Професор К.Дубняк з цього приводу вказував, що „радянське краєзнавство є не тільки вивчення краю, щоб його знати, а й дослідження краю, щоб його перероблювати за останніми вимогами світової науки”².

В школах почали створюватися і активно працювати краєзнавчі гуртки. Рівень їх діяльності був досить значним, свідченням чого було розміщення інформації про них у центральних виданнях. Наприклад, у довіднику „Краєзнавчі заклади СРСР” (1925 р.) згадувався Нікопольський краєзнавчий гурток при 6-й трудовій школі, який був створений у 1924 році, нараховував 87 членів і очолювався Г.Шапошниковим³.

З’являється велика кількість праць педагогів, присвячених шкільному краєзнавству у яких тривало обговорення його змісту, значення і місця у системі освіти. Багато публікацій присвятили цим питанням представники української педагогічної науки П.Волобуєв, К.Дубняк, П.Мостовий, Л.Миловидов, П.Постоев та інші.

¹ Гарбуз Т. Краєзнавство і трудова школа / Т.Гарбуз // Радянська освіта. – 1925. – № 3. – С. 47.

² Дубняк К. Підвищення врожайності і краєзнавство / К.Дубняк // Краєзнавство. – 1928. - № 6-10. – С. 4.

³ Краєведне учреждение СССР. Справочник. – Л.: Типография В-М Сил, 1925. – С. 59

Узагальнюючи погляди методистів на становище краєзнавства у системі загальної освіти 1920-х рр. професор Є.Кагаров вказував на існуючий дуалізм: „одні вважають доцільним введення до програми особливого предмету – краєзнавства, інші стверджують, що краєзнавство не є окремий самостійний предмет шкільного навчання, а є загальним керівним принципом навчання і виховання на місцевому крайовому матеріалі”¹.

У практиці школи, перевага була надана використанню краєзнавства як принципу навчання, спрямованого на аналіз сучасності. Найближче оточення ставало основою для розуміння природних, соціально-економічних, культурних явищ.

Отже, протягом другого етапу розвитку шкільного краєзнавства, який тривав протягом 20-х рр. ХХ ст., воно набуває найбільшого розмаху, оскільки стає обов'язковим та основним елементом діяльності учнів. Краєзнавство не було зведено до рівня окремого предмету, а розумілося, переважно, як принцип навчання, що передбачав систематичне звернення до місцевого матеріалу у навчально-виховній роботі школи. Воно спрямовувалося передусім на вивчення трудових процесів і виробничих об'єктів.

Але вже на початку 30-х рр. ХХ ст., краєзнавство, як сукупність знань про суспільні процеси та соціальні проблеми місцевого значення, які загострювалися з кожним роком, перестало задовольняти існуючий режим. Крім того, сама система освіти, яка базувалася на місцевому дидактичному матеріалі, бригадно-лабораторних формах роботи, дослідницьких та трудових методах була визнана недосконалою. Постановою ЦК ВКП(б) від 5 вересня 1931 року „Про початкову і середню школу” було відновлено „школу навчання” з приматом знань над засобами їх оволодіння, відбулося повернення до традиційної предметно-урочної системи освіти.

У черговій Постанові ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1932 року „Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі” допускалося включення у навчальний процес лише елементів краєзнавства, які тільки ілюстрували навчальний курс і допомагали конкретизації понять. Таким чином, краєзнавство позбувалося статусу за яким воно визначало основний зміст навчання.

Відомий російський географ О.Барков виступаючи з аргументацією такої політики писав, що у краєзнавстві „поруч із позитивними були і шкідливі ухили, які відвертали сили краєзнавців на

¹ Кагаров Е. Школьное краеведение на Западе и у нас / Е.Кагаров // Радянська школа. – 1927. – № 9-10. – С. 159

дослідження питань, не пов'язаних із завданнями і потребами соціалістичного будівництва. Цими ж вадами страждало і шкільне краєзнавство. Наприклад, минуле краю вивчалось поза зв'язком із сучасністю, біологія – у відриві від завдань соціалістичного сільського господарства¹.

Вузькокласовий, схематичний підхід до використання краєзнавства у загальній освіті прирік його на становище другорядного, епізодичного явища навчально-виховного процесу школи. Один із методистів того часу О.Ставровський підкреслював другорядність становища краєзнавства та його підпорядкованість шкільним програмам і завданням школи: „Шкільне краєзнавство повинно підпорядковуватися змісту навчальних курсів. У навчально-виховному процесі воно має специфічне значення – не самодостатнє, а службове – як один із важливих засобів підвищення ефективності виховання і навчання”².

Негативні наслідки для краєзнавства в Україні посилювалися тими обставинами, що з одного боку воно було перетворено у окремий напрям сталінського терору проти інтелігенції та її наукового потенціалу, а з іншого масове вимирання сільського населення у ході колективізації призвело до знищення місцевих традицій та їх носіїв.

Уніфікація шкільної освіти, припинення вільного обговорення цілого ряду теоретичних проблем радянської школи з політичних мотивів, привели до згортання наукового інтересу до педагогічного значення краєзнавства. Зменшується і кількість краєзнавчих гуртків у школах. Таким чином на кінець 30-х рр. навчальна та позанавчальна краєзнавча робота у школі фактично була зведена нанівець.

Дещо активізувалася вона у роки Великої Вітчизняної війни, в основному через необхідність посилення політико-виховного впливу на молодь, яка була певний час на окупованій території, а також задля допомоги армії краєзнавчими засобами (збір лікарських рослин тощо).

Саме на це була спрямована постанова РНК СРСР від 21 червня 1944 року „Про заходи покращення якості навчання у школі”, відповідно до якої розширювалися можливості краєзнавства: заохочувалося створення краєзнавчих гуртків; почався збір матеріалів про учасників бойових дій, партизан і підпільників;

¹ Барков А. С. Вопросы методики и истории географии : избр. работы / А.С.Барков. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – С. 81

² Ставровский А.Е. Краеведческая работа в школе / А.Е.Ставровский. – М.: Учпедгиз, 1954. – С.38

облаштовувалися краєзнавчі куточки та кімнати бойової і трудової слави. Усе більшого значення набували екскурсії по рідному краю.

Як зазначав О.Барков „учительство оцінило краєзнавчий напрямок у шкільній роботі як могутній засіб боротьби із формалізмом у навчанні. Воно бачить у ньому засіб розвитку творчого мислення і практичних навичок, виховання почуття патріотизму, свідомого ставлення до оточуючої дійсності”¹.

Пошвавлення краєзнавчої діяльності спостерігалось не лише у позакласній, а й у навчальній роботі школи. У ній краєзнавство починає використовуватися у якості методичного прийому, заснованому на дидактичному принципі пізнання „від простого до складного”, „від часткового до загального”. Педагоги вважали, що учні на основі знань про близьке і зрозуміле їм оточення набагато ефективніше сприйматимуть більш загальний і складний матеріал.

Проте, хоча у повоєнний час і була визнана цінність краєзнавства як елемента навчально-виховної діяльності школи, його дослідницька спрямованість суворо обмежувалася існуючою ідеологією. Основна увага була зосереджена на збиранні матеріалів, пов'язаних із героїкою у період громадянської та Вітчизняної воєн, на увічненні пам'яті полеглих, на вивченні досягнень партійного, державного і господарського будівництва у радянський час. Як відзначав директор Потоцької середньої школи, Жмеринського району, Вінницької області О.Іванишин, „шкільне краєзнавство повинно давати учням уявлення в першу чергу про сьогоднішній, радянський день їх краю, про героїчні сторінки захисту нашої Батьківщини від ворогів, про розвиток і розквіт соціалістичного господарства і культури країни”².

Таким чином, з початку 30-х і до другої половини 50-тих рр. домінували тенденції щодо регламентування та стандартизації освітньої сфери, була відновлена предметно-урочна система навчання, посилювався ідеологічний тиск на навчально-виховний процес у загальноосвітніх закладах. За цих умов краєзнавча робота у школі зводилася лише до залучення елементів докільля у навчальний процес у якості додаткового засобу оволодіння знаннями, а у позакласній роботі - спрямовувалася на виховання дітей відповідно до існуючої ідеології.

¹ Барков А. С. Вопросы методики и истории географии : избр. работы / А.С.Барков. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – С. 79

² З досвіду краєзнавчої роботи в школі. Збірник статей. – К.: Радянська школа, 1954. – С. 31

Нові якісні зміни у становищі краєзнавства у системі загальної освіти почалися з кінця 50-х рр., а саме після прийняття у грудні 1958 р. „Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти в СРСР”. Відповідно до нього запроваджувалася восьмирічна школа, замість загальнообов'язкової - семирічної. Передбачалося, що навчально-виховна робота у ній повинна будуватися на поєднанні вивчення основ наук, політехнічного навчання і трудового виховання, широкого залучення школярів до доступних у їх віці форм суспільно-корисної праці. В законі вказувалося, що „у процесі навчально-виховної роботи школа повинна знайомити учнів з різноманітними видами праці у суспільстві, допомагати школярам виявити свої здібності та обрати майбутню професію”¹.

Повна середня освіта молоді за цим законом здійснювалася на основі поєднання навчання з продуктивною працею з тим, щоб вся молодь у цьому віці включалася у суспільно-корисну працю².

Згідно з ідеями, закладеними в цьому документі, заперечувався суто академічний статус школи, спрямований виключно на здобуття знань підростаючим поколінням. Наголошувалося на необхідності поєднання навчання з оточуючим життям.

Запровадження закону про зв'язок навчання з життям змінювало зміст освіти, а відповідно і значення краєзнавчої роботи. Оскільки головна увага надавалася не тільки науковим знанням, а й вивченню виробництва, то починається активне дослідження найближчих промислових та сільськогосподарських підприємств; знайомством із організацією технологічних і механічних процесів на них; встановленням їх місця в народному господарстві, житті регіону, республіки, країни.

Значне пожвавлення краєзнавчої роботи в Україні на цьому етапі пов'язано із теоретичною і практичною діяльністю В.Сухомлинського. Саме завдяки йому був сформульований ідеал вітчизняної педагогіки, у якому вирішальна роль відводилася духовним початкам дитини. На цьому базувалася сутність взаємодії школи і найближчого оточення. Видатний вчений писав: „Тонке відчуття краси

¹ Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР // Керівні матеріали про школу. – К.: Радянська школа, 1962. – С. 229

² Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР // Керівні матеріали про школу. – К.: Радянська школа, 1962. – С. 229

природи, захоплення нею – джерело радості буття і розуміння цінності життя, якщо це джерело мізерне, не може бути й мови про повноцінний всебічний розвиток”¹.

У кінці 50-х – першій половині 60-х рр. ХХ ст. краєзнавство перетворюється із методичного прийому у загальнопедагогічний принцип. Це означало, що він застосовувався як у навчальній так і в позакласній роботі.

Ось як розуміли краєзнавчий принцип автори навчального посібника „Історичне краєзнавство” для студентів історичних факультетів педагогічних інститутів: „Шкільне краєзнавство із методичного прийому, перетворилося у загальнопедагогічний принцип суть якого полягає у встановленні зв’язку шкільного курсу історії із знаннями і навичками, набутими у результаті дослідження рідного краю. Це дає можливість учителю викладати історію на багатому конкретному матеріалі, дозволяє йому пов’язати загальноісторичні закономірності розвитку країни з особливостями розвитку рідного краю”².

Отже, краєзнавчий принцип передбачав використання у діяльності школи матеріалів про природу, економіку, суспільне життя, культуру, історію „малої батьківщини” з розкриттям їх ролі у житті країни. Це сприяло самостійному засвоєнню учнями навчального матеріалу, набуттю умінь дослідницького характеру, підготовці до практичної діяльності, розширенню загальноосвітніх знань.

Крім того, на цьому етапі, відчутного корегування набуває і дидактична концепція загальної освіти - пріоритетом стає не те чому навчати учнів, а те як їх навчати. У педагогіці відновлюється всебічне і глибоке вивчення дитини та способів розвитку її самостійності та ініціативи. У цьому зв’язку краєзнавство, з його багатофункціональністю та можливістю застосування як у навчальній так і в позанавчальній роботі школи, ставало найбільш доступним та ефективним способом гармонійного розвитку підростаючого покоління.

Якщо раніше вивчення свого краю здійснювалося переважно в гуртках, котрі охоплювали невелику кількість учнів, то після прийняття

¹ Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. / В.О.Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1: Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу. – С. 179

² Ашурков В.Н. Историческое краеведение: Учебное пособие для студентов ист. фак. пед. ин-тов.-2-е изд., перераб. и доп./ В.Н. Ашурков, Д.В. Кацуба, Г.Н. Матюшин. – М: Просвещение, 1980. – С. 4

закону про зміцнення зв'язку школи з життям ця робота урізноманітнюється, набирає нових форм, стає масовою. Особливо популярними стали походи, експедиції та екскурсії по рідному краю.

Значним стимулом для розвитку масового позаурочного краєзнавства стало проведення регулярних Всесоюзних експедицій піонерів і школярів, які пов'язувалися з певними ювілейними датами в історії СРСР. У 1956-1957 рр. була розпочата перша експедиція, присвячена 40-й річниці Жовтневої революції. Її ініціатором виступила газета „Піонерська правда” і Центральна дитяча екскурсійна станція Міністерства освіти. Головне завдання експедиції полягало у вивченні рідного краю, пошуковій роботі за вказівками місцевих рад, наукових та інших закладів і організацій.

Протягом 50-60-х рр. було проведено п'ять таких експедицій. Друга тривала у 1958-1960 рр. Третя, пройшла у 1961-1962 рр. і присвячувалася 40-річчю піонерської організації ім. В.Леніна. Четверта Всесоюзна експедиція охопила період 1963-1965 рр. і відбувалася під гаслом „По дорогам семирічки”. У 1966-1967 рр. проводився туристський похід піонерів і школярів, присвячений 50-й річниці Жовтневої революції.

Експедиції охоплювали значну кількість школярів і з кожним роком відбувалося зростання цієї цифри. Наприклад, тільки у Житомирській області у 1964 році було створено 573 загони, які взяли участь у туристсько-краєзнавчій експедиції „По дорогах семирічки”¹.

Щоб збільшити ефективність і масовість краєзнавчої роботи затверджувалися планові завдання, які мали виконуватися у ході експедицій. Наприклад, „Соціалістичні зобов'язання по суспільно-корисній роботі учнівської молоді УРСР” затверджені колегією Міністерства освіти УРСР 28 березня 1958 року передбачали, що „беручи участь у походах і екскурсіях по рідному краю, юні туристи-краєзнавці зберуть і виготовлять десять тисяч наочних приладів для навчальних кабінетів та експонатів для шкільних краєзнавчих кутків і музеїв: колекції корисних копалин та мінералів, ґрунтів, ентомологічних та ботанічних колекцій, зразки виробів промислових підприємств і т.д. Юні краєзнавці – учні семирічних і середніх шкіл виготовлять макети, альбоми та щоденники з описами та фотографіями пам'ятників, історико-революційних місць свого краю, схеми, монтажні й діаграми досягнень рідного краю в господарському й культурному будівництві за 40 років радянської влади. Кожна школа в радіусі свого

¹ Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, ф. 166, оп. 15, спр. 4416, арк. 90

розташування повинна впорядкувати всі могили й пам'ятники воїнів громадянської і Великої Вітчизняної воєн, посадити біля них дерева й квіти та встановити постійний догляд за ними”¹.

Усе це дає підстави констатувати, що краєзнавчою роботою, у тому чи іншому обсязі, охоплюються практично усі учні загальноосвітніх шкіл. У педагогічній теорії відновлюється процес нагромадження та узагальнення позитивного досвіду краєзнавчої діяльності.

Отже, з кінця 50-х рр. до другої половини 60-х рр. ХХ ст. краєзнавство знову почало визначати основний зміст навчально-виховної роботи школи та перетворилося у загальнопедагогічний принцип.

З другої половини 60-х рр. ХХ ст. починається останній етап у розвитку шкільного краєзнавства, пов'язаний із радянською системою освіти. Він тривав до кінця 80-х рр. ХХ ст. і не дивлячись на окремі реформи (наприклад 1984 і 1988 років) залишався внутрішньо цілісним стосовно мети та тенденцій взаємодії школи і найближчого оточення.

Найбільш суттєвою ознакою цього періоду в історії радянського шкільництва був задекларований партійним і державним керівництвом перехід до загальної середньої освіти.

Краєзнавство зберігає становище не тільки складової, а й обов'язкової частини початково-виховного процесу, найважливішого засобу поєднання навчання і виховання з життям. Розширилася навчальна база краєзнавства за рахунок його включення до шкільних програм з історії та у факультативні курси.

Так, шкільна програма з історії передбачала проведення самостійних краєзнавчих уроків по 13 темам курсу історії СРСР у 4-10 класах. З близько тисячі факультативних груп з історії, що були створені в Україні у 1967-1968 навчальному році – 104 вивчали історію рідного краю².

Почалася поглиблена „спеціалізація” краєзнавства відповідно до шкільних предметів – історії, літератури, географії і т.д. Наприклад, в Україні справжньою енциклопедією шкільного історичного краєзнавства для учителів стала робота М.Лисенка „Методика використання краєзнавчого матеріалу на уроках історії СРСР”. У ній автор звертав увагу на те, що використання краєзнавчого матеріалу на уроках історії зумовлюється важливими політичними, виховними і

¹ Державний архів Сумської області, ф. 3733, оп. 1, спр. 171, арк. 3

² Уховская П.Л. Первый опыт факультативных занятий в школах УССР / П.Л.Уховская // Преподавание истории в школе. – 1968. - № 5. – С. 32

навчальними мотивами, воно допоможе вчителям краще розв'язувати покладені на них навчально-виховні завдання. Запровадження місцевих матеріалів до шкільного курсу історії на думку М.Лисенка має підпорядковуватися двом основним принципам: 1) краєзнавство не має самостійного значення, воно лише доповнює і конкретизує загальний курс історії; 2) основою його використання повинна бути плановість і системність, яка зможе зробити цей захід педагогічно обґрунтованим, цілеспрямованим і досить ефективним¹.

Методику позакласного історичного краєзнавства у 60-ті рр. розробляв учитель Орданівської середньої школи Полтавської області В.Петренко. У своєму посібнику „Історико-краєзнавча позакласна робота в школі” він проаналізував різні форми такої роботи: вечори на історичні теми, тематичні конференції, зустрічі з відомими людьми, вікторини, екскурсії, подорожі по рідному краю, діяльність шкільного історико-краєзнавчого музею. Крім того, як зазначав автор, у його виданні „чималу увагу приділено опису історичних місць Полтавщини, сподіваючись, що цей опис стане в пригоді краєзнавцям, які вивчатимуть нашу неосяжну Батьківщину”².

Але водночас матеріали докільця перестають бути основою системи знань, їх використання переорієнтовується на вирішення завдань активізації діяльності учнів та виховання підростаючого покоління.

Основними краєзнавчими факторами активізації навчально-виховної роботи вважалися:

- а) зміст краєзнавчого матеріалу, як джерело збудження пізнавального інтересу учнів, що сприяє усвідомленому розумінню причинно-наслідкових зв'язків у природних і соціальних явищах і процесах;
- б) практична реалізація зв'язку навчання і виховання з життям;
- в) створення проблемної ситуації, пов'язаної з вирішенням навчально-практичних завдань;
- г) організація спостережень за природними і соціально-економічними явищами рідного краю і використання здобутих учнями знань у навчальній та виховній роботі;

¹ Лисенко М.М. Методика використання краєзнавчого матеріалу на уроках історії СРСР / М.М.Лисенко. - К.: Рад. школа, 1961. – С. 24

² Петренко В.С. Історико-краєзнавча позакласна робота в школі / В.С.Петренко – К.: Радянська школа, 1962. – С. 6

д) організація навчальних та позапрограмних екскурсій, походів по рідному краю, тематичних вечорів, зустрічей, олімпіад, конференцій та інших робіт краєзнавчого змісту;

е) система групових та індивідуальних пошуково-дослідницьких завдань;

є) організація суспільно-корисної діяльності учнів та залучення їх до агітаційно-пропагандистської роботи краєзнавчого змісту¹.

Отже, ідея активізації реалізовувалася через участь у трудових процесах на користь рідного краю, екскурсій на підприємства, пізнавальну діяльність по вивченню місцевих явищ природи, історії, культури.

Для творчої активізації використовувалося близьке і зрозуміле учням оточення, їх особистий досвід, переживання і спостереження дітей. Проте головною особливістю цієї дидактичної концепції було те, що пріоритет надавався не змісту освіти, а організаційним формам і методам навчання. У зв'язку з цим краєзнавство починає розумітися не як загальнопедагогічний принцип застосування місцевого матеріалу, а як певна форма, метод чи спосіб навчання.

Зміни у розумінні суті краєзнавчої роботи у школі знайшли своє відображення у застосуванні у методичній літературі нового терміну „краєзнавчий підхід”. На початку 70-х рр. ХХ ст. його увів історик-методист О.Вагін, хоча цей термін використовувався і раніше. Зокрема, у посібнику „Краєзнавство і краєзнавчий підхід у викладанні географії” (1963 р.) цей термін визначав спосіб пізнання, шляхом порівняння: „в основі краєзнавчого підходу лежить порівняння, яке у викладанні географії дає бажані результати за умови, якщо із двох фактів (явищ), що порівнюються один добре відомий учням. У цьому випадку за допомогою порівняння можливо пізнати нові явища і факти при опорі на відомі”².

У розумінні О.Вагіна та методистів 70-х рр. ХХ ст. „краєзнавчий підхід” представляв собою спосіб відбору пізнавального і виховного краєзнавчого матеріалу у відповідності до теми і завдань уроку. На його думку краєзнавчий підхід як певний метод мав ряд переваг у пізнавальному і виховному процесі: він допомагав у конкретизації фактів; вносив у навчальний процес елемент живого

¹ Сафиуллин А.З. Географическое краеведение в общеобразовательной школе : Пособие для учителей / А.З.Сафиуллин. – М.: Просвещение, 1979. – С. 17-18

² Краеведение и краеведческий подход в преподавании географии / Под ред. И.С.Матрусова. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1963. – С. 18

споглядання; дозволяв організувати процес пізнання найбільш природнім способом – від спостереження за фактами до висновків і узагальнень; сприяв самостійній розумовій діяльності, вносив елемент пошуку; дозволяв краще поєднувати урочну і позакласну роботу, встановлювати міжпредметні та міжкурсові зв'язки; являв собою одну із форм зв'язку навчання з життям; виховував патріотизм¹.

У період 60-х – 80-х рр. ХХ ст. краєзнавство стало важливим елементом усіх напрямів виховання дітей: ідейно-політичного, морального, трудового, естетичного, фізичного.

Зростає підпорядкування краєзнавства пануючій комуністичній ідеології. При визначенні принципів краєзнавчої роботи її ідейно-політична спрямованість обов'язково ставилася на перше місце. Так, український дослідник шкільного краєзнавства І.Прус зазначає: „Діяльність юних краєзнавців підпорядковується завданням формування в них комуністичного світогляду, ідейної переконаності, любові до праці, високих морально-вольових якостей, готовності відстоювати завоювання соціалізму, боротися з проявами буржуазної ідеології, викривати і спростовувати ворожі наклепи на СРСР і братні соціалістичні країни”².

Посилення ідеологічного тиску знайшло своє відображення і в обмеженні ролі краєзнавства у позакласному житті школи. Починаючи із 60-х рр. ХХ ст. концепція цього напрямку виховної роботи передбачала її підпорядкування партійним постановам, а вирішальний вплив на формування особистості підлітка мали здійснювати не об'єднання учнів за їх інтересами (гуртки, клуби, товариства), а піонерські та комсомольські організації. Під їх керівництвом відбувалися масові краєзнавчі заходи, зокрема Всесоюзний похід комсомольців і молоді по місцям бойової і трудової слави радянського народу. Відповідно до „Положення” про проведення основними його формами були: туристські походи і експедиції, відвідування місцевих та всесоюзних історико-екскурсійних об'єктів туристської експедиції „Моя Батьківщина – СРСР”, пов'язаних із життям і діяльністю В.Леніна, його соратників, революційними подіями, боротьбою партійного і комсомольського підпілля, бойовими діями військових підрозділів, партизанських

¹ Вагин А.А. Методика обучения истории в школе / А.А.Вагин. – М.: Педагогика, 1972. – С. 298

² Прус І.Т. Краєзнавча робота в школі / І.Т.Прус. – К.: Рад. школа, 1984. – С. 23

загонів у роки громадянської і Великої Вітчизняної воєн, трудовими звершеннями радянського народу¹.

Для практичного керівництва походом при ЦК ВЛКСМ був створений Центральний штаб. Подібні штаби створювалися при ЦК ЛКСМ союзних республік, обкомах, міськкомах, райкомах, комітетах комсомолу навчальних закладів. Вони забезпечували масову участь молоді у цих заходах і сприяли виконанню завдань по вихованню підростаючого покоління на революційних, бойових і трудових традиціях².

У другій половині 80-х рр. значно пом'якшився ідеологічний вплив на всю систему освіти, відбувалися процеси лібералізації та демократизації, що створило більш сприятливі соціально-політичні та культурно-просвітницькі умови для розвитку шкільного краєзнавства. У методичній літературі воно починає розглядатися як частина туристсько-краєзнавчої діяльності. Таке поєднання свідчило про спробу підпорядкування шкільного краєзнавства оздоровчим цілям. Даючи характеристику туристсько-краєзнавчій діяльності український науковець М.Костриця писав, що вона „допомагає кожному школяреві зміцнювати волю, навчитись переборювати труднощі, з'ясувати, де і як краще прикласти свої знання, енергію, сили, сприяє інтелектуальному розвитку, естетичному, фізичному, економічному вихованню, свідомому вибору майбутньої професії”³.

На цьому етапі були сформульовані принципи, на основі яких будувався зміст, форми і методи краєзнавчої роботи. До них відносили: підпорядкування краєзнавства змісту і завданням навчально-виховної роботи та його відповідність рівню розвитку і підготовки учнів (найбільш яскраво цей принцип проявлявся у навчальній краєзнавчій роботі, яка організовувалася у відповідності до шкільних програм); комплексний підхід до організації краєзнавчої роботи (передбачав всебічне вивчення краю – його історії, природи, етнографії, літератури, мистецтва і т.д.); системність і неперервність (означав послідовне розширення та поглиблення краєзнавчих знань і умінь); пошуково-дослідницький характер краєзнавства (спрямований

¹ Дорогой отцов – дорогой победы. Из опыта работы отрядов красных следопытов. – М.: Педагогика, 1974. – С.120

² Дорогой отцов – дорогой победы. Из опыта работы отрядов красных следопытов. – М.: Педагогика, 1974. – С. 121

³ Костриця М.Ю. Туристсько-краєзнавча робота в школі : Посібник для учителів / М.Ю.Костриця. – К.: Рад. школа, 1985. – С. 4

на озброєння учнів елементарними прийомами наукового дослідження, набуття ними умінь самостійно здобувати знання); суспільно-корисна значимість (практична реалізація цього принципу передбачала активну участь краєзнавців у вирішенні суспільно-практичних завдань рідного краю); природоохоронна і профорієнтаційна спрямованість (ознайомлення учнів у процесі краєзнавчої роботи з комплексом природних, соціально-економічних, культурних та інших аспектів проблеми охорони природи; характером праці багатьох професій і спеціальностей)¹.

Таким чином, з другої половини 60-х рр. до кінця 80-х рр. краєзнавство залишалося важливим елементом діяльності школи. Але воно втрачає статус першооснови загальної освіти, і його функції зводилися до вирішення завдань виховання підростаючого покоління та активізації навчального процесу.

На початку 1990-х рр. процес реформування суспільства призвів до якісних змін у шкільній освіті. Починається активне інтегрування елементів української народної педагогіки у навчально-виховну систему. Зокрема, у „Програмі розвитку народної освіти Української РСР на перехідний період (1991-1995 рр.)” вказувалося, що „зміст освіти повніше відображатиме регіональні особливості, історичні, культурні традиції українського народу”².

Ключовим завданням у реформуванні стала розробка нової освітньої політики, за допомогою якої можна було б привести зміст освіти до сучасних потреб суспільства. В грудні 1992 р. відбувся перший Всеукраїнський з’їзд педагогічних працівників України, який схвалив концептуальні засади реформування української освіти, реалізовані в державній програмі „Освіта. Україна XXI століття”. У цьому документі були закладені стратегічні напрямки перебудови освіти в Українській державі: відродження і розбудова національної системи освіти, формування освіченої, творчої особистості³.

Розбудова національної системи освіти із залученням ідей народної педагогіки обумовлювали розуміння освіти як саморозвитку людини через її взаємодію з природним і культурним середовищем. Провідну роль починають відігравати принципи природовідповідності та культуровідповідності. Під першим розумілося врахування розвитку

¹ Сафиуллин А.З. Географическое краеведение в общеобразовательной школе : Пособие для учителей / А.З.Сафиуллин. – М.: Просвещение, 1979. – С. 30

² ЦДАВО України, ф. 166, оп. 17, спр. 115, арк. 20

³ Державна національна програма „Освіта” (Україна XXI століття). – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.

всього живого з метою реалізації освітньої функції удосконалення фізичних якостей людини та розвитку її соціально значущих природних задатків; під другим – забезпечення адекватності освіти регіональній культурі з метою забезпечення органічного взаємозв'язку місцевої і загальноукраїнської культури¹.

Така зміна освітніх ідей призвела до того, що поняття „краєзнавство” набуло набагато ширшого, комплексного змісту. Зокрема, на думку сучасного українського вченого В.Обозного „краєзнавство – це унікальне суспільне явище, в основі якого знаходиться безперервний процес пізнання і передачі знань про рідну землю і життя на ній, що здійснюється від одного покоління до наступного. Виходячи з цього, краєзнавча освіта – це організовано-упорядковане опанування індивідами регіонально-культурної спадщини з метою забезпечення свого соціокультурного життя”².

В „Українському педагогічному словнику” під шкільним краєзнавством розуміється „освітньо-виховна робота, яка полягає у всебічному вивченні на уроках і в позакласній роботі частини країни (області, району, міста, села тощо). Основним завданням краєзнавства є вивчення природи, населення, господарства, історії та культури рідного краю з пізнавальною, науковою, навчальною, виховною, практичною метою”³. У приведених визначеннях дається досить широкий опис даного педагогічного феномену, у яких звертається увага не лише на педагогічну, а й на наукову та соціальну значимість краєзнавства.

Отже, методологічним завданням краєзнавства на сучасному етапі стало формування в учнів системного уявлення про свою територію проживання (населений пункт, район, область) як про цілісний регіон і одночасно невід’ємний суб’єкт України у якому протікають як специфічні процеси та явища, так і загальнодержавні. Краєзнавство має сприяти саморозвитку та професійному самовизначенню особистості.

На межі тисячоліть роль краєзнавчої складової системи освіти зростає і у зв’язку з глобалізаційними тенденціями. Під впливом

¹ Обозний В.В. Краєзнавча підготовка вчителя (теоретичні і організаційно-практичні аспекти) / В.В.Обозний. - К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2001. – С. 125.

² Обозний В.В. Краєзнавча освіта в системі професійної підготовки вчителя : дис... доктора пед. наук: 13.00.04 / Обозний Василь Васильович. – К., 2001. – С.27

³ Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – С. 179.

експансії світових релігій та виробничих технологій відбувається універсалізація певних досягнень людської культури, у тому числі і освіти. Як зазначає доктор педагогічних наук, професор А.Сбруєва даний феномен „являє собою процес реформаційних перетворень національних освітніх систем, що мають наслідком їх конвергенцію у цілому ряді параметрів (цінності освіти, цілі, стратегії реалізації освітніх реформ, зміст освіти, способи та критерії оцінки якості знань)”¹.

Глобалізація ініціювала розрив, який поступово переростає у протистояння, між духовними і матеріальними цінностями. Наслідки цього явища проявляються у зниженні культурно-духовного рівня суспільства.

Як і в період індустріалізації у XIX ст., так і на нинішньому етапі постіндустріального розвитку суспільства, краєзнавство протистоїть духовній кризі цивілізації. Воно виступає фактором стійкого та цілісного розвитку освіти, забезпечуючи поєднання її технологічних і духовних начал, полікультурне виховання дітей.

Підтвердженням значення краєзнавства на сучасному етапі стало прийняття у червні 2002 року Постанови Кабінету Міністрів України „Про затвердження Програми розвитку краєзнавства на період до 2010 року”. Цим документом передбачалася активізація наукової діяльності, популяризація краєзнавчих досліджень, залучення широких кіл громадськості, у тому числі і колективів загальноосвітніх закладів, до національної культурної спадщини, розробка регіональних програм краєзнавчої роботи².

В умовах оновлення шкільної освіти відбувається розширення змісту краєзнавства – до нього включаються раніше заборонені теми, відходить у минуле обов’язкове вивчення революційних подій та комуністичного будівництва у краї. Крім того, краєзнавство включено не лише до навчальних програм шкільних курсів з історії, географії, біології та ін., але і знаходить своє втілення у спеціальних та факультативних курсах. Так, у Київській області управлінням освіти і науки Київської облдержадміністрації, Київським обласним інститутом післядипломної освіти педагогічних кадрів було

¹ Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англословянських країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) : Монографія / А.А.Сбруєва. – Суми: Козацький вал, 2004. – С. 95.

² Постанова Кабінету Міністрів України № 789 від 10 червня 2002 року „Про затвердження Програми розвитку краєзнавства на період до 2010 року” // Офіційний вісник України. – 2002. - № 24 (27. 06. 2002). – Ч. 1. – Ст. 1159.

розроблено обласну програму навчального предмету „Київщинознавство”, який вивчають учні 1-11 класів¹. Подібні навчальні предмети викладаються і в інших регіонах України – в Києві учні вивчають навчальний курс „Мій Київ”, у Харківській області – „Харківщинознавство” та інші.

Отже, на сучасному етапі краєзнавство набуло рис дійсно синтетичного вчення про живу природу, абіотичні фактори, людське суспільство. Воно сприяє поєднанню школи з життям, виступає засобом соціального виховання.

Таким чином, у розвитку шкільного краєзнавства необхідно виокремити декілька якісно відмінних за часом і змістом етапів.

Перший етап охоплює хронологічні межі від найдавніших часів і до 20-х рр. ХХ ст. Він характеризується включенням елементів краєзнавства у систему навчання молоді, накопиченням досвіду взаємодії школи і довкілля. Розпочався пошук місця та ролі краєзнавства у шкільній освіті. Уже на цьому етапі формувалася традиція характерна для шкільного краєзнавства України – його взаємозв'язок із принципами народності освіти.

Другий етап – 1920-ті рр. Краєзнавство стало основою змісту загальної освіти і застосовувалося у якості принципу навчання, який передбачав систематичне залучення місцевого матеріалу до початково-виховної роботи школи. Об'єктами вивчення були природні і суспільні явища, трудові процеси, виробничі підприємства.

Третій етап – 1930-ті – кінець 1950-х рр., розвиток краєзнавства в умовах стандартизації освіти, відновлення предметно-урочної системи навчання. За цих обставин найближче оточення використовувалося переважно для кращого засвоєння знань учнями у якості методичного прийому.

Четвертий етап – кінець 1950-х – перша половина 1960-х рр. Після прийняття „Закону про зміцнення зв'язку школи з життям” краєзнавство знову починає визначати зміст навчально-виховної роботи школи, набуває статусу загальнопедагогічного принципу. Особливо популярними стали масові краєзнавчі заходи - походи, експедиції та екскурсії по рідному краю. До краєзнавчої роботи були залучені усі учні загальноосвітніх шкіл.

П'ятий етап – друга половина 1960-х – кінець 1980-х рр. В умовах переходу до загальної середньої освіти краєзнавство

¹ Київщинознавство. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів І-ІІІ ступенів / [уклад. А. І. Довгань, В. В. Сovenко, В. М. Гудима та ін.]. – Біла Церква: КОІПОПК, 2004. – 32 с.

залишалося важливим елементом діяльності школи. Але воно втрачає статус першооснови загальної освіти, і його функції зводилися до вирішення завдань виховання підростаючого покоління та активізації навчального процесу. У зв'язку з цим краєзнавство отримує інший зміст – його розглядають як певний підхід до організації навчального процесу та складову туристсько-краєзнавчої діяльності школи.

Шостий етап – починаючи з 1991 р. і до сьогодні. Після встановлення державної незалежності України краєзнавство набуває якості невід'ємного елементу національної системи освіти. Саме завдяки йому відбувається актуалізація регіональних етнокультурних компонентів навчально-виховного процесу, їх гармонійне поєднання із загальнодержавними, цілеспрямована соціалізація індивіда та полікультурне виховання дітей.

У цілому, шкільне краєзнавство пройшло шлях від спорадичних спроб залучати краєзнавчі матеріали у навчально-виховний процес до цілеспрямованої та систематичної навчальної та позакласної краєзнавчої роботи.

Список використаних джерел

1. Ашурков В.Н. Историческое краеведение: Учебное пособие для студентов ист. фак. пед. ин-тов.-2-е изд., перераб. и доп./ В.Н. Ашурков, Д.В. Кацюба, Г.Н. Матюшин. – М: Просвещение, 1980. – 192 с.
2. Барков А. С. Вопросы методики и истории географии: избр. работы / А. С. Барков. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 263 с.
3. Вагин А.А. Методика обучения истории в школе / А.А.Вагин. – М.: Педагогика, 1972. – 351 с.
4. Всеукраїнський вчительський з'їзд // Радянське життя. - № 767, 14 січня 1925.
5. Гарбуз Т. Краєзнавство і трудова школа / Т.Гарбуз // Радянська освіта. – 1925. - № 3. – С. 46-50.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. - 374 с.
7. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
8. Державний архів Сумської області, ф. 3733, оп. 1, спр. 171, 10 арк.
9. Державний архів Сумської області, ф. 4563, оп. 1, спр. 7, 5 арк.
10. Дорогой отцов – дорогой победы. Из опыта работы отрядов красных следопытов. – М.: Педагогика, 1974. – 127 с.
11. Дубняк К. Підвищення врожайності і краєзнавство / К.Дубняк // Краєзнавство. – 1928. - № 6-10. – С. 1-4.
12. З досвіду краєзнавчої роботи в школі. Збірник статей. – К.: Радянська школа, 1954. – 72 с.
13. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР // Керівні матеріали про школу. – К. : Радянська школа, 1962. – 386 с.

14. Кагаров Е. Школьное краеведение на Западе и у нас / Е.Кагаров // Радянська школа. - 1927. - № 9-10. - С. 154-159.
15. Київщинознавство. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів I-III ступенів / [уклад. А.І.Довгань, В.В.Совенко, В.М.Гудима та ін.]. - Біла Церква: КОІПОПК, 2004. - 32 с.
16. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я.А.Коменский. - М.: Учпедгиз, 1955. - 651 с.
17. Костриця М.Ю. Туристсько-краєзнавча робота в школі : Посібник для учителів / М.Ю.Костриця. - К.: Рад. школа, 1985. - 128 с.
18. Краеведение и краеведческий подход в преподавании географии / Под ред. И.С.Матрусова. - М.: Изд. АПН РСФСР, 1963. - 151 с.
19. Краеведные учреждения СССР. Справочник. - Л.: Типография В-М Сил, 1925. - 136 с.
20. Лисенко М.М. Методика використання краєзнавчого матеріалу на уроках історії СРСР / М.М.Лисенко. - К.: Рад. школа, 1961. - 202 с.
21. Обозний В.В. Краєзнавча освіта в системі професійної підготовки вчителя : дис... доктора пед. наук: 13.00.04 / Обозний Василь Васильович. - К., 2001. - 522 арк.

Моцак С.І.

кандидат педагогічних наук

ПОЗАУРОЧНА РОБОТА ЯК СКЛАДОВА ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Позаурочна робота з історії у профільних класах є важливим резервом і засобом формування та розвитку інтересу учнів до історії, успішного оволодіння ними історичними знаннями, уміннями та навичками і надає більш широкі можливості для творчої діяльності як учителів, так і учнів.

Саме такі завдання позаурочної навчальної діяльності визначені Державною національною програмою «Освіта. Україна XXI століття» як першочергові:

- створення умов для здобуття додаткової освіти дітьми і молоддю шляхом їхньої участі у науковій, технічній, художній, декоративно-прикладній, військово-патріотичній та інших видах діяльності;
- організація змістовного дозвілля дітей і молоді;
- використання кращого вітчизняного і зарубіжного досвіду роботи з дітьми і молоддю, сприяння впровадженню якісно нових форм, методів навчання і виховання;

– задоволення потреб дітей і молоді у професійному самовизначенні відповідно до інтересів і здібностей.¹

Проблема організації позаурочної роботи не є новою у вітчизняній педагогіці. У різні часи вона була предметом наукових розвідок українських дослідників Н. Бондаря, М. Боришевського, В. Демиденко, Л. Канишевської, С. Карпенчук, О. Киричук, Б. Кобзара, С. Коваленко, М. Красовицького, В. Лозової, А. Макаренка, Г. Пустовіта, І. Соколової, М. Стельмаховича, В. Струманського, В. Сухомлинського, Т. Сущенко, М. Трофанової, Я. Чепіги, та ін.

Означена проблема досліджувалася російськими вченими Ю. Азаровим, М. Алпасьєвим, Л. Бальяною, О. Богдановою, М. Болдирєвим, Ю. Івановим, В. Караковським, А. Капто, В. Кутьєвим, Л. Рувинським, В. Петровим, Ю. Сокольниковим, Г. Суворовою та ін.

Роль і місце позаурочної діяльності учнів у навчально-виховному процесі розглядали зарубіжні дослідники (Д. Брубекер, Ф. Бьюїссон, А. Валлон, О. Вільман, А. Дистервег, Дж. Дьюї, Р. Еджвардт, Я. Корчак, А. Маслоу, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, М. Хайдегер, З. Хемус, С. Шуман та ін.).

Проблема змісту і напрямів позаурочної роботи в сучасній школі досліджується українськими вченими І. Бехом, Т. Дем'янюк, А. Капською, Б. Кобзарем, І. Мартинюк, Г. Пустовітом, П. Щербанем та ін.

Різним аспектам організації позаурочної роботи в шкільній історичній освіті присвячені наукові розвідки сучасних українських вчених – методистів-істориків К. Баханова, А. Булди, В. Власова, Т. Ладиченко, Ю. Малієнко, Т. Мацейків, П. Мороза, О. Пометун, А. Приходько, О. Удада, Г. Фреймана тощо.

Аналіз теоретичних джерел зумовлює виокремлення в дослідженнях проблеми позаурочної роботи педагогів таких основних напрямів:

- позаурочна робота в школі (В. Білоусова, Н. Болдирєв, І. Винниченко, І. Мар'єнко, Е. Марієнгоф, Г. Щукіна та ін.);
- позаурочна навчальна робота (О. Джежелей, Е. Марієнгоф, Н. Светловська, В. Сухомлинський та ін.);
- окремі форми позаурочної роботи (А. Романов, Г. Фролова та ін.);

¹ Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») // Освіта. – 1993. – № 44–45–46. – С. 2–10.

– визначення концептуальних засад організації позаурочної виховної роботи (С. Гончаренко, В. Оржеховська, В. Поставий, К. Чорна та ін.);

– зв'язок позаурочної роботи вчителя з роботою позашкільних закладів (С. Кириленко, Г. Пустовіт, Т. Сущенко та ін.);

– психологічні аспекти організації позаурочної роботи в сучасній школі (І. Бех, І. Дубровина, А. Гречишкіна, Л. Колбановський, Б. Круглова С. Максименко та ін.);

– педагогічні аспекти позаурочної виховної роботи (В. Демиденко, В. Демчук, Т. Дем'янюк, А. Капська, С. Карпенчук, Б. Кобзар, В. Перепелиця та ін.);

– позаурочна робота з учнями профільних класів (Н. Аніскіна, А. Самодрин, В. Кизенко, С. Максименко, П. Сікорський та ін.)

Роль позанавчальної діяльності (як організації діяльності дітей у вільний від занять в школі час) у системі виховання підростаючого покоління розглядали у своїх працях як засіб виховання гармонійно розвиненої особи видатні педагоги П. Блонський, А. Макаренко, С. Русова, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький, відомі психологи і філософи: І. Бех, І. Зязюн, Г. Костюк, та ін. Більшість з цих вчених використовують поняття позанавчальна, позакласна і позашкільна діяльність як синоніми, позначаючи ним спеціально організовану виховну роботу з учнями у позанавчальний час.

Вагомий внесок у розвиток теорії і практики виховання учнівської молоді в позакласній діяльності вніс В. Сухомлинський. Видатний педагог був глибоко переконаний, що можливості для всебічного розвитку школярів у позакласні години дуже широкі. Він уважав, що необхідними умовами правильної організації вільного часу школярів є чітка організація всієї системи позакласної виховної діяльності, педагогічне забезпечення системи та структури виховної діяльності з учнями в позашкільному середовищі. Вчений підкреслював, що виховна робота вимагає від педагога багато зусиль, «це робота серця і нервів, це буквально щоденна і щогодинна витрата величезних душевних сил».¹

Для уточнення понятійного апарату дослідження на початку зосередимо увагу на сучасному тлумаченні ключових понять: позаурочна робота, позаурочна навчальна діяльність, позанавчальна

¹ Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський Вибр. твори: в 5 т. – Т.2. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 424–246.

робота, позакласна робота, позашкільна робота, позаурочна навчальна робота з історії.

Спочатку віддиференціюємо ці поняття одне від одного. У сучасній українській педагогічній науці багатьма вченими поняття «позаурочна» і «позанавчальна» виховна робота ототожнюються і визначаються як такі, що охоплюють усі види і форми виховної роботи з учнями поза уроками, за межами навчального часу. Так, на думку Б. Кобзаря, ці два поняття можна розглядати як найбільш широкі, адже позаурочна виховна діяльність, зазвичай, складається із позакласної і позашкільної роботи.

Окрім того, Б. Кобзар розглядає позанавчальну виховну діяльність як складову професійно-педагогічної діяльності педагога. На його думку, це «цілеспрямована навчально-виховна робота зі школярами, що її організують і здійснюють вчителі, вихователі в різних школах в позаурочний час».

Таку ж точку зору зустрічаємо у науковому доробку російських методистів-істориків С. Єжової, І. Лебедевої, А. Дружкової, які вважали, що поняття «позакласна і позаурочна робота» є ідентичними і мають однакове право на існування. На думку дослідників, про важливість навчальної позаурочної роботи свідчать ті функції, які вона виконує в розвитку особистості школяра, а саме:

- розвиток пізнавального інтересу учнів;
- поглиблення і закріплення учнівських знань, умінь і навичок;
- підготовка до самоосвіти і творчої діяльності;
- поглиблення різнобічних інтересів і здібностей учнів;
- підвищення ефективності професійної орієнтації школярів;
- розвиток кращих особистісних якостей підростаючого покоління.¹

Широковживаним у науковій літературі є також поняття «позанавчальна робота», під яким виокремлюють діяльність учнів за межами шкільної програми та за межами навчального процесу, яка здійснюється на основі самоврядування при спрямовуючій ролі класного керівника, і є добровільною.

В окремих наукових розвідках українських вчених виокремлюється поняття «позакласна робота у навчально-виховному

¹Методика 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.

процесі». Ця проблема висвітлена у науковому доробку С. Гончаренка, В. Оржеховської, В. Постоного, К. Чорної тощо. Значний доробок у розвиток теорії позакласної виховної роботи вніс І. Бех. Розроблена ним концепція виховання особистості містить, зокрема, психологічні основи цілеспрямованого формування особистості учня.

Позакласна робота, як наголошують дослідники, – це одна із форм організації корисного дозвілля та активного відпочинку учнів, яка:

- по-перше, організується на добровільних засадах (зміст і форми занять визначаються навчальним закладом із урахуванням конкретних умов роботи);

- по-друге, будується на основі широкої громадської активності учнів, які об'єднуються в колективи самоврядування при постійному контролі і керівництві їх діяльністю з боку адміністрації, вчителів та членів педагогічного колективу;

- по-третє, педагогічне керівництво в процесі позакласної роботи набуває більш консультативно-рекомендаційного характеру, що стимулює вияви творчої ініціативи учнів у проведенні різноманітних форм цієї роботи. Позакласна робота доповнює основну програму різноманітністю засобів, форм, методів.

Таким чином, зазначимо, що позакласна робота – це різноманітна освітня і виховна робота, спрямована на задоволення інтересів і запитів дітей, організована в позаурочний час педагогічним колективом школи, а позашкільна робота – це освітньо-виховна діяльність позашкільних закладів для дітей та юнацтва. Обидва види роботи мають спільні завдання і передбачають застосування переважно однакових засобів, форм і методів виховання.

Як свідчить аналіз наукової літератури, серед науковців немає однастайності у підходах до визначення поняття позакласної роботи. В педагогічному словнику зазначається, що позакласна робота у школі організовується і проводиться в позаурочний час органами дитячого самоврядування за активною допомогою і при тактичному керівництві з боку педагогічного колективу, особливо класних керівників, вихователів, організаторів позакласної і позашкільної роботи. Вона тісно пов'язана з навчально-виховною роботою, що проводиться на уроках. Одні дослідники називають її «формою організації дозвілля учнів», інші – «заняттями, що проводяться в позаурочний час», дехто – «діяльністю педагогів, батьків та учнів, яку організує школа у вільний від уроків час» або «різноманітною освітньою і виховною роботою». Окремі дослідники в це поняття включають не лише систему занять, а й спілкування учнів у школі після уроків.

За визначенням М.Фіцули, позакласна робота – це різноманітна освітня і виховна робота, спрямована на задоволення інтересів і запитів дітей, її організовує з учнями в позаурочний час педагогічний колектив школи. На думку Т. Ільїної, «позакласна робота» – це виховна робота, що проводиться класним керівником і вчителем з учнями своєї школи.

До понятійного апарату нашого дослідження ми віднесли також дефініцію «позашкільна робота», яку вчені трактують як виховну роботу, що здійснюється спеціальними позашкільними установами. З-поміж них і позашкільні заклади – державні та громадські організації та інструктивно-методичні установи з позашкільної роботи з дітьми й підлітками. Існують позашкільні заклади загального типу (палаці, будинки школярів, дитячі парки, дитячі сектори профспілкових клубів і палаців культури) і спеціалізовані (дитячі бібліотеки, театри, спортивні школи, туристів, дитячі залізниці, морські та річкові пароплавання).

Зміст позашкільної роботи визначається загальним змістом виховання учнівської молоді. Позашкільна робота ґрунтується на принципах:

- добровільності, учні можуть обирати профіль занять за інтересами;
- суспільної спрямованості діяльності учнів (зміст роботи гуртків, клубів, форм діяльності має відповідати загальносуспільним потребам, відображати досягнення сучасної історичної науки);
- розвиток ініціативи і самодіяльності учнів (слід враховувати бажання школярів, їх пропозиції, щоб кожен із них виконував цікаву для себе роботу);
- розвиток винахідливості (учням слід ставити завдання пошукового характеру, приділяти особливу увагу творчому підходу до справи);
- зв'язок з навчальною роботою (знання з історії можуть бути розширені і поглиблені на тематичному вечорі та ін.).

Психолого-педагогічні аспекти розвитку творчої особистості в позашкільних закладах знайшли своє відображення у низці праць С. Карпенчук, Б. Кобзара, С. Сисоєвої, М. Фіцули та ін.

У нашому розумінні позаурочна робота це різноманітна освітня і виховна робота, спрямована на задоволення інтересів і запитів учнів, організована в позаурочний час педагогічним колективом школи з метою збагачення та поглиблення знань школярів, набутих у процесі навчання, застосування їх на практиці, розширення загальноосвітнього кругозору учнів, формування в них наукового

світогляду, вироблення вмінь і навичок самоосвіти, формування інтересів до різних галузей науки, техніки, мистецтва, виявлення і розвитку індивідуальних творчих здібностей та нахилів, організації дозвілля школярів, культурного відпочинку та розумних розваг; поширення виховного впливу на учнів у різних напрямках виховання.

Специфікою позаурочної роботи з предмету є її міцний взаємозв'язок із урочною діяльністю учнів та досягненнями цілей освіти, зокрема задекларованими державними програмами і документами.

Аналіз наукових доробок дослідників у царині позаурочної роботи, дає підстави стверджувати що поняття «позаурочна робота», «позаурочна навчальна діяльність», «позаурочна діяльність учнів», «навчання у позаурочний час», «позаурочна робота на заняттях з історії» це дефініція одного синонімічного ряду.

Українські вчені у своїх дослідженнях виокремлюють певні особливості позаурочної роботи школярів. Так, О. Вишневський зазначає, що учитель одержує при організації позаурочної діяльності широкі можливості вибору змісту, форм проведення, організації та послідовності її підготовки, оскільки не обмежений ні програмами, ні рамками часу. Для учнів, на думку дослідника, позаурочна навчальна діяльність дає можливість ознайомитися з новою інформацією, виконувати певні обов'язки та вимоги, котрі передбачають вияв саморегуляції і наполегливості, піддає свою діяльність оцінці інших і сам оцінює себе та їх, має справу з різними засобами діяльності, стикається з природою різних стосунків тощо.

Аналогічні підходи до визначення як самого поняття позаурочна навчальна діяльність (робота) та близьких до нього понять, а також визначення її ролі і місця у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи знаходимо у наукових працях російських науковців. Дослідники Т. Калечиц та З. Кейліна вважають, що позаурочна робота проводиться безпосередньо педагогами з метою кращого виконання навчальних програм та єдиних вимог до учнів, вона завжди може й повинна мати добровільний і самодіяльний характер. Вагомий внесок у розробку теорії позакласної роботи вніс російський фахівець у цій царині А. Родін. На його думку, позакласна робота досягає тієї ж мети, що і урок, але іншим матеріалом та іншими засобами.

Більшість дослідників дотримуються точки зору, що основне завдання позаурочної роботи – поглибити та розширити знання, отримані учнями на уроках, пробудити інтерес до предмету, зробити процес пізнання цікавим. Вона вирішує, як і процес навчання, освітні,

розвиваючі, виховні завдання. Оскільки вона носить добровільний характер, це дає можливість учителю організувати діяльність учнів за інтересами, сприяти розвитку індивідуальних здібностей, ініціативи і пізнавальної самостійності учнів. Вчитель самостійно вибирає зміст занять, час їх проведення, враховує психологічні та вікові особливості учнів, використовує різноманітні форми роботи. Позакласна робота є частиною навчання і до її організації необхідно підходити диференційовано. На таких заняттях розвиваються уміння, які можна використати на уроках. Зміст занять може визначатися особливостями регіону, в якому знаходиться школа, проблемами і подіями якими в цей час живе рідний край, країна, людство.

Отже, позаурочна робота – широке й багатозначне поняття, яке передбачає проведення різноманітних за змістом, призначенням та способом керівництва занять, які доповнюють і розширюють можливості учнів у засвоєнні змісту освіти та розвитку особистості. Серед специфічних особливостей позаурочної роботи, у порівнянні з урочною, сучасні дослідники називають те, що, на відміну від останньої, вона не регламентується єдиними обов'язковими програмами (програми мають характер рекомендацій). Її зміст, методи й організаційні форми менше регламентовані, аніж у навчальному процесі.

Така робота, на думку вчених, продовжує час цілеспрямованого педагогічного впливу на учнів, має додаткові стосовно процесу навчання можливості виховного впливу, дозволяє розширити й поглибити знання учнів, закріпити надбані на уроках уміння й навички, розвинути здібності дітей, задовольнити їхні різноманітні інтереси, організувати практично суспільно-корисну діяльність, дозволити дітям, сприяє формуванню самостійності учнів, створює умови для формування нових інтересів, накопичення досвіду колективного життя для більш повного розкриття й вияву особистості.

Дослідник В.Андрусенко вважає, що позаурочна робота відіграє неабияку роль у всій багатогранності навчально-виховного процесу. За своїм змістом вона досить різноманітна. Її ефективність залежить від єдності обох сторін цієї діяльності: навчальної і виховної. Про важливість позаурочної роботи свідчать ті функції, які вона виконує в розвитку особистості старшокласника. Позаурочна робота, на його думку, сприяє:

- розвитку пізнавального інтересу учнів;
- поглибленню і закріпленню учнівських знань, умінь і навичок;
- підготовці до самоосвіти і творчої діяльності;
- поглибленню різнобічних інтересів і здібностей учнів;

- підвищенню ефективності професійної орієнтації підлітків;
- розвитку кращих особистісних якостей підростаючого покоління.¹

Таким чином, *позаурочна робота з предмету визначається як організація пізнавальної діяльності учнів на добровільних засадах у позаурочний час та у різноманітних формах, які забезпечують додаткові можливості для розв'язання освітніх, виховних і розвивальних завдань навчально-виховного процесу, зокрема і завдань навчання окремого предмета.*

З огляду на тему нашого дослідження, більш детально зупинимось на існуючих підходах до проблеми позаурочної роботи в шкільній історичній освіті.

Дослідники вважають, що урочна і позаурочна робота з історії поєднані спільністю мети, завдань та змісту, тобто остання є продовженням, важливою складовою шкільної історичної освіти в цілому.

Важливими завданнями позаурочної роботи з історії згідно з нормативними документами щодо функціонування загальноосвітньої школи є сприяння формуванню світогляду майбутнього громадянина демократичного правового суспільства; розуміння основних історичних процесів і тенденцій; вміння самостійно відшукувати, систематизувати і узагальнювати історичні знання.

Позаурочній діяльності в старшій школі педагоги відводять також важливу роль потужного засобу професійної орієнтації школярів. Так, А. Самодрин відзначає, що позаурочна діяльність школярів є невід'ємною частиною навчально-виховного процесу в школі, оскільки вона спрямована не тільки на поповнення й закріплення знань учнів з історії, а й є найважливішим засобом виховання та різнобічного розвитку дітей, сприяє розвитку самостійності, формуванню світогляду, підсиленню інтересу учнів до історії, виконує профорієнтаційні функції у виборі майбутньої професії.

На думку дослідника В. Петренка, позакласна робота з історії дає широкі можливості глибше, конкретніше вивчити найрізноманітніші історичні матеріали, зрозуміти події, уявити явища. Щоб досягти відповідних результатів, вчителів треба застосувати доступні засоби, різноманітні форми, конкретні і

¹ Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») // Освіта. – 1993. – № 44–45–46. – С. 2–10.

переконливі факти з різних періодів історії. Важливою частиною змісту позакласної роботи з історії є детальніше вивчення у порівнянні з уроком (а значить і з програмою) історичного минулого і сучасності. Завдання вчителя використати матеріал з історії для формування в учнів світоглядних висновків, виховання переконливості .

Дослідженням особливостей, форм і методів позаурочної роботи в методиці викладання історії присвячена ціла низка наукових праць радянських і сучасних російських дослідників Н. Андрієвської, В. Бернадського, А. Вагіна, С. Вяземського, С. Єжової, М. Короткової, В. Орлова, А. Родіна, О. Стрелової, М. Студенікіна та ін.

Так, С.Єжова, розглядаючи різні форми організації навчального процесу, виокремлювала певні особливості позаурочної роботи з історії: по-перше, позаурочна робота носить добровільний характер і час її проведення визначається вчителем; по-друге, учитель вільний при виборі змісту занять; по-третє, створюються сприятливі умови для врахування психологічних і вікових особливостей учнів за рахунок використання різноманітних форм роботи; по-четверте, відкриваються більш широкі можливості для формування інтелектуальних і практичних умінь учнів за рахунок використання елементів дослідницької роботи; по-п'яте, ширше здійснюється зв'язок із сучасністю.

Інший радянський методист Н. Дайрі також уважав, що робота учнів на уроці та їх позаурочна навчальна діяльність істотно різняться: остання будується на іншому історичному матеріалі, проводиться в інших організаційних формах, базується в більшій мірі на самостійній роботі учнів, відбувається поза уроками.

Цікавими, на нашу думку, є погляди радянського вчителя-методиста О. Родіна на функції позаурочної роботи з історії – це розвиток стійкого інтересу до історії як навчального предмету, формування почуття відповідальності, сприяння збереженню історичного минулого. О. Родін уважав, що вивчення історії в позаурочний час створює більш широкі можливості для розвитку в учнів зацікавленості в історії як предметі, допомагає поглибити і розширити знання, отримані учнями на уроках, сприяє більш глибокому розкриттю історичних фактів, явищ, понять і закономірностей. Воно має поглиблювати знання школярів з окремих проблем історії України та всесвітньої історії, історії рідного краю, формувати стійкий інтерес до історії, розвивати пізнавальні здібності, виховувати повагу до загальнолюдських цінностей, любов до свого краю і народу та ін.

Сучасні російські дослідники М. Короткова та М. Студенікін мету позаурочної роботи з історії вбачають у необхідності поглибити знання, отримані учнями на уроці, допомогти зробити процес пізнання цікавим та захоплюючим.

Схожою є точка зору Є. Вяземського і О. Стрелової, які вважають, що позаурочна робота з історії 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. На їх думку, позаурочна робота організовується добровільно, на основі вільного вибору учасниками конкретних форм і видів позаурочної діяльності з предмету. Тематика позаурочних занять, коло історичних джерел і форми роботи є ширшими і різноманітнішими, ніж на звичайних уроках.

Дехто з дослідників вважає, що основними напрямками позаурочної навчальної діяльності старшокласників є:

- 1) розширення історичних знань, які учні набувають на уроках;
- 2) здобуття нових знань краєзнавчого характеру (вивчення історії міста, села, культурного минулого рідного краю та ін.).

Важливою здається думка О. Мокрогуза про те, що позаурочна робота ставить за мету поглиблення знань, здобутих учнями на уроках, допомагає зробити процес пізнання цікавим і захоплюючим, має добровільний характер, сприяє розвитку пізнавальних здібностей і нахилів учнів.

Таким чином зазначимо, що методисти розглядають *позаурочну роботу з історії як невід'ємну складову шкільної історичної освіти, що дозволяє більш повно забезпечити досягнення її освітніх, виховних і розвивальних цілей.*

Завдання позаурочної роботи знаходяться у тісному взаємозв'язку із загальними завданнями вивчення історії в загальноосвітній школі. З огляду на це, одним із основних завдань позаурочної роботи з історії є, на думку вчених, посилення інтересу учнів до історії як науки. При цьому мається на увазі не проста допитливість, а значно більше – виховання глибокої зацікавленості у вірному осмисленні історичних явищ, усвідомлення історичних процесів у контексті сучасності, розвиток їх інтересу до самостійної пошукової діяльності як засобу формування їх історичної

компетентності. У процесі зазначеної роботи зростає інтерес учнів до історичних джерел та їх дослідження, що має непересічне значення для розвитку інтелектуальних і практичних умінь та навичок учнів.

Досліджуючи організацію позаурочної роботи учнів саме має профільні ознаки та передбачає особистісну професійну орієнтацію у профільній школі, варто визначити певні її особливості. В своєму дослідженні А. Самодрин зазначає, що позаурочна діяльність в профільній школі ґрунтується на засадах диференційованого підходу. Урочна і позаурочна робота є цілісним навчально-виховним процесом профільно-диференційованої школи. За своїми цілями та завданнями навчально-виховний процес, на думку А. Самодрин, в урочній та позаурочній діяльності не має принципових розбіжностей. Однак у способах реалізації цих завдань можна виділити низку суттєвих особливостей. Урахування цих особливостей значно підвищує ефективність позаурочної роботи. Порівняно з уроками, позаурочна робота в профільних класах відкриває перед учителями різноманітні можливості для задоволення індивідуальних запитів школярів, врахування інтересів і нахилів.

Позаурочне середовище профільної школи акселерує процес формування творчих здібностей учнів за допомогою окремих чинників, а саме: інтеграції позаурочної роботи з класно-урочним навчальним процесом; диференціації учнів за інтересами; варіативності форм і привабливості позаурочної роботи шляхом поєднання когнітивної та емоційної сфер; використання та розвитку ініціативи, самостійності, самодіяльності і активності; єдності виховання і самоосвіти особистості учня; співпраці і співтворчості вчителя та учня; використання широких комунікативних та рефлексивних можливостей; культурологічної та творчої спрямованості середовища життєдіяльності учня; сприятливості психологічного клімату в позаурочному мікросоціумі; суспільно-корисної спрямованості позаурочної діяльності. Позаурочна діяльність старшокласників надає більше свободи у виборі засобів і методик, аніж діяльність на уроках. Істотною відмінністю позаурочної роботи від урочної є те, що саме після уроків вчитель має змогу виходити за межі шкільної програми.

Отже, на основі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури *ми визначаємо позаурочну роботу з історії у профільній школі* як пізнавальну діяльність учнів, яка здійснюється під керівництвом вчителя на основі добровільної участі і самостійності учнів у позанавчальний час, має своїм змістом пізнання історичного минулого та сприяє задоволенню індивідуальних освітніх запитів

школярів, розвитку їх інтересів, нахилів і здібностей, сприяє повноцінному розв'язанню освітньо-виховних завдань історичної освіти у профільній школі. Позаурочна пізнавальна діяльність є, на нашу думку, важливим засобом реалізації потенційних можливостей учнів профільної школи у розвитку їх творчих здібностей, умінь пошукової діяльності як умови формування у них високого рівня історичної компетентності.

Організація процесу позаурочної навчальної діяльності старшокласників у профільній школі потребує використання певних форм, методів, методичних прийомів та засобів навчання.

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. Берельковський, 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).

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.

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).

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.

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». На думку О.Вагіна, гурткова форма виникає із масової позаурочної діяльності. 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 підвищеним 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 напрямках: краєзнавство, археологія, музезнавство, спираються на традиції школи, мають свою символіку, плани роботи на декілька років вперед, маршрути літніх дослідницьких експедицій.

У предметних гуртках учні поглиблюють знання, отримані під час уроків. Використовуючи цікаві довільні 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 екскурсій. 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, читацькі конференції, конкурси, олімпіади, створення краєзнавчих куточків та шкільних виставок, листування з учнями інших шкіл та із зарубіжними друзями.

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.

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.

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 напрямками (краєзнавча, екскурсійна, науково-дослідницька та ін.);
- 4) за джерелом знань (та, що проводиться на основі роботи з книгою або наочністю, 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-красознавчих гуртків здійснюється у двох напрямках:

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

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.

Основними завданнями тижня історії, на думку методистів-істориків є :

- 1) підвищення інтересу до предметів суспільно-гуманітарного циклу;
- 2) розширення та поглиблення знань учнів з предмета;
- 3) реалізація на практиці основних принципів особистісно-орієнтованого підходу до навчання;
- 4) створення сприятливих умов для виявлення знань та вмінь учнів у нестандартних ігрових ситуаціях.

Одними з поширених серед масових заходів у позаурочній роботі є історичні вечори. Це форма позаурочного заходу, яка поєднує всі найбільш цікаві форми роботи і має великий активізуючий вплив на учнів. Проведення вечора є підсумком великої творчої роботи, яка сприяє вихованню в учнів почуття відповідальності за доручену справу, колективізму, адже успіх вечора залежить від узгодженості в діях усіх його учасників, від їх дисциплінованості та відповідальності.

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.

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 художньої 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».

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.

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.

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, контроль-корекційними.

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).

Найбільш ефективним, на нашу думку, 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», «ротаційні 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 умінь спілкуватися і співпрацювати. Ідеї, які виробляються в групі, допомагають учасникам бути корисними одне одному, розвивають почуття терпимості та поваги до думки інших.

З точки 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 думками можливостей словесно-логічного мислення, самостійності суджень, а також мовлення, пізнавальних інтересів, навичок учіння, наочно-образного мислення та пам'яті тощо.

Педагоги відзначають достатньо високу ефективність дискусії у формуванні теоретичних знань: згідно з дослідженнями американських вчених, під час дискусії запам'ятовується 40% навчального матеріалу, що вдвічі більше, ніж під час перегляду фільму, в чотири рази більше, ніж в процесі самостійного читання, та у вісім разів більше, ніж при слуханні лекцій. У світовій практиці використання дискусії у навчанні історії набули поширення різні варіанти організації обміну думок між учасниками навчального процесу – різні дискусійні методи. Найбільш вживаними серед них є: круглий стіл, засідання експертної групи (або петельна дискусія), форум; симпозіум, дебати, судове засідання, концентричні кола, «6×6×6».

В умовах позаурочної роботи з історії застосування дискусії у всіх її різновидах є досить ефективним, оскільки, об'єднуючись у групи для вирішення навчальних завдань, учні отримують навички аналізувати отриману інформацію, творчо підходити до навчального матеріалу,

формулювати власну думку, правильно її висловлювати, доводити свою точку зору, аргументувати й дискутувати; моделювати різні соціальні ситуації і збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації, слухати іншу людину, поважати альтернативну думку, прагнути до діалогу, будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси. Іншими словами, дискусії, як і інші методи інноваційного навчання в умовах позаурочної роботи з історії є засобом формування предметної історичної компетентності старшокласників, що є особливо важливим у сучасних умовах, коли визначальним у їх оцінці є не кількість набутих знань, а вміння застосовувати їх у реальному житті.

Одним із важливих методів організації позаурочної роботи з історії у профільних класах є науково-дослідницька робота учнів, під якою розуміють роботу в архівах, поточному діловодстві установ та організацій, збирання листів, влаштування археологічної розвідки, складання карт та схем. У багатьох наукових розвідках сучасних дослідників означеної проблематики пошуково-дослідницький метод навчання старшокласників розглядається як спосіб організації пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на вироблення нових знань про об'єкти і процеси, поглиблення вже накопичених знань із предмета, реалізацію власних бажань і можливостей, задоволення інтересів, розкриття потенційних можливостей та здібностей кожної дитини. Ця діяльність передбачає отримання кожним її учасником конкретного результату у вигляді сукупності знань і вмінь.

Організуючи навчально-пізнавальну діяльність старшокласників у вільні від уроків години, творчі вчителі намагаються, урізноманітнюючи форми позаурочної роботи, застосовувати пошуково-дослідницький метод як один із інструментів оволодіння учнями історичною компетентністю. Тоді позаурочні заняття слугують засобом для удосконалення дослідницьких умінь учнів, їх здатності самостійно поповнювати знання із різних джерел інформації, працювати з історичними джерелами, аналізувати їх, узагальнювати відповідно до визначених завдань, формулювати висновки та узагальнення, теоретично інтерпретувати підсумки. Застосування пошуково-дослідницького методу при організації позаурочної роботи відіграє роль творчої, організуючої сили, дозволяє розкрити і мобілізувати творчий потенціал школярів, адже за таких умов учні самі обирають об'єкт дослідження, визначають шляхи пошуку, добувають і аналізують факти, простежують явища в розвитку, узагальнюють одержані дані, проникають в сутність того, що вивчається, викладають результати своєї пошукової, дослідницької

діяльності у певній послідовності. Власне, це і є ті вміння, які визначають ступінь сформованості молодого дослідника – випускника профільної школи. Саме така діяльність старшокласників в умовах позаурочної роботи з історії сприяє самореалізації їх власного творчого потенціалу, є засобом розвитку аналітико-синтетичного мислення.

Варто відзначити, що особливістю дослідження в навчальному процесі є те, що воно має навчальний характер і передбачає розвиток особистості, її творчих здібностей, розвиток окремих вмінь та навичок як підґрунтя для формування окремих історичних компетенцій. Головною метою дослідницької діяльності учнів є опанування ними функціональними навичками дослідження, як універсального засобу засвоєння дійсності, розвиток дослідницького типу мислення, активізація особистісної позиції учня у освітньому процесі шляхом поглиблення суб'єктивно нових знань (самостійно отриманих знань, нових та особистісно значущих для конкретного учня).¹

Це дуже важливо з точки зору розв'язання завдань навчання історії у профільній школі (в класах суспільно-гуманітарного напрямку). Адже рівень сформованості історичної компетентності старшокласників визначається, зокрема, їх здатністю до дослідницької діяльності, вмінням критично осмислювати, аналізувати історичні документи та робити власні висновки, порівнювати дані з різних джерел, мати найпростіші навички дослідження і власного судження.

Як свідчить педагогічний досвід, одним із перспективних у позаурочній навчальній діяльності старшокласників є метод проектів, який створює умови для творчої самореалізації учнів, підвищує мотивацію до навчання, сприяє розвитку інтелектуальних здібностей. За визначенням Г. Ісаєвої «метод проектів – педагогічна технологія, зорієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і набуття нових. Активне включення учнів у зміст тих чи інших проектів дає можливість засвоїти нові способи людської діяльності в соціокультурному середовищі».

У практиці позаурочної роботи з історії, як свідчить аналіз джерел, використовують:

– *дослідницькі проекти*, цілком підпорядковані логіці дослідження і мають структуру, наближену або таку, що повністю

¹ Сорокати В. М. Вивчення рідного краю в шкільному курсі історії УРСР 10-го класу. Методична розробка / В. М. Сорокати. – Хмельницький. – 1989. – 35 с.

відповідає справжньому науковому дослідженню (аргументація актуальності теми, визначення проблеми, предмета і об'єкта дослідження, джерел інформації, методології дослідження, висування гіпотез, визначення шляхів її рішення, обговорення отриманих результатів, їх оформлення);

– *творчі проекти*, які не мають детально опрацьованої структури діяльності учасників, вона лише накреслюється і розвивається відповідно до жанру і форми кінцевого результату(спільна газета, твір, відеофільм, драматизація тощо);

– *ігрові проекти*, структура яких визначається під час опрацювання учасниками проекту ролей, зумовлених характером і змістом проекту (літературні персонажі, історичні особи, вигадані герої, які імітують офіційні та ділові відносини);

– *інформаційні проекти*, зорієнтовані на збирання інформації та мають чітку структуру (мета, актуальність, методи отримання й обробки інформації, оформлення результатів та їх презентація);

– *практико-організаційні проекти*, спрямовані на вироблення конкретної програми дій, методичних рекомендацій та ін.¹

Особливістю використання методу проектів в умовах позаурочної навчальної діяльності у профільній школі є різні види презентацій результатів самих проектів залежно від їх класифікації. Якщо в процесі навчання історії учні працювали над міжпредметним проектом або над монопроектом у межах однієї галузі, чи у разі, коли вони долучилися до роботи над довготривалим проектом або ж комплексним, що включає два й більше субпроекти або передбачає різні типи і форми творчої діяльності учнів, то презентація і захист їх результатів незалежно від того, виконувався він у навчальний чи позаурочний час, відбувається саме у формі певного позаурочного заходу (історичного вечора, екскурсії, інсценування, рольової чи ділової гри тощо).

Використання методу проектів у позаурочній навчальній діяльності старшокласників профільної школи дозволяє розвивати пізнавальні інтереси учнів, вміння самостійно застосовувати здобуті на уроках історії знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвивати критичне мислення. У цьому випадку проектний метод постає як сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних

¹ Баханов К. О., Ницета В. А Життєтворчі проекти в навчанні історії України. Посібник для вчителів. / Баханов К. О., Ницета В.А. – Х.: Вид.група «Основа», 2008. – С. 11–14.

приймів, творчих за самою своєю суттю, а тому сприяє творчому розвитку учнів, використанню ними певних навчально-пізнавальних прийомів, які в результаті самостійних дій дозволяють вирішити ту чи іншу навчальну проблему.

Використання проектної технології в позаурочній роботі сприяє створенню в профільних класах інноваційно-розвивального освітнього середовища, що обумовлює такі процеси: мотивацію навчальної діяльності учнів, проблемно-креативну спрямованість їх діяльності, інтерактивну взаємодію в процесі навчання, набуття ними знань, вмінь, навичок самостійного, колективного пошуку, формування нового досвіду психологічних якостей, орієнтацію на особистий і колективний успіх.

З урахуванням вищезазначеного можна зробити висновок про те, що використання проектного методу у позаурочній роботі з історії дозволяє учням оволодіти значним арсеналом дослідницьких умінь (аналіз літератури, пошук джерел інформації, збір та обробка даних, висування гіпотез та методів їх вирішення), набути навичок самостійної пошуково-дослідницької діяльності та формувати і вдосконалювати власну історичну компетентність.

Отже, 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.

Список використаних джерел

1. Андрусенко В. П. Позакласна робота з навчального предмету. / В. П. Андрусенко // Радянська школа. – 1981 – № 3 – С. 22–28.
2. Баханов К. О., Ницета В. А. Життєтворчі проекти в навчанні історії України. Посібник для вчителів. / Баханов К. О., Ницета В. А. – Х.: Вид. група «Основа», 2008. – С. 11–14.
3. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») // Освіта. – 1993. – № 44–45–46. – С. 2–10.
4. Єрмаков І. Г. На шляху до школи життєвої компетентності: проектний підхід. / І. Г. Єрмаков // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: Практико орієнтовний збірник. – 2003. – № 51. – с. 26.
5. Ісаєва Г. М. Метод проектів ефективна технологія навчання учнів сучасної школи / Г. М. Ісаєва // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: Практико орієнтовний збірник. – 2003. – № 51. – С. 209–211.
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. Пометун О. І. Компетентнісний підхід в освіті й оцінювання навчальних досягнень учнів з історії / О. І. Пометун // Історія та правознавство. – 2004. –

№ 23. – С. 2–3.

8. Пустовіт Г. П. Дослідницька робота з екології в позашкільних установах і школах / Г. П. Пустовіт. // Методичний посібник. – К., – 1996. – 126 с.
9. Родин А. Массовые формы внеклассной работы по истории / Родин А. – М.: Просвещение, 1961. – С. 6–8.
10. Сорокатиї В. М. Вивчення рідного краю в шкільному курсі історії УРСР 10–го класу. Методична розробка / В. М. Сорокатиї. – Хмельницький. – 1989. – 35 с.

Горохівська Т.М.

кандидат педагогічних наук, доцент

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СВИТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Сьогодні українська система освіти є свідком безпрецедентного за своїми масштабами розвитку вищої освіти і зростаючого усвідомлення її життєво важливої ролі для соціального і економічного розвитку. При цьому, практично в усіх країнах світу вища освіта переживає період реформ. Ці зміни варто розглядати як свідчення того, що на сучасному етапі жодна країна без підготовки фахівців на високому рівні, або без науково-дослідницької роботи в галузі вищої освіти не може забезпечити прогрес, що відповідає потребам і сподіванням суспільства.

Національна Доктрина розвитку освіти України і Закон України “Про вищу освіту” визначають головну мету української системи освіти – створити умови для розвитку й самореалізації кожної особистості, формувати покоління, здатне вчитися протягом усього життя, створювати цінності громадянського суспільства. Виходячи з цих положень, науковці наголошують, що діяльність у галузі вищої освіти має повсюдно бути більш адекватною вимогам часу, коли нові можливості сполучені з новими завданнями і глибокими перетвореннями, “об’єктивно потребує нових нестандартних і перспективних досліджень різних аспектів професійної освіти, спрямованих на забезпечення високого рівня підготовки фахівців”.¹

Водночас, у сучасному трансформаційному періоді соціально-економічного, політичного, духовно-морального життя молоді

¹ Ничкало Н.Г. Професійна освіта нової доби / Н.Г. Ничкало // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: [монографія] / [за ред. С.О. Сисоевої]. – К.: Віпол, 2001. – С. 484.

демократичної України суттєво посилюються вимоги суспільства до професійної підготовки майбутніх учителів. Від них вимагається не лише ґрунтовне засвоєння фахових знань і умінь, а й високий рівень інтелектуального розвитку, громадянської позиції, національної свідомості, соціальної компетентності, активного і відповідального ставлення до життя, самостійності і гнучкості мислення, готовності до ефективного розв'язання проблемних ситуацій, здатності до постійного особистісного й професійного самовдосконалення.

В цьому контексті важливого значення набуває проблема формування світоглядної культури майбутніх учителів, яка є визначником самосвідомості творчої особистості і чи не найважливішим чинником підготовки педагога.

Особливо це стосується майбутніх учителів історії, професійна підготовка і сама діяльність яких перебувають у стані концептуального переосмислення. Результати аналізу психолого-педагогічних досліджень і практики підготовки фахівців у вищих навчальних закладах України свідчать, що традиційні пояснювально-інформаційні методи та фронтальні форми навчання не забезпечують повної і суцільної ефективності світоглядної підготовки майбутнього учителя. Розв'язання цієї проблеми потребує пошуку нових підходів до організації навчального процесу й обґрунтування ефективних умов формування світоглядної культури майбутніх учителів історії в процесі фахової підготовки.

У цьому зв'язку комплексність проблеми світоглядної культури майбутніх учителів визначила широту її дослідження філософами, соціологами, психологами, педагогами.

Світогляд як спосіб духовно-практичного, а не тільки теоретичного освоєння дійсності та формування суспільної й індивідуальної самосвідомості досліджували С. Андрос, В. Афанасьєв, М. Гончаренко, В. Горський, П. Дишльовий, А. Колодний, А. Ніканорова, Є. Осічнюк, О. Яценко та ін. Світоглядну культуру як складне і поліфункціональне поняття, що охоплює повний змістовий спектр світоглядних і культурологічних аспектів ставлення людини до світу, як якісний стан світогляду вивчали А. Азархін, А. Бальсис, В. Іванов, Л. Кривега, Н. Соболева, В. Табачковський, В. Шинкарук та ін.

Виокремлення елементів світогляду, його предметом, рівнями, змістовими компонентами в різні часи займалися такі дослідники, як О. Агаронян, Р. Арцишевський, В. Горинь, О. Єрмолов, Г. Залеський, М. Ковальзон, П. Копнін та ін. Проблему світоглядного розвитку особистості на різних вікових

етапах розвитку і становлення людини обґрунтовували Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, Г. Залеський, М. Каган, І. Кон, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.

Одним із головних аспектів вивчення проблеми формування світоглядної культури є її педагогічний аспект. Серед дослідників, які розглядали проблему світоглядного розвитку практично, аналізуючи форми, методи і шляхи його вдосконалення у навчально-виховному процесі – П. Блонський, Я. Коменський, А. Макаренко, К. Ушинський, В. Сухомлинський. Значний внесок у розробку проблеми світоглядного становлення особистості в останні роки зробили Н. Буринська, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Ільченко, Н. Ничкало, Н. Мойсеюк, В. Паламарчук, Г. Тарасенко та ін.

Зазначимо, що поєднання вихідних сегментів – світогляду і культури – “світоглядна культура” – є складним, поліфункціональним поняттям, що охоплює повний змістовий спектр світоглядних і культурологічних аспектів ставлення людини до світу. Вона є новим якісним утворенням, яке не лише відображає світ в його людському вимірі, а й зумовлює його діяльне освоєння, реалізацію цього виміру на всіх рівнях організації і самовияву соціального. Світоглядна культура виступає духовно-практичною основою особистості, її внутрішнім стрижнем, джерелом розуму, почуття і волі, тобто мислення, переживання та діяльності як активного ставлення людини до дійсності.¹

Володіння світоглядною культурою є загальною необхідністю, як соціальною, так й індивідуальною, і визнання цієї необхідності повинно стати головним при аналізі природи і функцій світоглядної культури.

Потреба у світоглядній культурі виникає в процесі духовно-практичної і перетворювальної діяльності людини і пов'язана з внутрішньоособистісним механізмом регуляції і саморегуляції. Вона виступає внутрішнім, суб'єктивним джерелом активності, що визначає процес засвоєння діючого в суспільстві світогляду, перетворення категорій суспільної свідомості в категорії і образи індивідуальної свідомості, вироблення власних переконань. Важливим моментом є та обставина, що ця потреба визначає не саме лише засвоєння особистістю знань і духовних цінностей суспільства, а й здатність до створення нових знань і цінностей, до

¹ Андрущенко В. Світоглядна культура сучасного вчителя: проблеми формування / В. Андрущенко, С. Дорогань // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 8-9.

самовдосконалення, тобто формує творче ставлення до розвитку свого духовного світу, свого життя в цілому.¹

Потреба у світоглядній культурі поєднує зовнішні умови діяльності і внутрішній світ особистості, інтегрує об'єктивні і суб'єктивні моменти в процесі формування індивідуального світогляду і тому служить невід'ємною складовою процесу перетворення знань в особисті переконання. Змістом цієї потреби у вузькому розумінні є інтелектуальний і емоційно-психологічний стан суб'єкта, що відображає необхідність таких орієнтирів і регуляторів, які мали б методологічне значення в процесі визначення свого ставлення до оточуючого світу і виробленні принципів взаємодії з ним.

Задоволення цієї потреби забезпечує нормальне функціонування і розвиток особистості в суспільстві за умови, що сформований особистий світогляд відповідає об'єктивному змісту умов життєдіяльності в даному суспільстві, тобто світогляд особистості як система внутрішніх регуляторів поведінки є надбанням внутрішнього світу особистості лише за формою, за індивідуально-психологічним механізмом, тоді як його джерелом є зовнішнє, суспільнє.

Якщо світогляд – це духовно-практичний спосіб освоєння дійсності і самовизначення людини в світі, який завжди реалізується в конкретному світовідношенні, то “світоглядна культура” – це поняття, що відображає певну градацію рівнів розвитку світоглядної свідомості, співіснування її зразків, що відповідають вимогам суспільства і менш прийнятних її варіантів. Цей термін застосовується у науковій та публіцистичній літературі поряд із такими словосполученнями як моральна культура, політична культура, культура обслуговування, культура виробництва та ін. Такі поняття носять оцінний характер і використовуються для визначення особливої, бажаної якості того чи іншого виду людської діяльності. Вони мають зміст лише у тому випадку, коли в реальності поряд з подібними “культурними” формами співіснують і “некультурні”, які не відповідають ідеальним уявленням форми даної активності. Все це певною мірою відноситься і до поняття світоглядної культури, яке використовується при необхідності

¹ Копнин П.В. Проблемы диалектики как логики и теории познания: Избр. филос. работы / П.В. Копнин. – М.: Наука, 1982. – С.79.

показати наявність у особистості світогляду особливої якості, вищої в порівнянні з рівнем розвитку світогляду інших членів суспільства.¹

Під світоглядною культурою розуміється світогляд як самосвідомість творчої особистості, що активно прагне осмислити своє буття у світі як деяку цілісну єдність. В такому значенні поняття світогляду застосував в кінці XVIII століття Ф. Шлейермахер. Такий світогляд протиставляється нерелексивним, пасивним його формам.

Сама якість, яка є необхідною для того, щоб охарактеризувати світогляд особистості як “культурний” (тобто настільки і в такому напрямку розвинений, що може служити ідеальним зразком), визначається пануючою в даному суспільстві ідеологією (як специфічною концептуальною формою вирішення світоглядних проблем), точніше тими соціальними інститутами, які в даному суспільстві займаються розробкою світоглядних питань і керують ідеологічними процесами. Визначення світоглядних пріоритетів є дуже відповідальною справою, оскільки навіть незначні помилки в цій справі можуть призвести до непередбачуваних наслідків.²

Поняття світоглядної культури особистості слугує розкриттю необхідного зв'язку між світоглядом як духовно-практичним способом утвердження людини в світі та його практичним утвердженням власної життєдіяльності. Воно відображає співвідношення певної якості, рівня розвитку світогляду особистості та її способу життя – їх інтеграції в культурі як способі буття цілісної особистості.

За визначенням А. Азархіна, світоглядна культура – це “втілений в способі життя людини світогляд особливої якості, світогляд, що ідеально санкціонує саме культурний спосіб життя. Тому внутрішнім критерієм культури особистості може бути лише такий світогляд, в якому культура утверджується як життєва цінність”.³

¹ Азархин А.В. Мировоззрение и эстетическое развитие личности / А.В. Азархин / [отв. ред. В.П. Михалев]. – Киев: Наук. думка, 1990. – С.23-24.

² Азархин А.В. Мировоззрение и эстетическое развитие личности / А.В. Азархин / [отв. ред. В.П. Михалев]. – Киев: Наук. думка, 1990. – С.25.

³ Азархин А.В. Мировоззрение и эстетическое развитие личности / А.В. Азархин / [отв. ред. В.П. Михалев]. – Киев: Наук. думка, 1990. – 192 с. – С.38-39.

Н. Соболева характеризує світоглядну культуру “як якісний стан світогляду, який визначається як результат осмислення процесів взаємодії людини з природою і соціальною дійсністю з позицій розвитку і реалізації сутнісних сил суб’єкта в процесі такої співдії”.¹ З огляду на це можна зазначити, що світоглядна культура виконує роль своєрідного “внутрішнього середовища” в процесі вироблення, передачі, застосування на практиці світоглядних переконань.

На думку Л. Кривеги, “світоглядна культура, засвоюючись індивідами і проходячи крізь їх життєві цілі та інтереси, формує власну позицію у відношенні до всіх життєво важливих моментів їх буття. Причому, позицію не тільки теоретичну, але й практичну, що визначає не лише цілі, ідеали і сенс життєдіяльності індивіда, а й засоби їх реалізації, спосіб і направленість соціальної активності”.²

Разом з тим, світоглядну культуру слід розглядати як “інтегральну ознаку змістового наповнення життєдіяльності суб’єкта, стилю й способу його життя”.³ Її компонентами є системно сформовані ціннісні якості, котрі визначають “духовне наповнення” людини, її здатність до диференційованого осягнення різноманітних явищ навколишньої дійсності, що позначається на характері та якості діяльності.

А. Бальсис, розглядаючи світоглядну культуру як “внутрішнє середовище” особистості, певне інтелектуальне підґрунтя, діалектичне мислення, в структурі даного поняття виділяє: світоглядне бачення, як комплекс знань про людину, природу і суспільство; метод мислення, за допомогою якого осмислюються явища дійсності, знання про неї і обґрунтовуються світоглядні ціннісні орієнтації; світоглядну діяльність, як процес вироблення, освоєння, передачі і застосування на практиці світоглядних цінностей.⁴

Згідно з точкою зору М. Лісаускене, структура світоглядної культури включає систему знань, метод та стиль мислення. Вони

¹ Соболева Н.И. Мировоззрение и жизненный путь личности / Н.И. Соболева. – Киев: Наук. думка, 1989. – С.26-27.

² Кривега Л.Д. Мировоззренческие ориентации личности в условиях трансформации общества / Л.Д. Кривега. – Запорожье: ЗГУ, 1998. – С.9.

³ Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. Л.Ф. Ильичев и др.]. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – С.47.

⁴ Бальсис А. Мировоззрение в жизни общества и человека / А. Бальсис. – Вильнюс: Минтис, 1981. – С.189.

становлять світоглядний потенціал особистості, світоглядну інформованість і світоглядну діяльність.

На думку дослідниці Н. Соболевої, структуру світоглядної культури складають такі компоненти: комплекс знань про природу, суспільство і людину; метод мислення, який, з'єднуючись із знанням, формує принципи взаємодії людини зі світом і його пізнання; світоглядні цінності; світоглядна активність особистості.¹

Становлення і розвиток світоглядної культури особистості відбувається на підставі формування її знань про навколишню дійсність, своє місце в світі і сенс свого життя і діяльності. Вони набувають смисложиттєвого характеру лише тоді, коли виступають необхідним засобом формування і реалізації програм життєтворчості особистості. Знання – це необхідний елемент, невід'ємна органічна частина формування світоглядної культури. Саме практична діяльність, а не пізнання світу, є підґрунтям цього процесу. Світоглядна культура виникає з практичного ставлення людини до навколишнього світу, а її зміст визначається не знанням, а реальним (індивідуальним і суспільним) буттям, в якому здійснюється процес самовизначення особистості, формуються смисложиттєві уявлення, моральні установки.

Відтак, знання, як обов'язкова структурна ланка світоглядної культури, постає регулятивним принципом діяльності. Але для того щоб знання, говорячи словами В. Белінського, “не залишалось для людини мертвим капіталом”, воно має бути проведене нею “крізь власну натуру”, отримати відбиток особистості, перерости в особистісне переконання, ціннісні норми.² Переконання – це впевненість людини в правильності, істинності її поглядів. Вони впливають на життєву позицію і діяльність особистості, виступають важливим складовим елементом світоглядної культури, який виражає відношення людини до світу.

У світоглядній культурі, як в своєрідному інструменті практичного самовизначення особистості, визначальну роль відіграють знання як переконання, знання, “що перетворились в свідомість... В цьому аспекті для того щоб знання перетворились в свідомість, необхідно, щоб вони увійшли в “неорганічну” природу нашого Я, стали способом нашого бачення зовнішнього світу і самих себе лише

¹ Соболева Н.И. Мироззрение и жизненный путь личности / Н.И. Соболева. – Киев: Наук. думка, 1989. – С.27.

² Буянов В.С. Научное мироззрение: Социально-философский аспект / В.С. Буянов. – М.: Политиздат, 1987. – С.37.

таким чином, що ми не можемо інакше ні бачити, ні розуміти, ні уявляти ані зовнішнього світу, ані самих себе. Звідси випливає виключно важливий висновок: знання, які перетворилися в свідомість, – це насамперед знання, що стали елементом світогляду, способом орієнтування як в зовнішньому, так і в своєму власному світі. Рефлектовані й знову осмислені як знання, вони виявляються переконаннями”¹.

Знання не завжди перетворюються в переконання, а переконання далеко не завжди спираються на істинні знання. Істина визначається як регулятив життєдіяльності людини, виступаючи ідеалом духовних намагань особистості, компонентом серед цінностей її буття. Тому істина – не тільки знання, але і форма свідомості і самосвідомості людини, орієнтир її духовного життя. Знання – це, передусім, результат процесу пізнання, інтелектуальної діяльності людини; переконання є своєрідним синтезом раціонального та емоційного, особливою особистісно-психологічною структурою, “яка переводить знання до складу внутрішнього духовного світу особистості”².

Особистісні переконання завжди пов’язані з оцінюванням. Людина не може бути переконаною, якщо не впевнена в істинності тих чи інших поглядів і уявлень. Переконання одночасно є і знанням, і оцінкою людини цього знання. Таке оцінене знання збагачує духовний світ, сприяє формуванню життєвих настанов, принципів, соціальної позиції. Відтак, переконання мають особистісний характер, який виражається в прагненні до певної мети, готовності виконати певні дії, реалізувати певні ідеї. Такі дії можливі за наявності в особистості такого важливого компоненту як воля, що є здатністю індивіда спрямовувати власну діяльність відповідно до вироблених і поставлених цілей, задач і принципів.

Вольові якості особистості (витримка, наполегливість, принциповість, рішучість) – це потужний фактор регуляції поведінки людини. Воля, як переживання типу “треба”, “я повинен”, як проміжна ланка між свідомістю суб’єкта і практикою, виявляється в здібності обирати мету діяльності і концентрувати зусилля на шляху її

¹ Научное мировоззрение и социалистическая культура / [В.И. Шинкарук, В.П. Иванов, Н.И. Михальченко и др.]; отв. ред. В.И. Шинкарук, В.П. Иванов. – Киев: Наук. думка, 1988. – С.19-20.

² Мировоззренческая культура личности: (Филос. пробл. формирования) / [В.П. Иванов, Е.К. Быстрицкий, Н.Ф. Тарасенко, В.П. Козловский]; отв. ред. В.П. Иванов. – К.: Наук. думка, 1986. – С.13.

здійснення. Важливо, щоб воля, розум і цілеспрямованість не протистояли одне одному. “Вироблення волі вимагає насамперед чіткості цілі, для здійснення якої вона необхідна. Це означає, що найважливішою передумовою (стимулом) формування волі є набуття чіткої, благородної мети. Чим більше піднесеною є мета, тим більше імпульсів дає вона людині для діяльності”.¹

Знання, яке по різному засвоюється індивідами, лише тоді стає змістом світоглядної культури, коли набуває для особистості статус позитивної або негативної цінності, тобто переживається в якості небайдужої сенсожиттєвої реальності. Цінності, як позитивні соціальні якості матеріальних та ідеальних предметів, відіграють особливу роль в структурі світоглядної культури. Формування ціннісної ієрархії особистості починається на ранніх етапах її розвитку і залежить окрім об’єктивних суспільно-історичних факторів від унікальних соціокультурних умов її виховання. За межами світоглядної культури цінності не існують. Предмети та явища світу набувають значущість, включаючись в соціальні відносини суб’єкта, в сферу людської діяльності. “Якщо цінності фіксують соціальну значущість явищ природи і суспільного життя суб’єкта, то в оцінках закріплено індивідуальну самотність переваг та історії розвитку суб’єкта. Оцінки є більш рухомими, і тому на підставі одних і тих самих цінностей можуть формуватися різні оцінні системи, які регулюють реальну поведінку індивідів”.² Оцінне ставлення людини до світу завжди здійснюється на підставі вже наявних знань про предмет або явище. Але для того, щоб знання стали дійсними збудниками діяльності і поведінки людини, необхідно щоб вони набули суб’єктивно-особистісного сенсу.

Важливим для розуміння механізму формування світоглядної культури є момент переходу до активної дії, яка передбачає процес формування, засвоєння, передачі, застосування на практиці світоглядних цінностей. Саме на практиці “реалізуються способи осягнення людиною світу, які акумулюються в предметних формах культури, котра є явищем, що зв’язує між собою два полюси, два світи суспільно-історичного розвитку людини – світ об’єктивованих всезагальних, надіндивідуальних форм і продуктів сукупної суспільної діяльності і світ індивідуального розвитку,

¹ Ковалев С.М. Воспитание и самовоспитание / С.М. Ковалев. – М.: Мысль, 1986. – С.146-147.

² Кремень В.Г. Освіта і наука визначають авторитет держави / В.Г. Кремень // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – № 1 (27). – С.21.

самосвідомості й самодіяльності в просторі цих загальних форм. Взаємодія цих світів, їх взаємне опосередкування і збагачення утворює особливу царину світоглядної культури особистості, завдяки якій кожна людина є учасником і суб'єктом культурного процесу”¹.

Світоглядна активність реалізується в системі ставлення особистості до навколишньої дійсності і виражається в намаганні відстоювати і стверджувати свої погляди в соціальній практиці. На вищому рівні світоглядної активності світоглядна культура особистості виступає теоретичним обґрунтуванням всіх важливих форм даної активності людини, практичним регулятором оцінки значущості явищ життя, індивідуальної діяльності, є основою життєвого вибору суб'єкта. В. Табачковський зазначає, що “призначення світоглядної культури у тому, щоб будити людську активність, спрямовану на зміну навколишньої дійсності. Світоглядна культура надає цій активності ціннісні орієнтири, що є своєрідними “запобіжниками” перетворювальної діяльності людини”².

Безперечно, світоглядна культура – це основний двигун людської активності. Як необхідна умова практичної діяльності індивідів, спрямованої на перетворення навколишнього світу і самих себе, світоглядна культура виражає активно-творчу поведінку особистості, що збігається з її існуванням як активного суб'єкта історії.

Отже, із викладеного випливає, що воля, переконання, здібності, цінності, знання перебувають в світоглядній культурі у нерозривній єдності і взаємодії та мають яскраво виражене практичне спрямування. Світоглядна культура виявляється не сукупністю знань, які час від часу застосовуються, а моделлю світу, котра безперервно формується і змінюється, виникаючи в процесі актуальної практичної діяльності та її наступного теоретичного осмислення. Засвоюючись індивідами і усвідомлюючись через їхні життєві цілі та інтереси, світоглядна культура призводить до формування їх власної позиції стосовно всіх важливих моментів їх

¹ Мировоззренческая культура личности: (Филос. пробл. формирования) / [В.П. Иванов, Е.К. Быстрицкий, Н.Ф. Тарасенко, В.П. Козловский]; отв. ред. В.П. Иванов. – К.: Наук. думка, 1986. – С.54-55.

² Табачковський В.Г. Світогляд і перебудова / В.Г. Табачковський. – К.: Т-во “Знання” УРСР, 1990. – С.22.

буття, “стає виміром духовної та інтелектуальної зрілості, внутрішнього багатства, а також соціальної активності і гуманізму”.¹

Таким чином, світоглядна культура виступає вінцем, що завершує формування цілісного світогляду особистості, способом внутрішнього впорядкування взаємозв’язків індивідуального та соціального суб’єктів. Вона передбачає системну організацію внутрішнього світу особистості, орієнтацій людини і світу, передбачення майбутніх змін на основі розкриття об’єктивних законів, що діють в природі та суспільстві.

З точки зору функціональних характеристик, світоглядна культура особистості – це такий розвиток світоглядної свідомості суб’єкта, який забезпечує: здатність особистості приймати самостійні рішення і відповідати за них; здатність до теоретичного мислення, оволодіння науковими принципами, прийомами логічного аналізу інформації, що надходить; здатність і прагнення особистості до самостійних пошуків істини, навички розв’язання суперечностей в своєму внутрішньому світі (наприклад, між особистими і суспільними інтересами); світоглядний вибір і діяльність щодо втілення світоглядних ідей і принципів у практику життя.

В. Іванов і Е. Бистрицький переконані, що “світоглядна культура особистості утворюється не тільки найближчою сферою її життєдіяльності і спілкування: за колом безпосереднього буття особистості лежить могутній пласт відносин, який зберігає в собі “зв’язок часів і поколінь”, спресований до очевидностей розуміння історичний досвід. За відносинами сучасників завжди стоїть культурна традиція, досвід і смисл, в яких кожна людина знаходить індивідуальну змістовну глибину і смислові багатства існуючого світу як міру його олюднення і розумності. Залучення особистості до цих смислових багатств, вироблених історією суспільства і людства, є рівнозначним олюдненню її самої”.²

Відповідно, світоглядна культура є важливим компонентом духовної культури людства, конкретним життєвим виявом духовності особистості. Духовність представляє собою інтегровану якість особистості, що відбиває світоглядну культуру, ціннісний сенс буття і постійне прагнення до особистісного

¹ Кондзьолка В.В. Філософія і її історія / В.В. Кондзьолка. – Львів, 1996. – С.89.

² Мировоззренческая культура личности: (Филос. пробл. формирования) / [В.П. Иванов, Е.К. Быстрицкий, Н.Ф. Тарасенко, В.П. Козловский]; отв. ред. В.П. Иванов. – К.: Наук. думка, 1986. – С.283-284.

самовдосконалення. Сучасний український учений С. Гончаренко визначає духовність як “індивідуальну вираженість в системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити, діяти “для інших”. Людина духовна в тій мірі, в якій вона замислюється над питаннями пізнання світу, себе, призначення свого життя і прагне дістати на них відповідь”¹.

Критерієм справжньої духовності людини виступає світоглядна спрямованість особистості на формування духовно-моральних якостей. Їх перетворення в реальних умовах життєдіяльності відображається у реалізації духовних потреб та інтересів людини, в поглядах, думках, концепціях, суспільних інтересах і явищах, охоплює процеси виховання, освіти, науки, культури, мистецтва. Рівень освіти, її практична орієнтація сприяє становленню світоглядної культури, адже вона покликана не лише формувати знання людини про світ, але й утверджувати її свідому громадянську позицію, забезпечувати потребу індивіда бути почутим і потрібним суспільству.

З огляду на це, світоглядна культура виявляється духовною базою життєдіяльності суб’єкта. Саме в його світоглядній культурі узалягнюються і перетворюються в єдине всі аспекти та складові ставлення людини до світу – знання, переконавання, досвід, відчуття, воля, здібності, навички тощо. Принагідно вони набувають яскраво вираженого практичного спрямування. “Суть світоглядної культури полягає в тому, що вона відображає безпосередню єдність людини із суспільною формою практики. При цьому ступінь адекватності індивідуальної життєдіяльності до її суспільного характеру виступає практичним показником міри свободи людини в сфері суспільного виробництва, утвердженням її здібностей до творчості за законами природи і вимірами суспільної культури”². Відтак, світоглядна культура виявляється для особистості тим, що повсякчас необхідно сповідувати, в чому потрібно утвердитися й жити, що треба зробити власною сутністю і реалізувати в дійсності.

Викладене дає можливість припустити, що світоглядна культура особистості і світоглядна культура суспільства є

¹ Гончаренко С. Український педагогічний словник: [довідкове видання] / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – С.49.

² Мировоззренческая культура личности: (Филос. пробл. формирования) / [В.П. Иванов, Е.К. Быстрицкий, Н.Ф. Тарасенко, В.П. Козловский]; отв. ред. В.П. Иванов. – К.: Наук. думка, 1986. – С.215.

взаємопов'язаними феноменами. Їх перетин відбувається, з одного боку, в площині духовної і практичної сфер життєдіяльності особистості і соціуму. З іншого – в плані культурно-світоглядного індивідуального розвитку особистості, основою якого виступає соціокультурний досвід суспільства, світоглядні ідеали і ціннісні уявлення, що склались історично, моральні принципи поведінки, культурні традиції тощо.

Світоглядна культура характеризує специфічну здатність людини сприймати і перетворювати природну і соціальну дійсність у необхідній для себе формі, адекватній соціальному характеру суспільної дійсності. Вона є специфічним способом духовно-практичного самовизначення саме суспільної форми життєдіяльності.¹ В процесі соціалізації людина засвоює соціальний досвід, перетворюючи його у власні цінності й орієнтації. Не пасивне сприйняття, а активність в застосуванні такого досвіду впливає на всі сфери духовного світу особистості, насамперед, на її самосвідомість. Остання складається в процесі соціалізації індивіда, розвитку його свідомості й спілкування як усвідомлення особистістю самої себе, свого місця в світі, як оцінка власних здібностей і якостей. Відповідно, створення людиною образу власного “Я”, виокремлення себе з навколишньої дійсності передбачає становлення її самосвідомості. Цей процес пов'язаний з інтеріоризованою діяльністю людини і її соціальною практикою. Водночас, самосвідомість пов'язана з ціннісними орієнтаціями і соціальним досвідом людини, з її взаємодією з іншими людьми.

У результаті проведеного аналізу наукових джерел можна визначити функції світоглядної культури особистості: гносеологічна або пізнавальна, регулятивна, ціннісно-орієнтовна, інформаційна, інтегруюча, творчо-перетворювальна, організаційно-діяльнісна, прогностична, нормативно-оцінювальна, узагальнено-систематизуюча, духовно і соціально спрямовуюча. З одного боку, зазначені функції є способами духовно-практичного освоєння людиною досвіду і культурно-ціннісного спадку суспільства, до якого вона належить. З іншого – функції забезпечують діяльність соціально-психологічних механізмів, на основі яких виникають процеси світорозуміння і світосприйняття, світопоретворення і самовідношення особистості, що обумовлює цілісність формування світоглядної культури особистості.

¹ Соболева Н.И. Мировоззрение и жизненный путь личности / Н.И. Соболева. – Киев: Наук. думка, 1989. – С.87.

Слід зазначити, що особливого значення світоглядна культура набуває в кризовий період життя суспільства. Політичні, екологічні, інформаційні, енергетичні, технологічні кризи повсякчас створюють нові ситуації і проблеми, що владно захоплюють суспільну та індивідуальну картину світу, суттєво змінюючи ті чи інші елементи. В період соціальної нестабільності і радикальної зміни ціннісної ієрархії, втрати ідеалів і життєвих цінностей в суспільній та індивідуальній свідомості особливо зростає потреба особистості в збереженні образу “Я” і набутті соціальної ідентичності, в підтримці своєї стійкості і впевненості у власних силах при обранні стратегії боротьби з життєвими труднощами. В таких умовах загострюється потреба в цілеспрямованій організації соціальної творчості, в подоланні відсталих установок, які втратили свій зміст цінностей, і в утворенні якісно нових форм творчості. Саме світоглядна культура має максимально стимулювати ініціативу й самостійність, долати пасивність людини, її громадянську безбарвність, апатію, несамостійність мислення та дії.

Таким чином, на основі проведеного аналізу соціально-філософської, педагогічної, психологічної і культурологічної літератури можна зробити висновок, що світоглядну культуру особистості ми розуміємо як складний, поліфункціональний феномен, що охоплює повний змістовий спектр світоглядних і культурологічних аспектів ставлення людини до світу і виявляється у всіх особистісних сферах – когнітивній, емоційно-ціннісній, мотиваційній, саморегулятивній, діяльнісній.

Проявами світоглядної культури особистості виступають такі параметри: науковий і практичний характер світорозуміння особистості; світоглядна культура передбачає ціннісні орієнтації особистості на духовно-патріотичні ідеали народу і соціальні норми суспільства; розвиток світоглядної культури потребує інтеграції світоглядних якостей і здібностей, які виявляють творчу активність у професійній діяльності, громадянську соціально-спрямовану позицію, моральну основу поведінки особистості.

Розглянемо педагогічні підходи до формування світоглядної культури особистості з метою виділення умов, що забезпечують особистісний світоглядний розвиток в процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Аналіз педагогічних джерел з проблеми формування світоглядної культури доводить існуючу протилежність педагогічних поглядів на світоглядне самовизначення особистості.

В кінці XIX – початку XX століття формування світогляду особистості визначалось як громадянське, патріотичне і соціальне самовизначення молодого людини в процесі світоглядного виховання патріотичних почуттів і соціально-направлених якостей в умовах організації навчання і трудової діяльності учнів.

Так, М. Куліш розглядає “національне” як світоглядну категорію, світоглядну доміную, як систему цінностей, органічний стан і внутрішню самоідентифікацію особистості. Підкреслюючи складність процесу формування юної особистості й особистісної і громадянської свідомості, педагог виступав за актуалізацію історико-духовних та образно-творчих досягнень нації, “добре знання української мови, культури, історії”.¹ Світоглядну культуру, національну самоповагу М. Куліш вважав вагомими чинниками формування особистості.

К. Ушинський в концепції суспільного виховання людини-громадянина, “гідного сина свого гідного народу”, визначає принцип народності поряд з науковим пізнанням і християнською духовністю. Народність розуміється як “загальна для всіх природжена схильність”, національна самосвідомість особистості і суспільства, що виступає принципом життя, зберігає самобутність, національну культуру народу, які “надходять у загальний спадок людства”.² Виходячи з поглядів К. Ушинського, формування “округленого світоспоглядання”, іншими словами – цілісного світогляду з “ясним, живим і вірним” характером для особистості відбувається за умови духовно-морального розвитку особистості на основі національно-культурних традицій.

А. Макаренко, підкреслюючи складність процесу формування світогляду та здійснення самопізнання, самоаналізу, самовдосконалення і самовиховання особистості писав, що “... легко навчити людину поводитися правильно в моїй присутності, в присутності колективу, а ось навчити її діяти правильно, коли ніхто не бачить, не чує і нічого не знає, – це дуже складно...”³

Послідовник К. Ушинського В. Стоюнін розглядав формування світогляду у процесі навчання і виховання юнацтва. Вивчення історичних і мовних наук учений вважав засобом, що надає світоглядне “спрямування душевним силам” особистості, розвиває у

¹ Куліш М.Г. Твори: у 2 т. / М.Г. Куліш. – К.: Дніпро, 1990. – Т. 2. – С.405.

² Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1988. – (Пед. соч.: в 6 т. / К.Д. Ушинский; Т.1. – С. 252-253).

³ Макаренко А.С. Методика виховної роботи / А.С. Макаренко. – К.: Рад. школа, 1990. – 366 с.

молодих людей співчуття до “інтересів людських і громадянських”, формує моральну, естетичну, розумову сторони особистості.¹

М. Карєєв пріоритетною діяльністю студента в процесі світоглядного розвитку вважав самоосвіту, а формування розумової самостійності і самовиховання особистості – умовою активного розвитку світогляду, в результаті якого людина стає “головою – філософ, серцем – поет”.²

У радянський період комуністичне виховання стало основою державної політики в галузі освіти. Формування комуністичного діалектико-матеріалістичного світогляду в контексті виховання особистісних якостей громадянина, який реалізує себе заради цілей суспільства, позиціонувалось як ідеологічне завдання держави. Однак, деякі гуманістично налаштовані педагоги своєрідно змінили цілі і завдання формування комуністичного світогляду на користь творчого, духовного розвитку особистості. Так, К. Вентцель, С. Шацький розглядали питання соціалізації особистості як активне самовизначення людини в суспільстві. Умовами соціального самовизначення визначаються: соціально спрямована самореалізація творчих сил, соціокультурна ідентифікація, активне ставлення особистості до суспільних проблем. Формувальним компонентом педагогічних умов соціалізації особистості С. Шацький вважав педагогічне виховне середовище, в якому розвиваються соціально-активні якості, враховуються індивідуальні особливості та “соціальна спадковість” особистості.

В. Сухомлинський розумів розвиток особистості як вищу цінність і мету виховання, умовою якого є взаємовідносини особистості і колективу, побудовані на гуманістичних засадах. “Мудра влада” колективу проявляється у стимулюванні процесів світоглядного розвитку, духовного і творчого вдосконалення кожної особистості, яка входить в колектив. Організацію емоційно насиченої спільної діяльності, особистий вклад всіх її учасників у морально-інтелектуальну атмосферу, переживання почуттів позитивного і морального задоволення від формування творчої взаємодії видатний педагог визначав педагогічними умовами процесу світоглядного розвитку.

¹ Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / [сост. П.А. Лебедев]. – М.: Педагогика, 1990. – С.74-75.

² Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / [сост. П.А. Лебедев]. – М.: Педагогика, 1990. – С.365-367.

В. Сухомлинський підкреслював необхідність виховання емоційної сприйнятливості до світоглядних і моральних ідей, принципів, істин. "... осмислюючи суть світоглядних істин та ідей, вихованці переживають захоплення, поклик, гордість за велич, мудрість, красу людини".¹

У процесі формування світоглядної культури педагог головним вважав те, щоб "світоглядні переконання формувалися в процесі активної діяльності".² "Науковий світогляд означає активне ставлення людини до того, що вона бачить, пізнає, робить. Знання перетворюються у фактор світогляду лише тоді, за тієї умови, коли за ставленням до знань людина обирає свою особисту життєву позицію; коли знання, що здобуваються, знаходять відображення в її життєвій практиці, визначають лінію її поведінки. Особисте ставлення людини до знань, які вона здобуває, до висновків з цих знань – це і є переконання".³ Одним з головних переконань, в якому розкривається активне бачення світу особистістю є "переконання в тому, що людина не тільки пізнає навколишній світ, а й своїм розумом, своїми творчими силами, працею підкорює сили природи, перетворює життя".⁴

Проблема формування світогляду особистості у другій половині ХХ століття розглядається педагогами у контексті комплексної організації пізнавально-виховного процесу, що виділяється основним фактором світоглядного розвитку в умовах шкільної освіти (І. Лернер, Е. Моносзон) і в системі вищої професійної освіти (О. Лармін).

За визначенням І. Лернера, мета формування світогляду особистості виступає "синтетичною метою навчання".

Е. Моносзон, В. Шубинський підкреслюють, що єдність змістовного складу світогляду і організації процесу його становлення є

¹ Сухомлинський В.О. Народження громадянина. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1977. – (Вибрані твори: у 5 т. / В.О. Сухомлинський; Т. 3.– С.517.).

² Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа. Розмова з молодим директором / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1977. – (Вибрані твори: у 5 т. / В.О. Сухомлинський; Т. 4.– С.211.).

³ Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа. Розмова з молодим директором / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1977. – (Вибрані твори: у 5 т. / В.О. Сухомлинський; Т. 4.– С.213.).

⁴ Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа. Розмова з молодим директором / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1977. – (Вибрані твори: у 5 т. / В.О. Сухомлинський; Т. 4.– С.211.).

визначальним принципом побудови світоглядно розвиваючої навчальної діяльності.

І. Лернер і Е. Монозон доводять, що важливо поєднати активну участь молодшої людини у практичній діяльності, її життєвий досвід зі світоглядно розвиваючим навчанням. Умовами, за яких це забезпечується в педагогічному процесі є організація навчальних і позанавчальних занять, самостійна діяльність юнаків, навчальна практика, що забезпечують творче застосування світоглядних поглядів і переконань. Важливою умовою виступає також розвиток діалектичного способу мислення особистості в процесі пізнання соціальних і природних закономірностей світу, який формує аналітико-синтетичні уміння, реалізує творчі основи світогляду людини.

Вивчення суспільних наук визначається засобом світоглядного розвитку особистості. При цьому, принципами, які застосовуються викладачем, є: науковість і генералізація знань, свідоме й активне засвоєння знань, формування ідейності особистості, інтеграція знань на основі міжпредметних зв'язків. Як соціально-психологічний механізм формування світоглядних поглядів та життєвих принципів особистості розглядається перехід набутих знань в переконання, які представлені органічним поєднанням знань, емоцій, оцінок, що виступають в якості спонукальної сили активної людської діяльності.

В. Лісовський, Є. Сластьонін світоглядний розвиток особистості у системі професійної освіти розглядають в контексті формування професійної компетентності спеціаліста. Якостями спеціаліста, що визначаються як світоглядно важливі є: переконаність в суспільній значимості професійної діяльності, бачення перспективи особистого розвитку у обраній професійній галузі, а для спеціаліста гуманітарного профілю – потреба в спільній з вихованцями творчій діяльності і здатність досягти її позитивних результатів, – для чого важливі глибокі теоретичні знання, аналітичні і проєктивні уміння та практичні навички.

Розвиток світоглядної культури розглядається науковцями і з позицій особистісно орієнтованого навчання. Ми переконані, що це не випадково, оскільки особистісно орієнтована парадигма освіти є культуротворчою, гуманістичною її основою, в контексті якої педагог намагається перетворити знання не просто в інформацію, що засвоїлась, а у особистий духовний багаж людини, що забезпечує самореалізацію особистості.

Не ставлячи за мету аналіз вітчизняної педагогічної гуманістичної традиції, зазначимо тільки, що сучасні вимоги до

формування особистісного підходу поступово визначалися у дослідженнях таких психологів і педагогів, як: К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, В. Давидов, І. Кон, В. Моляко, А. Петровський, Л. Проколієнко, В. Столін, В. Сухомлинський, В. Татенко, Т. Титаренко, Б. Федоришин та інші. В наш час на теренах СНД дослідженням особистісно орієнтованої освіти займаються І. Бех, В. Рибалка, В. Сериков, І. Якиманська та інші.

Особистісний підхід доцільно розглядати як важливий психолого-педагогічний принцип, як методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, які забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості учня і на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах існуючої освітньої системи. Особистіно орієнтована освіта реалізується через діяльність, яка має не тільки зовнішні атрибути спільності, а й своїм внутрішнім змістом передбачає співпрацю, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій.

Виходячи з того, що проектування цілей і завдань підготовки фахівців в процесі навчання у вищому навчальному закладі актуалізується у зв'язку з сучасними вимогами, які постають перед майбутніми спеціалістами, серед інноваційних напрямків в сучасній вищій школі розробка і застосування освітніх технологій займає одне з перших місць. Так, С. Сисоева зазначає, що педагогічні технології у сучасному освітньому просторі можна розглядати як організаційний початок, який запускає в дію і направляє у необхідне русло творчі сили носіїв наукових знань і педагогічного досвіду. Саме технологічний підхід є найбільш продуктивним в стратегіях організації особистісно орієнтованого навчання і надає стратегії освіти високу ефективність, операційність та інструментальність. Моделювання технологій навчання забезпечує різноманіття психолого-педагогічних шляхів впливу на особистісний світоглядний розвиток майбутніх вчителів.

Окреслимо напрями проектування педагогічних технологій, що забезпечують формування світоглядної культури студентів у процесі фахової підготовки за наступними параметрами: ціннісне осмислення знань і їх самостійне перетворення у світоглядні переконання; формування системного світорозуміння і цілісного світосприйняття; розвиток творчої активності і самостійності мислення; світоглядно, професійно і соціально спрямована творча

взаємодія у навчальний і позанавчальний час; світоглядно спрямовані самоосвіта і самовдосконалення особистості.

Проведений аналіз наукових джерел дає підстави зробити висновок про те, що об'єктивними факторами формування світоглядної культури майбутнього учителя в системі фахової підготовки є: соціально-економічні, соціокультурні та конкретно-історичні умови життєдіяльності суспільства, що відбиваються у змісті його світоглядної свідомості і об'єктивних соціальних вимог до особистості майбутнього учителя і функціоналу його професійної освітньої діяльності; духовно-культурний спадок суспільства, який представлений історично сформованими соціальними нормами, моральними ідеалами, патріотичними цінностями, що взаємопов'язані із гуманітарним знанням і загальнолюдською культурою, практикою виховання і навчання особистості, релігією, історією, мистецтвом та ін.; світоглядна самосвідомість особистості, як система її ціннісних орієнтацій, світоглядних переконань, ідеалів та принципів, що скеровують емоційну, інтелектуальну, соціальну і професійну активність особистості у процесі світоглядного самовизначення і саморозвитку майбутнього учителя.

Соціально-психологічними механізмами формування світоглядної культури особистості майбутнього учителя виступають процеси пізнання, спілкування і діяльності. За їх допомогою відбувається світоглядна рефлексія і саморефлексія, саморегуляція і самоконтроль особистості, реалізується почуття духовної і емоційної співучасті. Важливими для світоглядного самовизначення є соціальна, професійна, національно-культурна ідентифікація особистості, творче проектування діяльності, бачення її перспектив і прогнозування результатів.

Проведений психолого-педагогічний аналіз дозволяє стверджувати, що у структурно-психологічному плані світоглядна культура особистості охоплює основні сфери проявів особистості – когнітивну, емоційно-ціннісну, мотиваційну, вольову і діяльнісну. При цьому базисними показниками і компонентами у процесі формування світоглядної культури є: система знань і уявлень людини про оточуюче природне і соціальне середовище; система цінностей і ціннісних орієнтацій особистості; система світоглядних поглядів, переконань, ідеалів, принципів і позицій; система поведінки і діяльності людини.

Разом з тим, з'ясовано, що світоглядна культура особистості характеризує майбутнього фахівця освітньої галузі з позиції його практичної готовності до компетентно побудованої професійної

діяльності і соціальної взаємодії у суспільстві, що організуються згідно морально і духовно зрілих позицій, на основі самоорганізації творчих здібностей особистості.

Проблема фахової підготовки майбутнього учителя історії в системах вищої педагогічної школи впродовж століття була однією з важливих тем педагогіки вищої школи, теорії навчання і професійної педагогіки. На різних етапах розвитку педагогічної науки ця проблема завжди була актуальною як в теоретичному, так і в практичному планах. Історико-педагогічний екскурс засвідчив, що на різних етапах розвитку вищих педагогічних навчальних закладів концептуальні засади фахової підготовки видозмінювались залежно від загальних парадигм у формуванні вчителя. Разом з тим, підтвердилась різноманітність в підходах до даної теми, єдність теоретичного і практичного в процесі становлення вчителя, що є важливою умовою його підготовки до роботи в школі.

Вивчення й узагальнення основних підходів до визначення мети, завдань та змісту фахової підготовки дали змогу виділити такі головні її компоненти: психолого-педагогічна забезпеченість, методична підготовка, практична робота в школі. Основні тенденції фахової підготовки студентів до педагогічної діяльності в школі зумовлені дією загальних закономірностей становлення і функціонування професійно-освітньої системи в конкретних соціально-історичних, суспільно-політичних та економічних умовах. Процес фахової підготовки майбутніх учителів історії характеризується динамікою, зміною мети, структури, організаційних підходів як соціально-педагогічний феномен.

Розвиток системи фахової підготовки залежить від політичних, соціальних, економічних та історичних реалій. Збереження національних традицій та звичаїв у підготовці учителя історії є невід'ємним компонентом його професійного становлення, а сучасні методичні ідеї і конкретні технології мають значний вплив на фахову підготовку вчителя.

Генезис пріоритетних напрямів підготовки учителів історії в педагогічних вищих навчальних закладах України – це складний і неоднозначний шлях, система концептуальних, методичних і методологічних підходів до змісту, завдань і мети шкільного курсу історії. А звідси і ті аспекти, які пов'язані з підготовкою учителів історії і які забезпечують реалізацію методологічних, концептуальних принципів реалізації змісту, мети і завдань шкільного історичного курсу.

У системі фахової підготовки учителя історії до виконання своїх професійних функцій важливого значення набуває розуміння педагогом мети навчання історії і самої концепції викладання історії. Отже, в системі підготовки учителя історії формується педагог нової генерації, який готує молодь до самостійного життя в багатомірному і складному суспільстві, виховує толерантне ставлення до теорій, ідей, традицій різних націй, допомагає учням відчути себе не тільки національно свідомими громадянами України, але й громадянами Європи та світу. В час переоцінки історичних фактів та явищ підготовка учителів історії та залучення їх до європейських освітніх програм з проблем викладання історії покликані допомогти майбутнім учителям освоїти моделі історичної освіти і новітні технології викладання історії.

Для вищої педагогічної школи України в умовах університетської системи навчання провідною виступає єдність теоретичної і практичної підготовки, їх оптимальне співвідношення, педагогізація навчально-виховного процесу, впровадження нових ідей і педагогічних технологій. Разом з тим, у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії важливого значення набуває формування їх моральної і громадянської відповідальності за виховання учнів історією, бо вчителі історії повинні викладати історію з позицій взаєморозуміння, толерантності, пріоритету загальнолюдських цінностей. Це зумовлює необхідність формування світоглядної культури майбутніх учителів історії, яка передбачає системну організацію внутрішнього світу особистості, орієнтації людини і світу, прогнозування майбутніх змін на основі розкриття об'єктивних законів, що діють у природі та суспільстві.

Вивчення й узагальнення основних підходів до визначення мети, завдань та змісту фахової підготовки дали змогу виділити такі головні її компоненти: психолого-педагогічна забезпеченість, методична підготовка, практична робота в школі. Основні тенденції фахової підготовки студентів до педагогічної діяльності в школі зумовлені дією загальних закономірностей становлення і функціонування професійно-освітньої системи в конкретних соціально-історичних, суспільно-політичних та економічних умовах. Процес фахової підготовки майбутніх учителів історії характеризується динамікою, зміною мети, структури, організаційних підходів як соціально-педагогічний феномен.

Розвиток системи фахової підготовки залежить від політичних, соціальних, економічних та історичних реалій. Збереження національних традицій та звичаїв у підготовці учителя

історії є невід'ємним компонентом його професійного становлення, а сучасні методичні ідеї і конкретні технології мають значний вплив на фахову підготовку вчителя.

Генезис пріоритетних напрямів підготовки учителів історії в педагогічних вищих навчальних закладах України – це складний і неоднозначний шлях, система концептуальних, методичних і методологічних підходів до змісту, завдань і мети шкільного курсу історії. А звідси і ті аспекти, які пов'язані з підготовкою учителів історії і які забезпечують реалізацію методологічних, концептуальних принципів реалізації змісту, мети і завдань шкільного історичного курсу.

У системі фахової підготовки учителя історії до виконання своїх професійних функцій важливого значення набуває розуміння педагогом мети навчання історії і самої концепції викладання історії. Отже, в системі підготовки учителя історії формується педагог нової генерації, який готує молодь до самостійного життя в багатовимірному і складному суспільстві, виховує толерантне ставлення до теорій, ідей, традицій різних націй, допомагає учням відчувати себе не тільки національно свідомими громадянами України, але й громадянами Європи та світу. В час переоцінки історичних фактів та явищ підготовка учителів історії та залучення їх до європейських освітніх програм з проблем викладання історії покликані допомогти майбутнім учителям освоїти моделі історичної освіти і новітні технології викладання історії.

Для вищої педагогічної школи України в умовах університетської системи навчання провідною виступає єдність теоретичної і практичної підготовки, їх оптимальне співвідношення, педагогізація навчально-виховного процесу, впровадження нових ідей і педагогічних технологій. Разом з тим, у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії важливого значення набуває формування їх моральної і громадянської відповідальності за виховання учнів історією, бо вчителі історії повинні викладати історію з позицій взаєморозуміння, толерантності, пріоритету загальнолюдських цінностей. Це зумовлює необхідність формування світоглядної культури майбутніх учителів історії, яка передбачає системну організацію внутрішнього світу особистості, орієнтації людини і світу, прогнозування майбутніх змін на основі розкриття об'єктивних законів, що діють у природі та суспільстві.

Сучасний педагогічний університет, а саме в ньому формується найбільше педагогічних кадрів держави, практикує різноманітні форми становлення, виховання і самовиховання

світоглядної культури майбутнього учителя. Основне навантаження при цьому припадає на зміст навчального процесу. Тому першим і головним завданням підвищення ефективності процесу формування світоглядної культури студента є трансформація навчального процесу відповідно до вимог епохи, новітніх здобутків сучасної науки, культури і соціальної практики.

Зазначені вимоги зумовлені як зовнішніми факторами, серед яких: тенденції світової глобалізації та антиглобалізму, перехід від індустріального до постіндустріального розвитку, становлення інформаційного суспільства, нові соціально-політичні, гуманітарні і моральні реалії світової соціокультурної динаміки, утвердження високих технологій і стратегічне значення інтелектуального ресурсу цивілізаційного поступу, зміна наукової картини світу, активізація ірраціональної складової людської духовності; так і внутрішніми трансформаціями (економічними, політичними, соціокультурними) українського суспільства, серед яких на передній план виходять процеси утвердження державності, активізації ринкових і демократичних перетворень, становлення відкритого громадянського суспільства, відродження національної культурно-історичної традиції та входження України у європейський і світовий культурний контекст [9, с.9].

Розглядаючи означені фактори як підвалини нової світоглядної культури майбутнього учителя, важливо здійснити їх теоретичну і педагогічну інтерпретацію, перевести їх зміст у конкретну площину навчального процесу.

Ми вважаємо, що розпочинати слід саме із дисциплін соціально-гуманітарного профілю, серед яких історія посідає особливе місце. Історична наука постає важливою і незамінною основою змісту освіти майбутніх учителів та відіграє важливу виховну і світоглядну роль у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Історична освіта озброює особистість науковими знаннями, формує наукову картину світу, фундаментальні цінності й орієнтації. Історична освіта – це виховання особистості, становлення її внутрішнього духовного світу, людського ставлення до дійсності, це утвердження пріоритету особистості, демократичних свобод, прогресивних орієнтацій.

Історичні знання, що стали елементом, невід'ємною органічною частиною світоглядної культури майбутнього вчителя, виконують роль певного орієнтира для неї в її стосунках з

навколишньою дійсністю, в упорядкуванні й організації цих стосунків, у розумінні їхнього значення.

Список використаних джерел

1. Азархин А.В. Мироззрение и эстетическое развитие личности / А.В. Азархин / [отв. ред. В.П. Михалев]. – Киев: Наук. думка, 1990. – 192 с. – (Ин-т философии АН УССР).
2. Андрущенко В. Світоглядна культура сучасного вчителя: проблеми формування / В. Андрущенко, С. Дорогань // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 5-13.
3. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / [сост. П.А. Лебедев]. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
4. Бальсис А. Мироззрение в жизни общества и человека / А. Бальсис. – Вильнюс: Минтис, 1981. – 375 с.
5. Буянов В.С. Научное мироззрение: Социально-философский аспект / В.С. Буянов. – М.: Политиздат, 1987. – 208 с.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник: [довідкове видання] / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
7. Ковалев С.М. Воспитание и самовоспитание / С.М. Ковалев. – М.: Мысль, 1986. – 284 с.
8. Кондзьолка В.В. Філософія і її історія / В.В. Кондзьолка. – Львів, 1996. – 168 с.
9. Копнин П.В. Проблемы диалектики как логики и теории познания: Избр. филос. работы / П.В. Копнин. – М.: Наука, 1982. – 368 с.
10. Кремень В.Г. Освіта і наука визначають авторитет держави / В.Г. Кремень // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – № 1 (27). – С. 2-5.
11. Кривега Л.Д. Мироззренческие ориентации личности в условиях трансформации общества / Л.Д. Кривега. – Запорожье: ЗГУ, 1998. – 202 с.
12. Куліш М.Г. Твори: у 2 т. / М.Г. Куліш. – К.: Дніпро, 1990. – Т. 2. – 876 с.
13. Макаренко А.С. Методика виховної роботи / А.С. Макаренко. – К.: Рад. школа, 1990. – 366 с.
14. Мироззренческая культура личности: (Филос. пробл. формирования) / [В.П. Иванов, Е.К. Быстрицкий, Н.Ф. Тарасенко, В.П. Козловский]; отв. ред. В.П. Иванов. – К.: Наук. думка, 1986. – 295 с. – (Ин-т философии АН УССР).
15. Научное мироззрение и социалистическая культура / [В.И. Шинкарук, В.П. Иванов, Н.И. Михальченко и др.]; отв. ред. В.И. Шинкарук, В.П. Иванов. – Киев: Наук. думка, 1988. – 303 с. – (Ин-т философии АН УССР).
16. Ничкало Н.Г. Професійна освіта нової доби / Н.Г. Ничкало // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: [монографія] / [за ред. С.О. Сисоевої]. – К.: Віпол, 2001. – С. 476-484.
17. Соболева Н.И. Мироззрение и жизненный путь личности / Н.И. Соболева. – Киев: Наук. думка, 1989. – 120 с. – (Ин-т философии АН УССР).
18. Сухомлинський В.О. Народження громадянина. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1977. – (Вибрані твори: у 5 т. / В.О. Сухомлинський; Т. 3.– 671 с.).

Михайличенко С.С.

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник

ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ І МУЗЕЮ

Сьогодні в Україні взаємодія загальноосвітніх закладів і музеїв історичного профілю має передбачати створення конструктивної співпраці цих двох інститутів для формування гармонійної особистості та реалізації інноваційної освітньої музейної практики, що виявляється у впровадженні музейно-педагогічних програм. Такі програми мають вирішувати комплекс завдань: організація дослідницької діяльності учнів старшої школи з історії України, розвиток їхніх дослідницьких умінь, формування у них навичок візуального мислення, міжособистісного спілкування, здобуття історичних знань, вироблення здатності їх інтерпретації тощо.

Як зазначає Б.Столяров, музейно-педагогічна програма дає змогу учневі набути й розвинути такі навички й уміння:

- широкого візуального мислення;
- інтерпретації й оцінки зорових образів в умовах зростаючого потоку візуальної інформації;
- викладення самостійних суджень;
- активного й творчого ставлення до навколишнього світу.¹

Якщо порівнювати ситуацію з музейно-педагогічними розробками у країнах колишнього Радянського Союзу, то у Росії набуто значний досвід розробки і впровадження у практику розвивальних музейно-педагогічних програм, що відповідають потребам сьогодення. Серед них слід відзначити дві головні – «Здрастуй, музею», автором якої є Б.Столяров, та «Предметний світ культури» (розробка авторської групи «Музей і освіта»). Мета цих програм – формування інтересу до музею не лише як ілюстрації окремих навчальних дисциплін, а як засобу вироблення особистісно-ціннісного ставлення до історико-культурної спадщини. Формуючи в учнів історичну свідомість, автори другої програми зосереджують

¹ Столяров Б.П. Музейная педагогика: история, теория, практика [Текст] / Б.А. Столяров. – М. : Высш. шк., 2004. – С.164.

головну увагу школярів на музеї як зібранні застиглої у предметах пам'яті.

Ці програми так чи інакше пов'язані з роботою безпосередньо у музейних галереях та у ході навчально-дослідницьких екскурсій. Вони спрямовані на дослідницьку й творчу діяльність учнів, результати якої збирають, аналізують та презентують у формі малих експозицій.

На жаль, порівняно з Російською Федерацією, в Україні процес розробок й впровадження у практику музейно-освітніх програм знаходиться на стадії формування, як і галузь «музейна педагогіка». Утім чимало кроків на цьому шляху музеями історичного профілю вже зроблено. Це стосується передусім оформлення і змісту експозицій музеїв історичного профілю, які ми проаналізували і про які ще йтиметься.

Аналізуючи навчальну програму з історії України для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів найважливішою особливістю є те, що вона укладена на основі Державного стандарту базової і повної середньої освіти.¹ Відповідно до концепції, структура програми, її змістове наповнення передбачають приділення особливої уваги практичній і творчій складовим навчальної діяльності. У державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів вказується на значну роль уміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати й оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної і творчої діяльності.

Як показало дослідження важливими є ставлення учителів історії до застосування в своїй роботі історичних музеїв, їх експозицій в організації дослідницької діяльності старшокласників з історії України.

Під час відвідування уроків історії України середніх загальноосвітніх шкіл м. Києва № 95, № 101, № 139, Сумських загальноосвітніх шкіл I–III ступенів № 6, № 26, Сумської спеціалізованої школи I–III ступенів № 10, Конопольської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 5, Охтирської загальноосвітньої школи № 11, Мезенівського навчально-виховного комплексу: загальноосвітньої школи I–III ступенів – дошкільного навчального закладу Краснопільської районної ради, Мукачівської

¹ Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти / Постанова Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 року № 24 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uazakon.com/big/text876/pg1.htm>

загальноосвітньої школи I–III ступенів № 7 нами було проаналізовано стан проблеми організації дослідницької діяльності учнів старшої школи з історії України у процесі взаємодії школи і музею.

Масова практика навчання історії «обминає» можливості використання історичних музеїв під час дослідницької діяльності старшокласників. За об'єктивних причин (обмежена кількість навчальних годин на вивчення предмета, недостатня обізнаність учителів історії зі специфікою взаємодії школи і музею в організації навчання учнів засобами музейної експозиції тощо) більшість педагогів концентрують увагу переважно на вивченні змісту програмового матеріалу.

Щоб аргументовано підтвердити ефективність переваг організації дослідницької діяльності старшокласників з історії України засобами експозицій музеїв історичного профілю, ми звернулися до аналізу таких музейних експозицій. Особливу цінність для нас становить досвід деяких музеїв м. Києва у реалізації навчальних програм із загальноосвітніми школами.

Почавши дослідження практики навчання історії України, ми стикнулися з необхідністю аналізу стану музейних експозицій і їх переваг в організації дослідницької діяльності учнів старшої школи з історії України, а тому ще на початку констатувального експерименту ми відвідали кілька музеїв м. Києва. Це були меморіальний комплекс «Національний музей історії Великої Вітчизняної війни 1941–1945 років», Національний музей історії України, Національний музей «Чорнобиль», Національний музей медицини, музей гетьманства.

Особливе місце в експозиціях цих закладів посідають предмети меморіального значення. Як «учасники» історичної події або «супутники життя» видатної особистості, ці експонати як частини експозицій переважно сприяють емоційному впливові. Ми пересвідчилися, що з цією метою відбираються здебільшого предмети, які пов'язані з характером діяльності особи, що розглядається, – генеральська форма, льотний комбінезон, знаряддя праці, лабораторний прилад ученого і т. ін.

Але й особисті побутові речі відіграють особливу роль в експозиції, відтворюючи неповторний образ їх власника. Завдяки своїй належності або біографії як меморіальний предмет можуть розглядатися і справжній прапор, що пов'язаний з певною подією, і знайдені на полі бою уламки снарядів, і книга, і особистий документ тощо.

Важливою є думка відомого педагога і філософа XVII ст. Я. Коменського про те, що «якщо ти бажаєш укоренити в учнях повну

віру в яке-небудь твердження, залучи таких свідків, яких не можливо поставити під сумнів. Перш за все і головним чином залучи, якщо можливо, саму річ, подай її власним почуттям учня».¹ Отже, матеріальні пам'ятки є не лише найрізноманітнішим, а й доказовим джерелом інформації для учнів, які прагнуть розвинути свої дослідницькі уміння поза школою.

У музеях історичного профілю використовуються всі види художньо-ілюстрованих (образних) джерел: картини, портрети, малюнки, репродукції, фотоілюстрації, історичні й географічні мапи, схеми, діаграми, таблиці. Оскільки вони створені спеціально для розглядання, звернені до глядача, експозиція сприяє виконанню притаманних їм функцій.

Наприклад, на екскурсії у Меморіальному комплексі «Національний музей історії Великої Вітчизняної війни 1941–1945 років» фотографії героїв Другої світової війни, репродукції картин або достовірні фотографії дають уявлення про давній вигляд міст або селищ, вулиць, площ, будинків тощо. При дослідженні учнями важливих битв карти-схеми можуть дати краще уявлення про розташування частин, стратегічний задум і тактику бою, окремі його епізоди.

Як і у фотографіях, у творах образотворчого мистецтва відтворюються різні сторони суспільного життя, різноманітні життєві ситуації, вони дають наочне уявлення про середовище, в якому відбувається діяльність людини, конкретизують історичний процес, персоніфікують його створенням портретів людей, як видатних, так і пересічних.

Експонуючи художні твори, не можна забувати про те, що вибір тематики не є випадковим, що зображені факти реальної дійсності проходять крізь призму сприйняття й оцінки їх автором, відтворюють соціальне замовлення, ідеологію різних суспільних груп, рівень суспільного розвитку. З огляду на це, зведення ролі образотворчих матеріалів тільки до документування історичних подій або їх використання як історичних ілюстрацій об'єднує їх значення як джерел, що характеризують суспільну ідеологію.²

¹ Коменский Я.А. Избранные сочинения [Текст] / Я.А. Коменский. – М., 1939. – Т. II. – С. 278.

² Музееведение. Музеи исторического профиля: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «История» [Текст] ; [под ред. К.Г. Левыкина и В. Хербста]. – М. : Высш. шк., 1988. – С.213.

Значну увагу в музеях історичного профілю приділено такому виду художньо-ілюстрованих джерел, як діорами. Поєднання образного фону з предметним переднім планом за допомогою спеціального освітлення створює для учнів ілюзію реального простору і відкриває великі можливості для образного відтворення історичної події або явищ у всій його конкретності. Діорама посідає певне місце у системі засобів впливу на учнів. Перериваючи складний процес вникання у зміст музейних предметів, вона вносить в експозицію елемент видовища, розваги. Як стверджують психологи, таке перенесення уваги є своєрідним відпочинком, який сприяє подальшому уважному дослідженню експозиції.

Найбільш вдало відтворюються історичні ситуації завдяки топографії місцевості (наприклад, після бою), різним спорудам та архітектурним пейзажам (велике будівництво, краєвид міста у певний час і т. ін.). У діорамі вдало поєднуються моменти революційної боротьби (барикади, взяття палацу тощо) та оригінальні матеріальні пам'ятки або їх відтворення, які зазвичай розміщуються на передньому плані діорами. Краще сприйняти учням таке образно-ілюстроване джерело допомагають роз'яснення у письмовій формі або шляхом фонозапису. Прикладом таких джерел є діорами значущих історичних подій Національного музею медицини України – «Кримська війна 1853–1856 рр.».

Слід звернути увагу і на такий вид художньо-ілюстрованих джерел, як картографічний матеріал (мапи, глобуси, плани і т. ін.). У ньому відображено рівень наукових знань про Всесвіт, інформацію про формування державних кордонів, про історію населених пунктів, про природні умови, в яких відбувався історичний процес. Спеціальні мапи дають відомості про політичні події та економіку країни на різних етапах суспільного розвитку.

Продовжуючи аналіз музейних джерел, під час екскурсій у Національному музеї «Чорнобиль» і Національному музеї медицини України, ми переконалися, як в експозиціях широко використовуються документальні кіноплівки або телефільми, які збільшують кількість пізнавального матеріалу для старшокласників. Найбільш ефективними, на нашу думку, є фільми, що змонтовані музеєм із власних спеціальних сховищ кінодокументів.

Особливе місце в експозиціях історичних музеїв як за своїм змістом, так і за музейними якістьями, посідають письмові джерела, які допомагають учню дослідити і зрозуміти історичні події, явища, процеси.

Звісно, зміст письмових джерел може бути сприйнятий ефективно лише шляхом прочитання – процесу більш складного і тривалого у порівнянні із зоровим сприйняттям і у більшості випадків неможливого в умовах музейного показу. Утім, під час екскурсії вчитель або музейний педагог повинен все таки приділити більше часу учням на вивчення тієї чи іншої пам'ятки. Адже письмове джерело-експонат передусім виступає як знак епохи, її пам'ятка, результат праці окремої людини (або колективу), свідчення або констатація певного факту, обов'язкового «супутника» сучасної людини. Письмове джерело може мати меморіальне значення. Все це споріднює його з матеріальним джерелом.

У процесі дослідницької діяльності старшокласники, вивчаючи письмові джерела, можуть побачити особливості форми, фактури, оформлення документу, шрифту, почерку. Учні мають змогу без проблем прочитати заголовки постанови, назву статті, листівки, гасло, вихідні дані книги, що зазначені на оправі чи титульному аркуші, одну-дві сторінки відкритого тексту, позначки на полях, адресу на конверті, печатки і підписи; з інтересом розглянути добре відому книгу у першому виданні, автограф відомого суспільного діяча, письменника, вченого.

Ми вважаємо, що письмові пам'ятки мають важливе значення у розкритті і поглибленні ідейного змісту експозиції, допомагають старшокласникам проводити власні історичні дослідження.

Останнім часом широко включаються в експозицію документальні фономатеріали. До них відносяться унікальні записи виступів різних відомих діячів минулого, спогади ветеранів війн, учасників певних подій, що, в свою чергу, впливає на самоаналіз, критичне мислення, історичну свідомість учнів, які черпають інформацію з перших уст.

Аналізуючи викладене, ми вважаємо, що, надаючи базу матеріальних, художньо-ілюстрованих, письмових, документальних джерел, музеї історичного профілю відіграють важливу роль в організації дослідницької діяльності старшокласників з історії України, розвитку їхніх дослідницьких умінь, розширенні пізнавальних можливостей. Типова дослідницька робота в галузі науки – самостійне, безпосереднє вивчення тих чи інших речей або явищ природи та суспільства. Така робота має дослідницький характер тоді,

коли цю інформацію черпають із першоджерела.¹ Учні не запозичають чужих думок у готовому вигляді, а перевіряють різноманітні історичні події, факти і явища власними дослідженнями.

Саме тому джерела і експозиції музеїв історичного профілю мають допомогти у навчанні старшокласників історії України, організувати дослідницьку діяльність учнів максимально ефективно. Під час історичних досліджень у музейних закладах школярі задовольняють свої особисті потреби, що є значним стимулом у їхній творчій роботі, а саме:

- пізнавальні (збільшення обсягу знань, умінь і навичок);
- творчі (розширення історичного світогляду);
- комунікативні (спілкування з однодумцями, учителем, кваліфікованими спеціалістами);
- компенсаторні (завдяки додатковим знанням, умінням, навичкам та інформаціям вирішувати свої власні потреби);
- профорієнтаційні (пов'язані з вибором і орієнтацією на майбутню професію історика, вченого, кваліфікованого спеціаліста);
- дозвіллеві (провести вільний від навчання час у колі однодумців в умовах музейного середовища, поруч з історичними пам'ятками).

У меморіальному комплексі «Національний музей історії Великої Вітчизняної війни 1941–1945 років» робота з учнями проводиться під час навчальних екскурсій у формі уроку-екскурсії, лекції-екскурсії, семінару-екскурсії. Головною метою таких екскурсій є поглиблення й конкретизація знань, здобутих за навчальною програмою загальноосвітніх шкіл.

З огляду на досліджувану проблему дисертації, цінним прикладом в організації дослідницької діяльності учнів старшої школи з історії України є тематичні екскурсії, що спеціально розроблені для дослідницької роботи й розраховані на тих, хто бажає послідовно й докладно ознайомитися з історією України періоду Другої світової війни. Такі екскурсії мають чітко локалізовану тему й проводяться за матеріалами відповідного розділу експозиції. Вони також тісно пов'язані з навчальними програмами і можуть стати у нагоді викладачам історії України, новітньої історії та політології.

¹ Довгань М. Дослідницька діяльність старшокласників як важлива складова соціокультурного розвитку творчої особистості [Текст] / М. Довгань // Молодь і ринок. – 2007. – № 8. – С.127.

Щороку меморіальним комплексом «Національний музей історії Великої Вітчизняної війни 1941–1945 років» проводяться заходи для старшокласників, що стимулюють їхню дослідницьку діяльність. Серед таких заходів слід виокремити героїко-патріотичні фестивалі, мітинги пам'яті, науково-практичні конференції, семінарські заняття, міжвузівські конкурси, музейні нариси, історичні олімпіади і вікторини, дні навчального закладу в музеї, дні музею в навчальному закладі, уроки історії, пам'яті, мужності.

Поглиблене вивчення історичного матеріалу, у тому числі архівних документів, фондів колекцій, новітніх наукових публікацій; багаторічна співпраця з провідними вченими істориками, насамперед Інституту історії України НАН України, а також з ветеранами – учасниками боїв; робота з наукового комплектування фондів музею – усе це дає змогу завдяки головній експозиції та численним тематичним реліквійним виставкам достовірно розповісти відвідувачам музею про події, що відбувалися понад 60 років тому, чітко розставити акценти у цій «розповіді» і зробити наголос на «людський чинник» цих подій.¹

Аналізуючи експозиції музеїв історичного профілю, ми зауважили, що з кожним роком історичні музеї збагачують і доповнюють свої пам'ятки. Організуюючи дослідницьку діяльність старшокласників, музеї враховують те, що учнів насамперед цікавить нова інформація про минуле, додаткові знання, що допомагають розширити світогляд, першоджерела, оригінальні пам'ятки, достовірність, наочність тощо.

Окрім перелічених форм і методів роботи з учнями старшої школи в меморіальному комплексі «Національний музей історії Великої Вітчизняної війни 1941–1945 років» розроблено комплексну програму щодо співпраці із загальноосвітніми закладами «Музей – середньому навчальному закладу», яка орієнтована на творчу й дослідницьку роботу учнів.

Така робота з учнівською молоддю проводиться і в інших музеях історичного профілю, а саме, у Національному музеї історії України, Національному Києво-Печерському історико-культурному заповіднику, Національному музеї «Чорнобиль», Дніпропетровському історичному музеї імені Дмитра Яворницького, Львівському історичному музеї, Одеському історико-краєзнавчому музеї, Харківському історичному музеї та багатьох інших.

¹ Сторінки воєнної історії України: зб. наук. статей [Текст] / НАН України Інститут історії України. – К., 2005. – Вип. 9. – Ч. 1. – С.102.

Урочна й позакласна робота є складовими єдиного навчально-виховного процесу. Здобуті на уроці знання спонукають учнів до вивчення історії й у вільний від навчання час, а позакласні заходи дають можливість опанувати яскраві історичні факти, збагатити свої знання, а також сприяють глибшому засвоєнню матеріалу уроків.¹

Сьогодні загальноосвітні заклади та історичні музеї спільно розробляють і проводять спеціальні музейні програми (проекти), орієнтовані на різні вікові групи, профільні дисципліни, а також психолого-педагогічні дослідження й експерименти, що спрямовані переважно на:

- визначення адекватних методів роботи з різними категоріями учнів;

- пошук засобів активізації учнів у музеях передусім за рахунок спрощення й посилення контакту зі справжніми музейними речами, використання їх, а також дублікатів, макетів, моделей у виконанні індивідуальних завдань тощо;

- підготовку учнів до відвідування музею і закріплення отриманої інформації у подальшому навчальному процесі. Ця робота потребує особливо тісного контакту з учителем, тож музеї намагаються створювати систему спілкування не тільки з учнями, але й з вчителями (курси, спільні семінари тощо).²

Для нашого дослідження цінними є пропонувані Б. Столяровим принципи, дотримання яких, з огляду на ефективне забезпечення освітньої діяльності сучасного музею щодо його взаємодії зі школою, забезпечує:

- 1) максимальну відкритість й доступність колекцій музею усім соціальним і віковим групам суспільства;

- 2) утілення в музейній експозиції цілісної картини світу, що відображена в музейних пам'ятках;

- 3) діалогічність експозиції музею (діалог між минулим і сучасним, пам'яткою і відвідувачем, музейним працівником, учителем і учнями і т. ін.)³

¹ Позакласні заходи з історії [Текст] / авт.-упорядн. Ф.Л. Левітас. – Х. : Основа, 2004. – (Сер.: Б-ка ж-лу «Історія та правознавство»). – Вип. 10. – С.5.

² Пономарьова Т.О. Музейна педагогіка як напрям культурологічної діяльності [Текст] / Т.О. Пономарьова // Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку: наукові записки Рівненського державного інституту культури. – Рівне : Діва, 1998. – Вип. 3. – С.298.

³ Столяров Б.П. Музейная педагогика: история, теория, практика [Текст] / Б.А. Столяров. – М. : Высш. шк., 2004. – С.93-94.

На його думку, розуміння навчально-освітньої специфіки загальноосвітньої школи і музейного закладу створює фундамент для їх успішної співпраці, яка визначається двома блоками матеріалу: школа в музейному просторі; музейна педагогіка у школі.

Перший блок охоплює освітні заходи (екскурсії, цикли занять в музейній аудиторії і на експозиції), на яких учні опановують зміст історичного матеріалу на музейній експозиції – за планом, що визначив музей з урахуванням тематики шкільної освіти, або під час занять, що конструюються на базі власне музейних освітніх методик.

Другий блок охоплює лекційну роботу в школі, а також окремий досвід проведення музейними працівниками факультативних навчальних курсів, що відображають специфіку конкретного музею.¹

На нашу думку, ця робота, спрямована на взаємодію школи і музею, може значно допомогти ефективніше організувати дослідницьку діяльність учнів старшої школи з історії України, дати змогу оцінити вчителям переваги навчання історії України на базі експозицій музеїв історичного профілю. Саме тому у подальшому ми будуватимемо нашу методику організації дослідницької діяльності учнів старшої школи з історії України за прикладом Б. Столярова – у два блоки.

Така побудова взаємодії школи і музею значно розширює можливості музейної експозиції, сприяє поглибленню знань в учнів про навчальний предмет, розвитку їхньої історичної свідомості і професійних орієнтацій, а також змінює статус шкільних занять (провідними формами роботи з учнями стають заняття з музейною експозицією, класно-аудиторні і практичні заняття).

Визначення найбільш ефективних методів і форм участі історичних музеїв у навчальному процесі є ключовою практичною проблемою музейної педагогіки. Ключем до її вирішення є вищезазначена співпраця загальноосвітніх закладів із музейними установами і розробка спеціальних систематизованих програм використання специфічних можливостей.

Під час бесід з учителями історії ми проаналізували ще один важливий момент в організації дослідницької діяльності старшокласників з історії України – ефективність співпраці вчителя і учня старшого шкільного віку. Така суб'єкт-суб'єктна взаємодія є запорукою успішної реалізації найважливіших цілей навчання, які мають розкривати процес роботи на уроці і слугувати підґрунтям ефективної організації навчально-освітнього процесу.

¹ Там само. – С.158.

На думку учителів, уміння педагога конструктивно організувати таку співпрацю досить часто стає основою продуктивної роботи учня, котрий потребує належної підготовки не лише для оволодіння технологією взаємодії, а й для набуття досвіду, навичок організації професійного спілкування у різних сферах навчальної діяльності.

Сьогодні проблема організації дослідницької діяльності учнів старшої школи з історії України у процесі взаємодії школи і музею висуває нові вимоги до вчителя, який у просторі неперервної професійної освіти повинен оволодіти знаннями і вміннями, необхідними для успішної організації цієї діяльності.

Ураховуючи специфіку історичних музеїв і загальноосвітнього закладу, учитель має самостійно обирати методичні форми для кожної теми, щоб якомога цікавіше подати матеріал, не дублюючи урок. Це досить складно, адже спрацьовує інерція володіння навичками роботи на уроці. Пошук специфічно нових музейних форм роботи – достатньо складна проблема, що зумовлена недостатньою підготовкою педагогів до позакласної роботи з учнями, дається взнаки і те, що вона не передбачена навчальними планами педагогічних ВНЗ, де, якщо і є деякі спецкурси, то, як правило, недооцінюються студентами, вважаються другорядними [157, 77].¹

У такий спосіб, під час консультацій з учителями історії загальноосвітніх шкіл, ми з'ясували, що організація дослідницької діяльності учнів старшої школи з історії України є одним із важливих завдань для вчителя. Вона вимагає від нього виконання продуманої роботи ще до того, як буде організована дослідницька діяльність старшокласників з історії України в процесі взаємодії школи і музею. Передусім необхідно самому вчителю мати інтерес до історичних досліджень. Без такого підходу дуже важко систематично підтримувати такий самий інтерес серед учнів. На цьому наголошує і Г. Ващенко: «Дослідний метод вимагає від учителя інтересу до наукових питань та уміння володіти методами наукової роботи, він повинен мати солідне наукове і педагогічне підготування, повинен ще на шкільній лаві засвоїти основні дослідницькі методи».²

¹ Навчально-методичний посібник: Музеєзнавство у закладах освіти [Текст] / Гайда Л.А. – Кіровоград : В-во Кіровоград. обл. ін.-ту післядиплом. пед. освіти ім. В. Сухомлинського, 2006. – С.77.

² Ващенко Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів [Текст] / Г. Ващенко. – Вид. 1-ше. – К., Українська Видавнича Спілка, 1997. – С.329.

Досвід учителів історії показує, що до початку проведення кожної дослідницької екскурсії їм слід добре вивчити об'єкт, ознайомитися зі спеціальною літературою з теми екскурсії, правильно спланувати її проведення. У плані проведення історичного дослідження на базі музейних пам'яток слід передбачити мету й дидактичні завдання, послідовність огляду екскурсійного об'єкта, завдання для учнів (спільні, групові або індивідуальні), використання екскурсійного матеріалу для подальшої роботи тощо.

Для нашого дисертаційного дослідження важливим є запропоновані Г. Ващенком етапи проведення дослідницької екскурсії. Так, науковець дослідницьку екскурсію поділяє на чотири етапи:

- 1) підготовка до екскурсії, що полягає в усвідомленні її мети;
- 2) робота під час екскурсії;
- 3) оброблення здобутого матеріалу, висновки з нього та фіксування їх у той чи інший спосіб;
- 4) усні або письмові доповіді.¹

Погоджуючись з думкою Г. Ващенка, ми вважаємо, що для ефективної організації дослідницької діяльності старшокласників з історії України напередодні екскурсії учитель має ознайомити учнів з планом її проведення. Йому слід поставити низку запитань, відповіді на які школярі повинні дізнатися під час дослідницької діяльності в історичному музеї. З метою підвищення зацікавленості старшокласників екскурсією, сприяння розвитку в них ініціативи і самостійності треба завжди обговорювати з ними мету екскурсії; можна запропонувати індивідуальні та групові завдання щодо вивчення окремих об'єктів, підготовки звітних матеріалів.

Другим етапом організації дослідницької екскурсії є сама робота під час її проведення. Це є, переважно, спостереження за певними об'єктами, явищами, записування необхідних відомостей тощо. Справжня дослідницька екскурсія вимагає, щоб учні під час її проведення самостійно проводили спостереження і добирали відповідні матеріали. Елементи історичного дослідження можуть бути і під час підготовки до екскурсії, і під час опрацювання здобутих на ній матеріалів. Незважаючи на те, що екскурсійний процес будується на поясненнях екскурсовода, в інтересах правильної організації дослідницької діяльності учнів, не слід забувати і про роль пояснень учителя під час екскурсії. Йому відомий рівень розвитку його вихованців, йому легко також узгодити свої пояснення з тим, що вже проробили учні в класі. Окрім того, учитель зможе, даючи пояснення,

¹ Там само. – С.318.

у відповідні моменти звертатися і до самостійної думки школярів, збуджуючи їхню активність. Узагалі, йому легко надати дослідницькій роботі під час екскурсії цілком педагогічного характеру.

З огляду на викладене, ми вважаємо, щоб ефективніше організувати дослідницьку діяльність старшокласників у музеях історичного профілю, учитель мусить сам заздалегідь досконало вивчити досліджуване учнями явище, а потім спостерігати його разом з ними. Плідна взаємодія школи і музею, учителя і музейного працівника в ході вирішення дослідницьких завдань відіграє свою позитивну роль у розвитку дослідницьких умінь в учнів, формуванні історичної свідомості.

Під час дослідницької екскурсії учителю треба ретельно стежити, щоб усі учні справді працювали, а не були тільки присутніми, коли інші ведуть дослідження. Активності старшокласників у процесі екскурсії найбільше сприяє добросовісна підготовка до неї. Одним зі засобів підвищення сумлінності учнів під час історичних досліджень у музеї є документування спостережень. Кожному школяреві можна запропонувати, щоб він після екскурсії подав певні записи, результати дослідження тих явищ, що він їх спостерігав.

Третім етапом екскурсійної роботи є оброблення здобутого матеріалу, висновки з нього та фіксування їх у відповідній документації. Матеріал, здобутий під час екскурсії, систематизується і вивчається учнями під час домашньої роботи, а потім – у школі – на заняттях з історії України. Завдання цього вивчення, як і взагалі дослідницької діяльності засобами музейної експозиції, – встановити причинні зв'язки між подіями і явищами і підпорядкувати їх певним законам.

Останній і завершальний етап дослідницької екскурсії має характеризуватися підбиттям підсумків у різних формах: бесіди, під час якої учителю доцільним буде з'ясувати враження учнів від проведеної роботи в історичних музеях, обговорити найважливіші етапи екскурсії; конференції, у ході якої учні можуть звітувати про виконання запропонованих раніше завдань; диспуту, під час якого старшокласникам надається можливість висловити власну позицію щодо побаченого й почутого; письмові або усні доповіді; написання рефератів тощо.

Підсумовуючи окреслене, ми вважаємо, що використання джерел музейних експозицій і правильне дотримання етапів проведення дослідницької екскурсії ефективно впливають на процес вивчення історії України, організацію дослідницької діяльності учнів старшої школи, розвиток їхніх дослідницьких умінь і навичок.

Для нашого дослідження важливою є також думка В. Петренка, що дослідницька діяльність старшокласників з історії України буде ефективною, якщо її організаторами (учителем і музейним педагогом) дотримані три основні принципи учнівських історичних екскурсій:

1 – принцип доступності учням об'єктів і предметів. Екскурсанти мають бачити ці об'єкти зблизька, з усіх боків. Екскурсія – це насамперед активне спостереження. Проте не можна допускати і поверховості в огляді, поспішності, невиразності в розповіді;

2 – зв'язок спостереження з уявленнями і знаннями учнів. Під час розповіді біля пам'ятки вчитель повинен враховувати те, про що він розповідав на заняттях у школі, дбати про виникнення в учнів асоціацій;

3 – після огляду історичної пам'ятки чи іншого об'єкта дати висновок, зв'язавши його з тією чи іншою темою курсу історії, виховними завданнями, що стоять перед школою.¹

У ході бесід з учителями історії ми з'ясували, що ще одним із головних моментів в історичних дослідженнях учнів, на що учитель звертає увагу перед організацією дослідницької діяльності старшокласників з історії України в процесі взаємодії школи і музею, – є систематична робота зі стимулювання зацікавленості, творчого інтересу учня, введення його у сферу емоційних переживань, підвищення стимулюючого впливу змісту навчально-дослідницького процесу.

Керуючись напрацюваннями В. Вербицького, Г. Пустовіта, В. Рибалки, С. Сисоєвої та ін., Л. Ковбасенко головним в оптимізації ефективності дослідницької діяльності старшокласників вбачає системну психолого-педагогічну підготовку вчителя, педагога, наукового співробітника до роботи з юним дослідником. Передусім, зазначає науковець, – це створення ситуації успіху, відповідних психолого-педагогічних умов, творчої атмосфери, атмосфери довіри, співдружності, що так необхідно у здійсненні пошуку, дослідження. По-друге, вміння педагогів вчасно підтримати, захопити учня до висування своїх оригінальних ідей. По-третє, використання форм і методів навчання, які стимулюють процеси мислення старшокласників і сприяють успіхам у дослідницькій роботі. По-четверте, створення умов, за яких учні почувають себе розкутими, вільними у спілкуванні з педагогом, ученими тощо. По-п'яте, надання учням можливості

¹ Петренко В.С. Методика позакласної роботи з історії [Текст] / В.С. Петренко. – К. : Рад. шк. – 1973. – С.108.

вибудовувати процес дослідження самостійно, заохочуючи їх за певні досягнення.¹

Перед тим, як запропонувати учневі тему для історичного дослідження, водночас стимулюючи формування його інтерес до дослідницької роботи, учитель повинен керуватися принципом індивідуального підходу до кожного школяра. Педагогу слід враховувати:

- особисті якості учня, які відносяться до трьох структурно-функціональних компонентів талановитої особистості: інтелектуального, мотиваційно-особистісного й креативного;

- наукову і суспільну актуальність обраної теми, тобто значущість її дослідження з наукового (для кращого розуміння тих чи інших закономірностей) та громадського поглядів (чому дослідження цієї проблеми важливе на сучасному етапі розвитку суспільства);

- новизну або недостатність вивчення обраної теми дослідження, що, в свою чергу, стимулюватиме учня і підвищуватиме значущість його напрацювань;

- рівень знань і умінь учня з історичних предметів;

- визначеність і конкретність проблеми дослідження, адже це наблизить старшокласника до чіткого розуміння тих питань, які він має дослідити;

- сприятливість теми дослідження для учня, тобто те, що дасть змогу йому реалізувати повною мірою свої знання, творчі здібності, нахили, навички.

Тож організація дослідницької діяльності старшокласників з історії України в процесі взаємодії школи і музею має бути спрямована на створення умов для їхнього самовираження і саморозвитку. Взаємодія учнів з учителем і музейним педагогом відображає багатогранність партнерських відносин між ними як рівноправними суб'єктами. Водночас організація дослідницької діяльності учнів не може здійснюватися стихійно, а має проходити цілеспрямовано, за розробленим планом. За допомоги вчителя учні проходять нелегкий шлях особистісного становлення, прояву своїх творчих здібностей,

¹ Ковбасенко Л.І. Стимулювання творчої активності членів МАН України засобами науково-дослідницької діяльності [Текст] / Л.І. Ковбасенко // Теоретико-методичні основи виховання творчої особистості в умовах позашкільних навчальних закладів: збірник матеріалів науково-практичної конференції. – К., 2006. – Ч.2. – С.37.

уподобань і формування певних якостей характеру, розвитку дослідницьких умінь, без яких неможливо стати дослідником.

Отже, з огляду на викладене, можна зробити висновок, що взаємодія школи і музею в організації дослідницької діяльності старшокласників буде ефективною, якщо дотримано наступні методичні умови:

- координація спільної діяльності вчителів історії і музейних працівників з проектування навчально-дослідницької діяльності старшокласників при вивченні базового й елективних курсів учнями профільних класів суспільно-гуманітарного напрямку та проведенні позакласної роботи з предмета;

- формування у співтоваристві вчителів позитивного ставлення до комплексної співпраці з музеєм з метою організації дослідницької діяльності учнів старшої школи з історії та їх підготовленість до організації дослідницької роботи учнів засобами музейної експозиції, а також в умовах специфічної музейної комунікації;

- формування у співтоваристві музейних працівників розуміння необхідності їх участі в організації освітньої діяльності музею як важливої складової формування дослідницьких умінь учнів старшої школи під час вивчення історії України, а також наявність у музейному середовищі кваліфікованих спеціалістів, які на практиці проявляють інтерес до інтеграції підходів і методик шкільної і музейної педагогіки;

- наявність різноманітних і якісних методичних розробок з організації дослідницької діяльності старшокласників засобами музейної експозиції в умовах специфічної музейної комунікації, а також матеріально-технічних й організаційних можливостей для їх успішного практичного використання.

Список використаних джерел

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів [Текст] / Г. Ващенко. – Вид. 1-ше. – К., Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.
2. Довгань М. Дослідницька діяльність старшокласників як важлива складова соціокультурного розвитку творчої особистості [Текст] / М. Довгань // Молодь і ринок. – 2007. – № 8. – С. 125–128.
3. Ковбасенко Л.І. Стимулювання творчої активності членів МАН України засобами науково-дослідницької діяльності [Текст] / Л.І. Ковбасенко // Теоретико-методичні основи виховання творчої особистості в умовах позашкільних навчальних закладів: збірник матеріалів науково-практичної конференції. – К., 2006. – Ч.2. – С. 35–44.

4. Музееведение. Музеи исторического профиля: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «История» [Текст] ; [под ред. К.Г. Левыкина и В. Хербста]. – М. : Высш. шк., 1988. – 431 с.
5. Навчально-методичний посібник: Музеезнавство у закладах освіти [Текст] / Гайда Л.А. – Кіровоград : В-во Кіровоград. обл. ін.-ту післядиплом. пед. освіти ім. В. Сухомлинського, 2006. – 108 с.

Іваній О. М.
магістр правознавства

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Стратегічним напрямом розвитку суспільного життя в Україні є формування демократичної правової держави. Реалізація цієї мети залежить не тільки від розвитку економіки, вдосконалення законодавства і правових відносин, але й від правової культури людей. У цьому контексті важливого значення набуває проблема формування правової компетентності молоді як найактивнішої, відкритої до змін демографічної групи, від якої невдовзі залежатимуть перспективи розвитку держави.

Особливої гостроти проблема розвитку правової компетентності набуває у випадку підготовки майбутніх вчителів, для яких високий рівень правової підготовки є не просто елементом загальної культури, а й показником професійної придатності та передумовою реалізації виховної функції майбутньої професійної діяльності. Таким чином, правова компетентність постає невід'ємною складовою змісту та технологій професійної діяльності будь-якого вчителя, що актуалізує проблему побудови нової педагогічної системи правової підготовки вчителів, а саме, вчителів, яким притаманний високий рівень правової компетентності.

Педагогічною системою називають множину взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що підкорюються меті виховання, освіти й навчання підростаючих поколінь та дорослих людей¹; спільнота людей, серед якої ставиться педагогічна мета й вирішуються освітньо-виховні завдання².

¹ Кузьмина Н. В. и др. Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие. – Л., 1980. – 193с.

² Спирин Л. Ф. Педагогика решения учебно-воспитательных задач: Учебное пособие. – Кострома: КГПУ, 1994. – 107с.

Кожна педагогічна система завжди має декілька складових: мета діяльності, суб'єкт та об'єкт діяльності, взаємовідносини «суб'єкт-суб'єкт», «суб'єкт-об'єкт», зміст, способи діяльності, педагогічні засоби, організаційні форми та результат діяльності. Усі ці складові знаходяться у взаємозв'язку та взаємодії.

В. Беспалько під педагогічною системою розуміє сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості з заданими якостями¹. Узагальнюючи та систематизуючи різні підходи до поняття педагогічної системи, він синтезував педагогічну систему як певну цілісність (мал. 1).



Мал. 1. Педагогічна система

Аналіз різних підходів до освітнього процесу показує, що у будь-якій системі присутні змістовний, процесуальний та результативний аспекти.

¹ Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1991. – 192 с.

У змістовному аспекті педагогічна система являє собою цілісний об'єкт, що має наступні характеристики: складові системи; структуру внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків; функціональність; інтегративні якості; узагальненість.

Процесуальний та результативний аспекти пов'язані з функціонуванням педагогічної системи й характеризуються дидактичними, когнітивними, управлінськими, контрольно-корекційними, проектуючими процесами, процесами педагогічного впливу, професійного самовдосконалення й динаміки особистісного розвитку студентів.

Основні положення концепції розробки педагогічної системи формування правової компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки формувалися паралельно з проведенням пошукувального експерименту, що сприяло їх своєчасному уточненню та корегуванню. Було вивчено державні стандарти, навчальні плани, програми, а також проведено бесіди з викладачами випускаючих кафедр та тестування студентів. Отримані матеріали та особистий досвід викладацької діяльності показали, що потенціал педагогічного університету у формуванні правової компетентності студентів використовується недостатньо і потребує розробки відповідної моделі.

Метод моделювання широко використовується у педагогічній науці, оскільки є найбільш доцільним для дослідження складних багатомірних об'єктів, які знаходяться в поліфакторній сфері детермінації. У філософсько-методологічних працях другої половини ХХ століття поняття моделі активно обговорювали філософи й методологи науки. У дискусіях цих років можливо відмітити декілька аспектів, які стосуються категорії моделі: модель – абстрактна структура уявлень, що замінюють складний об'єкт з метою теоретизування (Вайхінгер); модель – теоретико-схематичне відтворення складного оригіналу на основі передбачаємої спільності структурних компонентів оригінального об'єкта (Вюстнек); модель – імітація, що відновлює принципи організації й функціонування яких-небудь систем (В.Фролов). Згідно з філософським визначенням, «модель... у логіці й методології науки – аналі (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної або соціальної діяльності, продукту людської культури, концептуально-теоретичного утворення й тому подібного – оригіналу моделі»¹.

¹ Філософський енциклопедичний словник : [Наук. ред. В. І. Шинкарук]. – К. : Абрис, 2002. – 742с.

Моделі створюються як з пізнавальною, так і з дидактичною метою. У педагогіці немає однозначного ставлення до методу моделювання. У той же час можливо констатувати, що все більша кількість педагогів відповідає на це питання позитивно за умови, що при моделюванні не порушується якісна характеристика того чи іншого явища чи об'єкта. Моделювання не тільки проводить вивчення будь-якого процесу більш наглядним, але й дозволяє глибше розкрити сутність явища, що вивчається. Модель завжди виступає як такий представник оригіналу, заміник прототипу, який є найзручнішим для вивчення або засвоєння та надає можливість перенести отримані при цьому знання на вихідний об'єкт¹.

Моделний опис педагогічної практики має на увазі таку фіксацію основних процесів, яка б дозволяла відтворювати й проектувати (проектування як інтерпретація) процеси навчання чому-небудь. В описуванні моделі не може бути будь-якої рецептурності, регламентації, алгоритму. В описуванні моделі діяльності виділяють цільові орієнтації та базові процеси діяльності, розкривають можливості управління ними. На думку І. Підсалога, за допомогою методу моделювання здійснюється вивчення структури і механізмів процесу навчання й виховання, логічних структур навчального матеріалу тощо. Однак, при всіх перевагах цього методу, як відзначає вчений, необхідно враховувати, що модель не може відбити «тих специфічних закономірностей поведінки й способів переробки інформації, які відрізняють свідому, соціально обумовлену практичну діяльність людини»². Тут же автор наводить принципи побудови педагогічних моделей: пріоритет розвивальної мети професійної освіти перед пізнавальною; відповідність розвивальних й пізнавальних цілей навчання одне одному і основним компонентам змісту професійної освіти; реалізація діяльнісного підходу в навчанні, як необхідної умови опанування студентом змісту освіти.

Останнім часом серед фахівців, що досліджують проблеми моделювання процесу професійної підготовки кадрів, ствердилася думка, що саме особистісна складова професійної діяльності є найважливішою. Так, наприклад, О. Артамонова в «моделі вчителя»

¹ Гончаренко С. С. Український педагогічний словник / С. С. Гончаренко. – К. : Шкільний світ, 1997. – 457с.

² Подсальїй І. П. Педагогика. Новый курс : Учебник для студентов университетов : в 2-х кн. / И. П. Подсальїй. – М. : Владос, 2000. – 576с.

виділяє «модель особистості»¹. Ряд вчених вказує на процес прогресивної зміни особистості вчителя завдяки соціальному впливу на професійну діяльність та власної активності, яка спрямована на самовдосконалення й підкреслюють, що становлення вчителя обов'язково передбачає потребу в саморозвитку й можливості його задоволення².

У педагогіці вищої школи моделювання широко використовується при вивченні проблеми підготовки кадрів, що вимагає системного розгляду, з одного боку, професійної діяльності, до якої готують студентів (модель навчально-професійної діяльності), з іншого – зміст освіти й навчання (модель професійної підготовки)³.

Великий обсяг й багатогранність того чи іншого об'єкту доцільно представляти у вигляді моделей, що у згорнутому вигляді відбивають найсуттєвіші риси професійної діяльності фахівця та специфіку професійної підготовки до неї. В якості таких моделей виступають, з одного боку, освітньо-кваліфікаційні характеристики – ОКХ (вимоги до умінь, знань й особистісних якостей фахівця), з іншого – навчальні плани та навчальні програми – ОПП (зміст навчальної інформації і комплекс навчальних завдань, що забезпечують формування системи знань, умінь та сприяють напрацюванню професійно значущих особистісних якостей).

Оскільки основною метою дослідження є побудова моделі педагогічної системи формування правової компетентності майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки, то ми визначили та проаналізували сутність основних моделей правової підготовки студентів. З'ясовано, що найпоширенішими у зарубіжній педагогіці є такі:

- пізнавально-інформаційна модель, якою, крім правової освіти, передбачається проведення виховних заходів правової

¹ Артамонова Е. А. Компетентностный подход в формировании личности педагога-профессионала / Е. А. Артамонова // Педагогическое образование и наука. – 2008. - №10. – С.4-9.

² Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність : проблеми, пошуки, перспективи : монографія. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10-18.

³ Гура О. І. Педагогіка вищої школи : вступ до спеціальності / О. І. Гура. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.

спрямованості, розвиток критичного мислення вчителя в сфері питань права, моралі, справедливості¹;

- аксіологічна модель, в якій акцент ставиться на формування правових цінностей, а ключове питання правового становлення особистості вчителя вбачається у відношенні між державними і приватними інтересами, точкою перетину яких є правові цінності, на формування яких спрямовуються основні зусилля педагогів².

Аналіз вітчизняної педагогічної теорії і практики (як і російської) дозволяє виділити переважно предметну модель правової підготовки вчителя, в якій основний акцент ставиться на вивченні правових знань у рамках курсів правознавства, етики, дисциплін психолого-педагогічного блоку, де розглядаються питання правовиховної та правозахисної діяльності вчителя³.

Порівняльний аналіз різних підходів до педагогічного моделювання процесу правового становлення майбутнього вчителя переконує в тому, що, незважаючи на певні відмінності, є багато спільних позицій, яких дотримується більшість авторів. Спільними, зокрема, є орієнтація на підготовку майбутнього вчителя до компетентної та відповідальної участі у правовому житті, акцентування уваги на засвоєнні відповідних знань, умінь і навичок; формування правових якостей, визначення пріоритетними завдань розвитку особистості вчителя, здатності до саморегуляції і самоорганізації правової поведінки.

Теоретичними витоками концепції формування правової компетентності у вищій школі є: визначені підходи до суті навчання, навчальної діяльності, компетентнісної освіти; трактування змісту, структури й закономірностей формування та діагностики правових компетенцій; результати узагальнення як теоретичних, так і експериментальних даних, спрямованих на вивчення досвіду такого формування.

Розробка концепції педагогічної системи формування правової компетентності майбутнього вчителя ґрунтувалася на таких методологічних принципах: об'єктивність, діяльнісний підхід,

¹ Boyer E. L., Altbach P. G. The Academic Profession : a International Perspective // The Garnegy Foundation of the Advancement of Teaching. Ewing (New Jersey). – 1993. – 241 s.

² Ginkel I. A. van. Universite 2050 : the Organization of Creativity and Innovation //Universities in the Twenty-First Century : A Lekture Series. London : Paul Hamlyn Foundation, National Comission on Education, 1994. – 326 s.

³ Подберезський М. К. Правова культура майбутнього вчителя. Теоретико-методологічний аспект. – Харків : Основа, 1997. – 220 с.

системний аналіз, генетичний підхід та концептуальна єдність дослідження.

Насамперед враховувалися три основних аспекти процесу навчання: зміст освіти, діяльність викладача – викладання, діяльність студента – навчання. Передбачалося, що всі можливості змісту в процесі компетентнісного навчання реалізуються повною мірою лише за умови розробки переліку правових компетенцій, розкриття їх структури і змісту та встановлення зв'язків із загальнопредметними і ключовими компетентностями, які в сукупності складають ядро моделі випускника педагогічного закладу¹.

Особливості діяльності викладачів та студентів в умовах компетентнісного навчання реалізуються крізь призму основних положень теорії діяльності. Згідно з означенням навчальна діяльність – це «цілеспрямована й впорядкована сукупність дій, прийомів і операцій, що забезпечують мотиваційну і активну включеність суб'єктів діяльності в організований дорослими процес навчання²». Такий підхід до навчання, на нашу думку, повністю відповідає суті і вимогам компетентнісної освіти у вищій школі. Тому одним із базових положень концепції формування у студентів правової компетентності вважаємо організацію їхньої усвідомленої, мотивованої та активної діяльності, спрямованої на засвоєння правових дисциплін. Це потребує організації процесу самонавчання студентів, спрямованого на формування в них правових компетенцій, що, насамперед, передбачає визначення компетентнісної орієнтації різних організаційних форм навчання (добір теоретичних питань для самостійної роботи студентів, розробку методичних рекомендацій до проведення занять, контроль за виконанням запланованих робіт тощо).

Відомо, що навчальна діяльність складається з таких компонентів, як власне діяльність, що спонукається мотивом, який не завжди усвідомлюється суб'єктом; окремі дії, що здійснюються певною сукупністю способів і забезпечують досягнення чітко усвідомленого окремого результату; операції як способи й умови виконання дій³. Тому ми передбачили, що однією з умов ефективного

¹ Іваній О. М. Сутнісна характеристика правової компетентності вчителя / О. М. Іваній // Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки : Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (20 квітня 2011 р.) / За заг. ред. Огнев'юка В. О. – К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. – С. 71-74.

² Енциклопедія освіти / Головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 942 с.

³ Гриньова В. М. Суб'єкти педагогічного процесу // Лекції з педагогіки вищої школи : Навч. посібник. – Харків : ОВС, 2006. – С. 352-365.

формування правової компетентності є визначення та активізація ціннісно-правових орієнтацій студентів, зокрема їхніх мотивацій, і застосування пошуково-виконавчого та творчого рівнів умінь майбутніх учителів.

Основні положення концепції ґрунтуються на генетичному методологічному принципі, згідно з яким урахувалася трансформація кожного структурного елемента правових компетенцій (ціннісно-правові орієнтації, правові знання, уміння, навички та особистісні риси, необхідні для здійснення правової діяльності у школі)¹. Зокрема, ціннісно-правові орієнтації проходять у своєму розвитку три етапи: 1) етап актуалізації ціннісних орієнтацій студентів, пов'язаних з правознавством, у складі початкового особистісного правового досвіду (досвіду засвоєння правових компетенцій з предмету «Основи правознавства» в загальноосвітній школі) та виділення термальних ціннісно-правових орієнтацій шляхом ознайомлення студентів з правовими компетенціями (мотивація вивчення правових дисциплін); 2) етап уведення знань «яким бути» (виокремлення інструментальних ціннісно-правових орієнтацій, що спонукають студентів на оволодіння правовими способами діяльності та розвиток особистісних рис, необхідних для виконання правової діяльності); 3) етап виявлення ціннісно-правових орієнтацій (позитивна спрямованість студентів на виконання правової діяльності та прояв до цього особистісних рис).

Знання, як структурний елемент правової компетентності (форми прояву досвіду пізнавальної діяльності) розвивається у три етапи: знання у складі початкового особистісного правового досвіду студентів > нові правові знання > практичне втілення знань (знання в дії)².

Уміння та навички у своєму розвитку також проходять ряд етапів. Спочатку це вміння та навички початкового особистісного правового досвіду. На когнітивному етапі майбутні вчителі ознайомлюються зі способами діяльності (знаннями «як діяти»), котрі можна розглядати як «потенційні» вміння та навички. Останні

¹ Грубіч Д. Ю. Інноваційні засади загальної правової підготовки майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Д. Ю. Грубіч. – Харків, 2008. – 20 с.

² Губа А. В., Грубіч Д. Ю. Підготовка вчителя правознавства. Теорія та методика : Монографія. – Харків : Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2006. – 145 с.

трансформуються в реальні («кінетичні») вміння та навички студентів у процесі здійснення ними активної практичної діяльності.

Системний підхід особливо важливий при вивченні такого явища як культура, яка постійно розвивається. Він диктує необхідність розгляду процесу формування правової компетентності вчителя в системі становлення і розвитку правової культури у взаємозв'язку з такими її складовими як правосвідомість, правові відносини, правопорядок тощо. З точки зору системного підходу правова компетентність вчителя являє собою сукупність структурних й функціональних компонентів, які знаходяться у взаємозв'язку й взаємозалежності між собою.

На основі системного підходу, з урахуванням методологічного принципу концептуальної єдності та наукового моделювання і їх застосування в педагогічних дослідженнях (С. Архангельський¹ та інші), нами створено модель педагогічної системи формування правової компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки в університеті (мал. 2). В основу запропонованої моделі покладено зміст та комплекс педагогічних умов і технологій, спрямованих на освоєння студентами демократичних ідеалів і цінностей правового суспільства, опанування правовими знаннями і уміннями, формування відповідних особистісних якостей.

Модель педагогічної системи формування правової компетентності містить чотири блоки: цільовий, змістовий, технологічний і оцінно-результативний (див. мал.)

1. Цільовий блок. На основі соціального замовлення суспільства і досягнень педагогічної науки визначаються стратегічні *цілі й завдання* навчально-виховного процесу, спрямованого на формування у майбутнього вчителя правових компетенцій у сфері правових знань, умінь та навичок, ціннісно-правових орієнтацій, досвіду правової діяльності й правомірної поведінки, які й складають основу його правової компетентності.

Основними функціонально-цільовими орієнтирами є: розвиток навчально-пізнавальних й професійних інтересів майбутніх вчителів у сфері права²; розвиток умінь аналізу й систематизації фактів і явищ, встановлення причинно-наслідкових зв'язків; засвоєння теоретичних знань у галузі права, опанування різних форм, методів, технологій

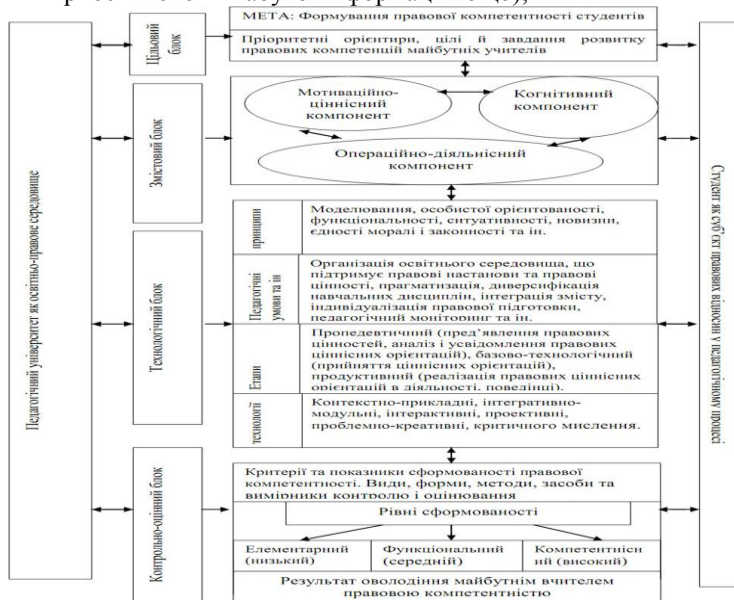
¹ Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы. – М. : Высш. шк., 1980. – 368 с.

² Самбор М. Інтерес у праві : поняття, сутність, структура / М. Самбор // Право України. – 2006. - №1. – С. 116-119.

застосування правового апарату для вирішення конкретних завдань педагогічної діяльності в межах правового поля, активізація творчого підходу до вирішення правових проблем; розвиток навичок самостійної діяльності у сфері правової підготовки вчителя.

В емоційній сфері вчителя важливу роль відіграють так звані «цінні» емоції (Л. Божович¹), тобто такі, що постають у свідомості людей в якості значущих, ідеальних переживань. До них можна віднести:

- альтруїстські емоції (переживання, основою яких є благо іншої людини, допомога їй, участь у долі іншої людини тощо);
- комунікативні емоції (переживання в процесі спілкування, обміну думками, відчуття симпатії, поваги тощо);
- гностичні емоції (інтелектуальні переживання, пов'язані зі спрямуванням проникнути в суть явищ, стан «когнітивної гармонії» - співвимірності нової й набутої інформації тощо);



Мал. 2 Модель педагогічної системи формування правової компетентності майбутніх учителів

¹ Божович Л. И. Проблемы формирования личности : Избранные психологические труды. – М. : Инст-т практической психологии. – Воронеж : МОДЭК, 1997. – 349 с.

- практичні емоції (переживання від процесу діяльності, спрямування досягти успіху, приємні відчуття від якісного виконання роботи);

- естетичні емоції (відчуття звеличеного, духовної гармонії).

Одним із головних завдань правової підготовки майбутнього вчителя є формування компетентнісного фахівця, який має не тільки високий ступінь володіння правом у конкретній професійно-педагогічній діяльності, але й для якого характерним є оцінно-емоційне ставлення до практичної діяльності, який схильний до дій на благо учня й суспільства, має силу волі й бажання реалізувати їх з певною соціальною метою. Такою метою визначається комплекс завдань, спрямованих на формування правових компетенцій студентів у процесі вивчення спеціальних (правових), гуманітарних і фахових дисциплін.

До правових компетенцій вчителя ми відносимо¹:

- *діагностично-прогностичну* (використання сукупності діагностичних методик з урахуванням прав і особистісної гідності об'єкта педагогічної діяльності для прогнозування динаміки розвитку учнів, соціального середовища, їх правового виховання і педагогічних перспектив розвитку особистості);

- *організаційно-управлінську* (організація, планування й здійснення виховної і правової підготовки учасників навчально-виховного процесу, здійснення управлінських рішень в освітній сфері на правовій основі);

- *правовиховну* (реалізація в практичній діяльності правового виховання учасників навчально-виховного процесу, правове інформування суб'єктів і об'єктів педагогічної діяльності в процесі вирішення виховних завдань);

- *корекційно-розвивальну* (здійснення педагогічної корекції особистості, міжособистісних відносин, виховних впливів з відновлення психолого-емоційного стану учнів на основі використання законів і підзаконних актів, стимулювання самостійної навчально-пізнавальної діяльності, заснованої на засвоєнні способів набуття правових знань із різних джерел інформації);

- *правозахисну* (реалізація і захист прав і свобод учасників навчально-виховного процесу, легітимне оформлення вчителем цілей в професійній діяльності і реалізація своїх прав).

¹ Іваній О. М. Правова компетентність учителя як основа державно-громадського управління школою /

О. М. Іваній // Освіта і управління. – 2011. - №2. – С. 48-53.

Завдання, пов'язані з формуванням правової компетентності майбутніх учителів, ми класифікуємо (за ознакою професійно важливих якостей)¹ на три групи: *професійно-світоглядні* (інтереси, потреби, погляди, цілі, ідеали в сфері професійно-правової діяльності, активність в професійно-правовій підготовці); *поведінкові* (відповідальність, дотримання правових, соціальних, морально-етичних норм, ініціативність, вимогливість до себе й інших в плані дотримання законодавства); *особистісно-значущі* (гуманістична спрямованість особистості, правова свідомість, правова зрілість, правова активність, здатність здійснення системного правового аналізу подій і ситуацій, володіння процедурою прийняття управлінських рішень, володіння навичками правового моделювання і прогнозування, здатність до адекватної самооцінки, культура самоосвітньої діяльності).

2. Змістовий блок. У змісті правової компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів нами виділено три взаємопов'язані компоненти: *мотиваційно-ціннісний* – усвідомлення значущості й цінності педагогічної діяльності в сучасному суспільстві з позиції норм законодавства про освіту та суб'єкта освітніх правовідносин, сприйняття на індивідуальному рівні необхідності розуміння місця й ролі правових аспектів підготовки вчителя, моральних орієнтирів, що стверджують гуманістичні цінності, цінність законослухняності як засобу толерантної життєдіяльності, інтерес учителя до захисту прав і законних інтересів учнів, що здійснюється у відповідності з нормами права, інтерес до правозахисної і правовиховної діяльності, яка здійснюється в межах професії; *когнітивний* – засвоєння основних напрямів професійної діяльності у відповідності з нормами права, встановленими в сфері освіти, засвоєння правового апарату та знань нормативного й процесуального характеру, необхідних для правозахисної й правовиховної діяльності вчителя, уміння реалізувати себе в професійній діяльності, володіння системою педагогічних технологій, сформованість аналітико-прогностичного стилю мислення; *операційно-діяльнісний* – ефективне володіння способами діяльності, розумовими операціями і прийомами, готовність до активної дії (застосування вчителем в практичній діяльності отриманих технологій для вирішення завдань правового виховання й правового захисту у відповідності із нормами права, уміння прогнозувати результати педагогічного впливу, навички

¹ Прогностическая концепция целей и содержания образования / Под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлёва. – М. - 1987. – 86 с.

правової поведінки відповідно до суспільних традицій, норм моралі, готовність до самостійного прийняття рішень).

Змістове наповнення процесу формування правової компетентності майбутніх вчителів містить три взаємопов'язані частини (за умови дотримання принципів компетентісно зорієнтованого підходу): інваріативний стрижень навчально-методичного комплексу (дисципліни «Основи правознавства», «Основи конституційного права України»); варіативний стрижень (спекурс «Правова компетентність учителя»); міждисциплінарного підходу («Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Теорія виховання» тощо).

Оскільки когнітивний компонент правової компетентності повинен передусім бути спрямований на формування у майбутнього вчителя певного обсягу знань, які в подальшому будуть умовою опанування ним правовими компетенціями, то для визначення змістовно-технологічного базису процесу формування правової компетентності на основі результатів досліджень проблем правової підготовки вчителів (А. Губа¹, М. Подберезський² та інші) ми виділили взаємопов'язані правові знання та професійно-правові вміння, навички:

- *правові знання* – це відображення у свідомості (за І. Лернером³) майбутнього вчителя об'єктивно існуючого права: комплекс знань основ Конституції України, законів України про освіту, знання з основ теорії правовідносин, освітніх правовідносин, знання основ освітнього права (конституційного, адміністративного, цивільного, трудового, кримінального, законів з основ соціального забезпечення та ін.), знання юридичних процедур захисту своїх прав.

Спираючись на дослідження В. Сласт'оніна⁴ та інших серед професійно-правових вмінь ми виділили такі:

- *прогностичні вміння*: вміння вивчати інших учасників навчально-виховного процесу, прогнозувати їх розвиток та формування як суб'єктів освітніх правовідносин; вміння визначати

¹ Губа А. В. Правознавство : Навчальний посібник. – Харків : Майдан, 2004. – 478 с.

² Подберезський М. К., Стаканов А. В., Баранов О. В., Грубіч Д. Ю. Модульна технологія вивчення курсу «Основи конституційного права України» - Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, - 2007. – 111 с.

³ Лернер И. Я. Проблемное обучение. – М. : Знание, 1974. – 64 с.

⁴ Сластёнин В. А. Формирование социально-активной личности учителя : общая концепция исследования. – М. : МГПИ, 1987. – 172 с.

рівень правової вихованості та навченості учасників навчально-виховного процесу й будувати взаємодію з урахуванням потенційних можливостей кожного учасника правової ситуації;

- *аналітичні вміння*: володіння правовою інформацією, вміння її використовувати, передавати іншим учасникам освітніх правовідносин; вміння діагностувати педагогічні явища, аналізувати їх складові (співвідносити педагогічні ситуації з можливостями правового їх вирішення, наявними законодавчими документами щодо їх вирішення, досвідом правової поведінки учасників навчально-виховного процесу); вміння знаходити засоби, методи та технології правового вирішення професійних завдань; вміння співвідносити свої власні професійні цілі та завдання з завданнями та цілями правового виховання учнів; вміння планувати й реалізовувати завдання управління навчальним процесом на рівні освітнього закладу та його підрозділів;

- *проективні вміння*: вміння конкретизувати мету та завдання правової взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу; вміння визначати основні види правової діяльності вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин; вміння співвідносити свої власні правові дії з завданнями правового виховання та правового захисту учнів;

- *рефлексивні вміння*: вміння вчителя аналізувати свою професійну діяльність та діяльність учнів з позиції суб'єкта освітніх правовідносин, прагнень до самовдосконалення правової підготовки.

3. Технологічний блок авторської моделі формування правової компетентності майбутніх учителів сконструйовано з урахуванням цілей, змісту і структури педагогічного процесу та є основою, на якій будується навчально-виховний процес, що забезпечує фундаментальність й правову спрямованість підготовки вчителя. Основними *підходами* до правової підготовки майбутнього вчителя є: особистісний, діяльнісний, контекстний, компетентнісний. Технологічний блок охоплює такі компоненти – *принципи* організації навчального процесу, які визначено на основі аналізу робіт І. Зимньої¹ (принципи професійно-орієнтованого навчання): *моделювання* (об'єм правових знань, необхідних для правової діяльності та представлення моделі ситуацій професійної й побутової життєдіяльності, які відбивають правові проблеми), *особистісної орієнтованості* (виявлення відмінних особливостей особистості і створення умов, необхідних для здійснення правової діяльності), *функціональності*

¹ Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высш. образование сегодня. – 2003. - №5. – С. 34-42.

(система знань майбутнього вчителя, формуюча правові компетенції у відповідності з кваліфікаційним вимогами), *ситуативності* (відбір і організація навчального процесу на основі ситуації й проблем спілкування, особистісно-значущих для майбутнього вчителя), *новизни* (виявлення новизни навчально-пізнавальної діяльності і понятійна корекція змісту правової освіти згідно діючого законодавства в різних складових аудиторних та позааудиторних занять), *колективної взаємодії* (використання інтенсивних форм і методів прикладної правової підготовки);

– *педагогічні умови* формування правової компетентності: *організація* освітнього середовища, що підтримує правові настанови й соціально-правові цінності (повага до права і свободи людини, закономірність та ін.), *реалізація* правової освіти (правового навчання і правового виховання) студентів протягом усього періоду їх навчання в межах навчально-професійної, наукової, соціально-культурної діяльності й діяльності в період практики, *прагматизація, диверсифікація* навчальних дисциплін, інтеграція змісту навчальних дисциплін, основної освітньої програми (навчального плану), що забезпечує правову спрямованість навчання, *урахування* віку студента, *індивідуація* правової підготовки студентів, *включення* в консультативно-юридичну, профілактико-виховну, правозахисну діяльність студентів при роботі з учасниками освітньо-виховного процесу, *педагогічний моніторинг* особистісного зростання студентів в процесі формування у них правової компетентності, *правова компетентність* професорсько-викладацького складу.

– *етапи* формування правової компетентності майбутнього вчителя (*пропедевтичний, базово-технологічний та продуктивний*) спрямовано на активний вплив процесу розвитку суб'єктивного відношення студента до правової діяльності, розвитку його творчого підходу й ініціативи. Пропедевтичний етап розглядається як мотиваційно-установчий, який створює основу для наступних. Засвоюючи комплекс знань про напрями майбутньої діяльності (основи права, основи конституційного права України) та на основі інтеріаризації психодіагностичних даних (результати спеціальних методик виявлення здібностей, комунікативних умінь, мотивації вивчення права та ін.)¹ студент пізнає індивідуальні особливості суб'єктивного відношення до права, постає перед

¹ Долинська Л. В., Максимчук Н. П. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя / Л. В. Долинська, Н. П. Максимчук. – Кам'янець-Подольський : ФОП, 2008. – 124 с.

необхідністю удосконалення своєї правової культури (пред'явлення правових цінностей, аналіз і усвідомлення правових ціннісних орієнтацій), на якому у майбутнього вчителя формується стійка мотивація на розвиток правової компетентності.

При реалізації базово-технічного етапу відбувається розвиток професійно-орієнтованих, прикладних правових умінь, тобто студент отримує індивідуальний досвід виявлення основ правової компетентності та здійснює самооцінку індивідуальних її особливостей (прийняття ціннісних орієнтацій), що надає можливість майбутньому вчителю поступово опанувати оптимальним для нього стилем виявлення правової компетентності.

У процесі продуктивного етапу (реалізація правових ціннісних орієнтацій в діяльності, в поведінці) студент визначає можливості індивідуального зростання в сфері розвитку компетентності та вибудовує оптимальну для нього модель самовдосконалення правової компетентності.

– відповідні *методи, форми і педагогічні технології*, які включають організаційну діяльність і методичне забезпечення якості поетапної правової підготовки майбутнього вчителя в навчальній та позанавчальній роботі (контекстно-прикладні, інтегративно-модульні, інтерактивні, проєктивні, проблемно-рефлексивні, критичного мислення та ін.)¹, що спрямовують студентів на опанування питань ціннісного призначення правових компетенцій, необхідних теоретичних знань, нормативно-правових основ реалізації засвоєних знань на практиці на основі модульно-компетентнісної технології навчання.

Контекстно-прикладні технології формують навички певного виду педагогічної діяльності на основі засвоєння алгоритмів вирішення конкретних професійно-правових завдань. Інтегративно-модульні – забезпечують міжпредметні зв'язки, формування і розвиток системи міждисциплінарних професійних знань, умінь, компетенцій вчителя. Інтерактивні технології забезпечують діалогічну основу навчально-професійної взаємодії студентів і викладачів. Проєктивні – стимулюють навчально-пізнавальну активність, формують культуру самоосвітньої діяльності, навички роботи в команді; організації професійно-правової і правозахисної діяльності при проходженні

¹ Дубина О. Є. Основи проєктування та розробки навчальних курсів за модульною технологією : Навчальний посібник. – Кіровоград : ТОВ «Полімед-Сервіс», 2005. – 112 с.

педагогічної практики¹. З цієї метою у педагогічні рекомендації до проходження педагогічних практик у школі студентам 4-6 курсів введено правові компоненти.

Однією з важливих складових технологічного блоку формування правової компетентності майбутнього вчителя є позааудиторна робота. Вона включає навчально-професійну, науково-дослідну й практично-орієнтовану роботу студентів у межах проблемних груп (наукових гуртків), а також діяльність різних творчих об'єднань, в яких використовуються елементи права в педагогічних дослідженнях. Діяльність студентів у межах проблемних груп ми оцінюємо як педагогічно ефективну форму позааудиторної роботи, оскільки саме тут готуються (та заслуховуються) реферати, курсові та дипломні (магістерські) роботи з правових дисциплін, проводяться різні науково-практичні конференції, зустрічі з колишніми випускниками ВНЗ, що викладають основи правознавства в школі, основи права в інших навчальних закладах.

Сучасні технології професійного навчання в ВНЗ являє собою сполучення основних організаційно-методичних складових педагогічного процесу, які забезпечують на ефективному рівні активне засвоєння студентами професійно-орієнтованих знань, вмінь і навичок. В основу конструювання технології професійного навчання покладають наступні положення:

- застосування системно-діяльнісного підходу в навчанні, які дозволяють перейти від пасивних методів навчання до активних, творчих;
- розробка програм діяльності відповідно до ОКХ, яка відбиває особистісні, спеціальні та професійні вимоги до підготовки фахівців нового покоління;
- урахування психолого-педагогічних основ навчання як основи принципу гуманізації при підготовці фахівців.

Важливо також пам'ятати про вирішення проблеми становлення фахівця як суб'єкта в процесі професійної підготовки вчителя².

¹ Теоретические и методические основы модульно-компетентностной технологии обучения / Н. В. Тарасова, С. А. Смирнов : Федерал. Ин-т развития образования. – М. : [б.и.], 2007. – 59 с. – Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования.

² Зеер Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. – Екатеринбург : Из-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 258 с.

У ході даного дослідження нами виділено наступні різновиди педагогічних технологій, які використовуються у прикладній правовій підготовці майбутнього вчителя: модульна (блочна і проблемна), інформаційна, аудіовізуальна, тренінгові, комп'ютерна, проєктивно-евристична, ігрова. Кожна з них може бути адаптована до ідеї і процесу формування правової компетентності майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки.

Умовно можна виділити наступні групи факторів, які детермінують вибір викладачем вузу педагогічної технології правової підготовки:

- об'єктивні соціально-педагогічні фактори (цілі, завдання й специфіка навчального модуля та його зміст, етап процесу навчання, характер взаємодії педагогічної і правової підготовки, форми організації навчання);

- суб'єктивні фактори (рівень розвитку пізнавальних процесів й особистості студента, рівень професійної компетентності й майстерності викладачів, характер трудоемкості педагогічної технології, стиль педагогічної діяльності).

Специфічні особливості діяльності вчителя в галузі права обумовлюють варіативність змісту правової підготовки, створюють широкі можливості для педагогічних інновацій викладачів. Саме з цих позицій особливу увагу необхідно приділяти формуванню інноваційних педагогічних технологій, які будуть спонукати студентів до самоосвіти і інноваційної діяльності, до саморозвитку й активності.

4. Оцінно-результативний блок запропонованої моделі поєднує в собі *критерії та показники*, які дозволяють визначити рівень її сформованості, а також сконструйований на їхній основі *діагностичний інструментарій*.

Згідно з рекомендаціями МОН України, яким введено комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти, в основі нового покоління покладено компетентнісний підхід через формування нової системи діагностичних засобів з переходом від оцінки знань до оцінки компетенцій та визначення рівня компетентності в цілому¹.

Відповідно до структури правової компетентності були визначені критерії: *мотиваційно-ціннісний* (позитивне налаштування

¹ Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти / За заг. ред. В. Д. Шинкарука. Укладачі : Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, В. Л. Гуло, Л. О. Котоловець, Н. І. Тимошенко. – К. : МОН України, ІТ : ЗО, 2008. – С. 2-8.

на професійну діяльність, що здійснюється в межах права; відношення до прав і свобод людини, як до загальнолюдської цінності; усвідомлення необхідності застосування правових знань та умінь для вирішення завдань педагогічної діяльності; стійке спрямування до самоосвітньої діяльності у сфері прикладних правових технологій); *когнітивний* (володіння системою правових знань, правовими технологіями; сформованість критичності, логічності, аналітико-прогностичного стилю мислення); *операційно-діяльнісний* (готовність і здатність до застосування педагогічних технологій у професійно-правовій діяльності; уміння ефективно вирішувати правові проблеми у заданих правилах і ситуаційних умовах у педагогічній діяльності відповідно до чинних правових норм та правил поведінки тощо).

Згідно з нормативно-правовими актами про організацію освіти у вищій школі¹ контрольні заходи мають здійснюватися в межах таких форм організації навчального процесу як навчальні заняття та контрольні заходи (залік, іспит, державна атестація). У межах цих організаційних форм для визначення рівня сформованості правової компетентності застосовується контроль, а саме: попередній, поточний, модульний (на навчальних заняттях), а також підсумковий (у межах контрольних заходів).

За результатами теоретичного аналізу проблеми, а також за допомогою комплексу діагностичних методик, апробованих у дослідженні, було визначено рівні сформованості правової компетентності: *елементарний* (характеризується уміннями здійснювати правовиховну й правозахисну діяльність, успішність адаптації у вирішенні простих педагогічних завдань у відповідності з правовими нормами і правилами поведінки, наявність стійкої мотивації на удосконалення своєї правової компетентності), *функціональний* (характеризується умінням творчо застосовувати педагогічні правові технології в професійній діяльності, бачити перспективи їх вдосконалення в межах правового поля), *компетентнісний* (характеризується високим рівнем особистої відповідальності у вирішенні складних професійно-правових завдань, оптимальне здійснення професійно-правових функцій педагогічної діяльності, уміння представляти й відстоювати права і законні інтереси

¹ Вища освіта. Нормативно-правові акти про організацію освіти у вищих навчальних закладах III-IV рівні акредитації : У 2 кн. – Кн. 1 / Уклад. : М. І. Панов (кер. наук. кол.), Ю. П. Битяк, Г. С. Гончарова та ін. / За ред. М. І. Панова. – Харків : Право, 2006. – 694 с.

учасників освітньо-виховного процесу, уміння прогнозувати соціально-педагогічні перспективи розвитку особистості учня тощо).

Рівні правової компетентності визначаються на основі сукупності критеріїв й застосування діагностичного інструментарію, що дозволяє диференціювати якісні відмінності в сформованості правових компетенцій студентів (діагностично-прогностична, організаційно-управлінська, право виховна, корекційно-розвивальна, правозахисна). Це комплекс умінь, які входять у перераховані компетенції та відображають пріоритетні напрямки навчального процесу і визначають принципи побудови системи підсумкового контролю студентів з правознавства (табл.)

У ході дослідження було визначено методи діагностики різних параметрів правової компетентності студентів за розробленими нами показниками відповідних критеріїв: тестування, анкетування, контрольні завдання, аналіз результатів письмової і усної, навчальної й позанавчальної діяльності (за відповідністю загальної суми балів, одержаних студентом, до оцінки за національною шкалою та шкалою ECTS).

Таким чином, на основі системного, аксіологічного, діяльнісного і компетентнісного підходів з урахуванням концепції моделювання особистісно орієнтованих освітніх середовищ та

Таблиця співвідношення вмінь і правових компетенцій вчителя

Теоретичні питання методики навчання суспільних дисциплін: наукові праці за ред. проф. О.В.Михайличенко, СумДПУ, 2011.

Правові компетенції	Комплекс умінь
Діагностично-прогностична	<p>Вміння діагностувати педагогічні явища, аналізувати їх складові (співвідносити педагогічні ситуації з можливостями правового їх вирішення, прогнозувати розвиток учнів та їх формування як суб'єктів освітніх правовідносин)</p> <p>Вміння визначити рівень правової вихованості та навченості учасників навчально-виховного процесу і будувати взаємодію з урахуванням потенційних можливостей кожного учасника правової ситуації</p>
Організаційно-управлінська	<p>Вміння знаходити засоби, методи та технології оптимального правового вирішення професійних завдань</p> <p>Вміння співставляти свої власні професійні цілі та завдання з завданнями та цілями правового виховання учнів</p> <p>Вміння планувати й реалізовувати завдання управління навчально-виховним процесом на рівні освітнього закладу та його підрозділів</p>
Правовиховна	<p>Вміння здійснювати правову освіту і виховання учнів на основі інтегрування правових знань у професійну діяльність</p> <p>Вміння організувати правову освіту вчителів з питань виховання учнів</p> <p>Вміння з позицій законодавства інформувати й орієнтувати учасників навчально-виховного процесу про ринок освітніх послуг, у сфері ринкових відносин, трудовому законодавстві, норм колективної етики і моралі, включаючи аспекти сімейного буття та власного здоров'я</p>
Корекційно-розвивальна	<p>Вміння відновлювати позитивні якості суб'єктів навчально-виховного процесу на основі методів і технологій корекції правової поведінки, виправлення від'ємних якостей</p> <p>Вміння вчителя аналізувати свою професійну діяльність та учнів з позицій суб'єкта освітніх правовідносин та надання рекомендацій щодо прагнення до самовдосконалення правової підготовки</p>
Правозахисна	<p>Вміння застосовувати форми, методи та технології реалізації та захисту прав і свобод учасників навчально-виховного процесу</p> <p>Вміння аналізувати нормативно-правові акти у галузі освіти та знаходити підходи до їх реалізації у частині дотримання прав учасників навчально-виховного процесу</p>

результатів пошукувального експерименту, створено модель педагогічної системи формування правової компетентності майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки. Модель уявляє собою цілісну, достатньо динамічну педагогічну систему, є відкритою для постійного поновлення та складається із чотирьох блоків: цільового (стратегічні орієнтири, цілі й завдання, спрямовані на розвиток правових компетенцій студентів); змістового (інваріативна, варіативна складові і зміст правового навчання й виховання майбутніх учителів та структурні компоненти правової компетентності); технологічного (принципи, педагогічні умови, відповідні етапи, методи, форми і технології формування правової компетентності); оцінно-результативного (діагностика правової компетентності і внесення корективів в отриманий результат). Такий підхід потребує пошуку напрямів модульно-компетентнісної технології реалізації розробленої педагогічної системи.

Список використаних джерел

1. Артамонова Е. А. Компетентностный подход в формировании личности педагога-профессионала / Е. А. Артамонова // Педагогическое образование и наука. – 2008. - №10. – С.4-9.
2. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы. – М. : Высш. шк., 1980. – 368 с.
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М. : Педагогика, 1991. – 192 с.
4. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : Избранные психологические труды. – М. : Инст-т практической психологии. – Воронеж : МОДЭК, 1997. – 349 с.
5. Вища освіта. Нормативно-правові акти про організацію освіти у вищих навчальних закладах III-IV рівні акредитації : У 2 кн. – Кн. 1 / Уклад. : М. І. Панов (кер. наук. кол.), Ю. П. Битяк, Г. С. Гончарова та ін. / За ред. М. І. Панова. – Харків : Право, 2006. – 694 с.
6. Гончаренко С. С. Український педагогічний словник / С. С. Гончаренко. – К. : Шкільний світ, 1997. – 457с.
7. Гриньова В. М. Суб'єкти педагогічного процесу // Лекції з педагогіки вищої школи : Навч. посібник. – Харків : ОВС, 2006. – С. 352-365.
8. Грубіч Д. Ю. Інноваційні засади загально правової підготовки майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Д. Ю. Грубіч. – Харків, 2008. – 20 с.
9. Губа А. В. Правознавство : Навчальний посібник. – Харків : Майдан, 2004. – 478 с.
10. Губа А. В., Грубіч Д. Ю. Підготовка вчителя правознавства. Теорія та методика : Монографія. – Харків : Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2006. – 145 с.
11. Гура О. І. Педагогіка вищої школи : вступ до спеціальності / О. І. Гура. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
12. Долинська Л. В., Максимчук Н. П. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя / Л. В. Долинська, Н. П. Максимчук. – Кам'янець-Подольський : ФОП, 2008. – 124 с.
13. Дубина О. Є. Основи проектування та розробки навчальних курсів за модульною технологією : Навчальний посібник. – Кіровоград : ТОВ «Полімед-Сервіс», 2005. – 112 с.
14. Енциклопедія освіти / Головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 942 с.
15. Зеер Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. – Екатеринбург : Из-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 258 с.
16. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высш. образование сегодня. – 2003. - №5. – С. 34-42.
17. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність : проблеми, пошуки, перспективи : монографія. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10-18.

18. Іваній О. М. Правова компетентність учителя як основа державно-громадського управління школою / О. М. Іваній // Освіта і управління. – 2011. - №2. – С. 48-53.
19. Іваній О. М. Сутнісна характеристика правової компетентності вчителя / О. М. Іваній // Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки : Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (20 квітня 2011 р.) / За заг. ред. Огнев'юка В. О. – К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. – С. 71-74.
20. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти / За заг. ред. В. Д. Шинкарука. Укладачі : Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, В. Л. Гуло, Л. О. Котоловець, Н. І. Тимошенко. – К. : МОН України, ПТ : ЗО, 2008. – С. 2-8.
21. Кузьмина Н. В. и др. Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие. – Л., 1980. – 193с.
22. Лернер И. Я. Проблемное обучение. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
23. Подберезський М. К. Правова культура майбутнього вчителя. Теоретико-методологічний аспект. – Харків : Основа, 1997. – 220 с.
24. Подберезський М. К., Стаканов А. В., Баранов О. В., Грубіч Д. Ю. Модульна технологія вивчення курсу «Основи конституційного права України» - Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, - 2007. – 111 с.
25. Подсальні І. П. Педагогіка. Новий курс : Учебник для студентів університетів : в 2-х кн. / І. П. Подсальні. – М. : Владос, 2000. – 576с.
26. Прогностическая концепция целей и содержания образования / Под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлёва. – М. - 1987. – 86 с.
27. Самбор М. Інтерес у праві : поняття, сутність, структура / М. Самбор // Право України. – 2006. - №1. – С. 116-119.
28. Слостенін В. А. Формирование социально-активной личности учителя: общая концепция исследования. – М. : МГПИ, 1987. – 172 с.
29. Спирин Л. Ф. Педагогіка рішення учебно-воспитательных задач: Учебное пособие. – Кострома: КГПУ, 1994. – 107с.
30. Теоретические и методические основы модульно-компетентностной технологии обучения / Н. В. Тарасова, С. А. Смирнов : Федерал. Ин-т развития образования. – М. : [б.и.], 2007. – 59 с. – Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования.
31. Філософський енциклопедичний словник : [Наук. ред. В. І. Шинкарук]. – К. : Абрис, 2002. – 742с.
32. Boyer E. L., Altbach P. G. The Academic Profession : a International Perspective // The Garnegy Foundation of the Advancement of Teaching. Ewing (New Jersey). – 1993. – 241 s.
33. Ginkel I. A. van. Universite 2050 : the Organization of Creativity and Innovation //Universities in the Twenty-First Century : A Lekture Series. London : Paul Hamlyn Foundation, National Comission on Education, 1994. – 326 s.

Марченко Т.М.

магістр педагогіки вищої школи

ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ

Дидактика – галузь педагогіки, яка розробляє теорію освіти, навчання і виховання у процесі набуття знань. Основні категорії дидактичної підготовки (навчання, викладання, учіння, принципи, форми, методи і засоби навчання). Початок класичної дидактики покладений стародавніми грецькими філософами Платоном і Аристотелем. Платон порівнював процес навчання з колісницею, яку везуть двоє коней. Керує колісницею розум, який іноді вимушений використовувати батіг. Аристотель в основу навчання і виховання покладав реальне життя і чуттєве сприйняття. Систему навчання і виховання він розглядав у складі трьох благ: зовнішніх, фізичних і духовних. Знання ж філософ поділяв на два види: практичні і вірогідні (розмірковуючі), які об'єднуються з допомогою мови¹.

Дидактику як термін запровадив німецький вчений В. Ратке (1571 – 1635), який трактував її як мистецтво навчати.

Завдяки англійському філософу Ф.Бекону (1561-1626) дидактика на початку XVII ст. виокремлена із системи філософських знань у самостійну наукову галузь. Я. Коменський (1592-1670), видатний чеський педагог, у своїй фундаментальній праці “Велика дидактика, або та, що містить універсальну теорію всіх усьому”, вважав дидактику універсальним мистецтвом навчити всіх усьому, перетворив її у наукову галузь педагогіки. Розроблені Я. Коменським принципи, методи, форми навчання стали основою його педагогічної теорії. Узагальнення цього педагога актуальні й у наш час. Він вважав, що в основі навчання має лежати пізнання речей і явищ, а не заучування чужих спостережень і свідчень про речі².

Видатні французькі просвітителі – педагоги XVIII ст. Ж.-Ж. Руссо, К. А. Гельвецій, Д. Дідро, А. Гольбах та інші виступали за поєднання навчання з ремісничою працею, активізацією навчального процесу. Тогочасні прогресивні тенденції розвинув швейцарський педагог Й. Г. Песталоцці. Він зробив спробу поєднати дитячу працю

¹ Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи: Навчальний посібник для студентів вузів. – К., 2003. – 314 с.

² Коменский Я. Великая дидактика // Избр. соч. – М., 1965. – 380 с.

на фабриці з навчанням, а також вимагав будувати процес навчання на основі чуттєвих сприймань, які викладач спрямовує відповідно до поставлених педагогічних завдань і які стають дієвим засобом розвитку здібностей. На його думку тільки знання супроводжуюні вміннями та навичками, дають можливість застосовувати їх на практиці, глибокі знання можливі лише за умови, що вони набуті в певній послідовності, систематизованості³.

Значний внесок у дидактику середини XIX ст. зробив видатний німецький педагог А. Дістервег, який розглядав навчальний процес як такий, що розвиває пізнавальні можливості учнів і сприяє формуванню в них самостійності та ініціативи. На його думку, здобуття глибоких знань можливе лише за умови вияву їх активності у процесі навчання. Завдання вчителя – вміло спонукати учня до пізнання, допомагати йому пізнавати істину, озброївши, його методами пізнання явищ, процесів, фактів⁴.

Засновником української дидактики був великий педагог, філософ К.Ушинський (1824-1871). Він створив цілісну дидактичну систему, побудовану на міцному матеріальному підґрунті⁵. Педагог на високому для свого часу науковому рівні розробляє аргументовані технології навчання грамоті, вивчення рідної мови, розвитку мислення; обґрунтовує умови ефективного перебігу процесу засвоєння знань, педагогічної взаємодії викладача й учнів, що реалізується засобами спонукання дітей до самостійної та активної пізнавальної діяльності. Створена ним дидактична система не втратила своєї актуальності й нині.

Проблемами дидактики, її історії, експериментальної педагогіки займалися такі визначні педагоги, як Г. Вашенко, С. Русова, Я. Чепіга, Й. Селіханович, О. Расвський, Г. Жураковський, В. Онищук, А. Алексюк, С. Бондар. Найбільш вагомим є внесок українських вчених-дидактів в теорію змісту освіти, методів навчання, форм організації самостійної роботи учнів, ефективності процесу та якості його результатів⁶.

Динамізм сучасного життя, особиста орієнтація процесу модернізації освіти ставить високі вимоги до професійних і

³ Ярмаченко М. Педагогіка. – К., – 1986. – 541 с.

⁴ Атанов Г. Возрождение дидактики – залог развития высшей школы. – Донецк, 2003. – 180 с.

⁵ Ушинський К. Педагогические сочинения. – В 6 т. – Т. 2 / Сост. С. Ф. Егоров. – М., 1988. – 496 с.

⁶ Зайченко І. Педагогіка. – Чернівці. – 2003. – С. 220.

особистісних якостей учителя історії. Тож актуальним є твердження академіка С. Гончаренка про те, що реально захищеною в соціальному відношенні, може бути лише широко, фундаментально освічена людина, здатна гнучко перебудовувати напрям і зміст своєї професійної діяльності у зв'язку зі змінами виробничих технологій або вимог ринку праці⁷.

Численні видання монографічного, довідково-енциклопедичного характеру, спеціальні журнали як в Україні ("Вища школа", "Шлях освіти", "Освіта і управління"), так і за кордоном ("Higher Education in Europe", "International Journal of Educational", "Высшее образование в России" та ін.) засвідчують, що проблеми дидактичної підготовки вчителя історії турбують наукову громадськість, освітян. Вітчизняними і зарубіжними науковцями Б.Гершунським, Н. Кузьміною, Я. Нейматовим, П. Підкасистим, Л. Пуховською, С. Сисоевою, В. Сластиніним, В. Шадриковим, М. Фіцулою та ін. активно досліджуються теоретико-методологічні і прикладні питання розвитку вищої освіти, модернізації освітньої політики, освітньо-педагогічної прогностики, концептуальні ідеї нової стратегії підготовки фахівців.

Розглядаючи актуальні проблеми дидактичної підготовки майбутнього вчителя історії визначимо провідні тенденції вищої професійної освіти, існуючі тенденції в історії, педагогіці, психології, що впливають на створення нового образу вчителя-історика, схарактеризуємо основні вимоги до педагога у світлі нової філософії.

Студіювання низки наукових розвідок політологів, філософів, педагогів дало можливість виділити провідні тенденції у розвитку принципів дидактики з проекцією на проблеми підготовки вчителя історії, зокрема тенденції переходу від індустріального виробництва до науково-інформаційних технологій; поглиблення процесів глобалізації, інтеграції, демократизації, гуманізації і гуманітаризації вищої освіти, відродження традицій вітчизняної освіти та ін.

Кінець другого і початок третього тисячоліття пов'язаний із критичними дебатами навколо домінуючої в загальноосвітньому розвитку освітніх тенденції до глобалізації, яку називають то загрозою, то перспективою для виживання і збереження людської цивілізації "інформаційною інтервенцією", ідеєю формування нового синтезу цінностей, моральних абсолютів, єдиної, загальнопланетарної моральності. У науковій літературі існують різні підходи й абсолютно

⁷ Степенко М. Вища освіта України: наступні етапи модернізації // Освіта України. – 2004. - № 6. – С. 45-50

полярні позиції щодо впливу глобалізації на принципи дидактики у підготовці вчителя історії. Одна частина дослідників вважає, що це не сприяє розвитку європейської вищої освіти, інша – виступає за зближення націй і народів світу, за необхідність спілкуватися зі світом, за актуалізацією зміни прагматичного розуміння підготовки майбутнього вчителя історії та інтенсифікації гуманітарних досліджень.

Головна мета впливу інтернаціоналізації вищої освіти на підготовку історика полягає в переході до гнучких взаємоузгоджених навчальних планів модульного типу, що забезпечують якісне адаптування студентів до умов навчання, якнайширше використання сучасних інформаційних технологій і дистанційного навчання тощо. Суть тенденцій інтеграції – через поглиблення співтовариства у сфері підготовки майбутніх вчителів історії сприяти загальному соціально-економічному прогресу, зміцненню взаєморозуміння між народами світу, об'єднанню потенціалів національних освітніх систем з метою розв'язання завдань поліпшення якості підготовки історика з вищою освітою. Вплив тенденцій демократизації навчального процесу виявляється в пошуках альтернативних джерел фінансування, у врахуванні потреб ринку праці в тій чи іншій спеціальності та індивідуальних запитів студентів в освітніх послугах через упровадження диференційованого багаторівневого навчання, розширення номенклатури спеціальностей, збільшення кількості вищих навчальних закладів, створення регіональних центрів освіти⁸.

Педагогічна література (В.Кремель, В.Бондар, С.Сисосова, С.Гончаренко) засвідчує, що серед актуальних тенденцій сьогодення – формування такого фахівця-історика, рівень підготовки якого гармонійно поєднує освіченість, професіоналізм, духовність, моральну вихованість, розвиток особистості у відповідності з духовними цінностями національної і загальнолюдської культури. Йдеться про створення в навчальному закладі середовища, яке сприяє розкриттю творчих потенціалів особистості, характеризується оновленням змісту існуючих і появою нових педагогічних технологій, переорієнтацією навчального процесу на оволодіння прийомами професійно-

⁸ Стрельніков В. Проектна освіта і технологія проектного навчання у вищій школі / Неперервна професійна освіта: теорія і практика. –2004 – Вип 1. – С. 65-69

педагогічної діяльності спрямованої на формування наукового світогляду й гуманістичних ідеалів⁹.

У класичній педагогіці теорія навчання (дидактика) представлена у вигляді піраміди. Її основа – дошкільне навчання, весь об'єм займає початкова і середня школа; вища школа – вершина. До останнього часу викладачі вищих навчальних закладів дивилися (і, мабуть, дехто дивиться і зараз) на дидактику вищої школи, як на умовне поняття, що не має практичного сенсу. Серед викладачів вищої школи, в тому числі і досить кваліфікованих, був поширений погляд, що дидактика вищої школи обмежується усього чотирма умовами навчання: знання предмету, захопленістю педагога своїм предметом і умінням захоплювати ним студентів; володіння експериментом або практикою предмету; науковим кругозором і здоровим глуздом викладача-спеціаліста. Стосовно методики, то поширена думка, що у кожного викладача вона має бути своя. Більшість викладачів схильні до думки К. Д. Ушинського: “Знай свій предмет і викладай його зрозуміло”¹⁰. Частина викладачів вважає, що у викладанні історії керуватися треба теорією предмету і методами історичної науки.

Під час організації навчального процесу слід враховувати дидактичні принципи (основні положення, що визначають зміст, організаційні форми та методи навчальної роботи у вищій школі), які:

- а) визначають діяльність викладача і пізнавальну діяльність студента;
- б) відображають внутрішню суть діяльності викладача і студентів;
- в) базуються на закономірностях навчання;
- г) є системою основних положень, на які опирається теорія і практика навчання;
- д) визначають цілеспрямованість навчального процесу і діяльності викладача;
- е) є основними положеннями, на які опираються при викладанні історичних дисциплін;
- є) положення, якими керуються учні.

В сучасній педагогічній літературі (Фіцула М., Бондар В., Бараків С. та ін.) виділяються такі принципи навчання:

⁹ Ярошенко О. Методична підготовка майбутніх учителів: реальний стан і шляхи до вдосконалення // Вища освіта України. – 2004. - № 1. – С.69-73

¹⁰ Ушинський К. Педагогические сочинения. – В 6 т. – Т. 2 / Сост. С. Ф. Егоров. – М., 1988. – 496 с.

- принцип науковості: розкриття причинно-наслідкових явищ, процесів, подій; проникнення в суть явищ і подій; показ могутності людських знань, історичної науки та ознайомлення з методами науки, пізнання; показ досягнень науки сьогодення; розкриття історії розвитку науки, боротьби тенденцій; зв'язок історичної науки з іншими;

- принцип системності і послідовності зумовлений логікою історичної науки й особливостями пізнавальної діяльності, яка відбувається відповідно до вікових закономірностей розвитку студентів істориків. Він передбачає системність у роботі викладача (постійну роботу над собою, опору на пройдене при вивченні нового матеріалу, розгляд нового матеріалу частинами, фіксування уваги студентів на вузлових питаннях та ін.), а також системність у роботі студентів (систематичне відвідування занять, виконання завдань, систематичне повторення навчального матеріалу);

- принцип доступності: врахування рівня розвитку майбутніх вчителів історії; врахування їх індивідуальних особливостей; врахування вікових особливостей; дотримання правил: від простого до складного; від відомого до невідомого; від легкого до складного; від близького до далекого.

- принцип зв'язку навчання з життям: використання на заняттях життєвого досвіду студентів-істориків; застосування одержаних на парах знань у практичній діяльності; розкриття практичної значимості знань з історії; використання краєзнавчого матеріалу в процесі навчання; безпосередня участь студентів у громадському житті;

- принцип свідомості і активності студентів: роз'яснення мети і завдань історичної науки, значення її для розв'язання життєвих проблем, для перспектив самого студента; використання у процесі навчання міркувальних операцій (аналіз, синтез, узагальнення, індукція, дедукція); поява позитивних емоцій; наявність позитивних мотивів навчання; раціональні прийоми праці на заняттях; критичний підхід у процесі викладання історичного матеріалу і його засвоєння; наявність належного контролю і самоконтролю;

- принцип наочності (натуральна, зображувальна, схематична). Використання наочності сприяє розумовому розвитку студентів, допомагає виявити зв'язок між науковими знаннями і життєвою практикою, полегшує процес засвоєння і сприяє розвитку інтересу до знань.

- принцип міцності знань, умінь і навичок, повторення навчального матеріалу за розділами і структурними смисловими частинами; запам'ятовування нового навчального матеріалу в поєднанні з пройденим раніше; нове групування матеріалу з метою приведення його до системи; виділення при повторенні основних, провідних ідей; використання при повторенні різноманітної методики, форм і підходів; використання вправ; використання самостійної роботи з творчим застосуванням знань; постійне звертання до раніше засвоєних знань з нової точки зору їх трактування.

- принцип індивідуального підходу до студентів. Враховується рівень розумового розвитку, рівень знань і вмінь, працездатності; рівень пізнавальної і практичної самостійності, темп роботи, ставлення до навчання, наявність і характер пізнавальних інтересів;

- принцип емоційності навчання: жвавий, образний виклад матеріалу; краса в логіці викладу навчального матеріалу; використання цікавих прикладів, мова викладача, його ставлення до студентів, зовнішній вигляд.

Принципи навчання, як засвідчують дослідження вчених-педагогів¹¹ взаємопов'язані, зумовлюють один одного, жоден з них не може бути використаний без урахування інших. Зокрема, правильно поєднати теорію з практикою можна лише за умови, що навчання є водночас доступне, наукове і систематичне, що викладач спонукає студентів до творчої діяльності та ін.

Тож, у процесі навчання викладач повинен керуватися всіма принципами. Вони допоможуть йому так організувати навчальну діяльність, що на заняття студенти будуть йти з великою любов'ю і повагою до викладача, подолати всі проблеми, які тільки можуть виникати в навчально-виховному процесі у вищій школі.

Гуманноцентрична переорієнтація освіти, основними рисами якої є загальність, інтегральність, креативність (за Н. Сухановою), потреби суспільства в підготовці вчителя-історика, котрий знаючи історію, вміло проектує її на парадигму методологічного обґрунтування стратегії розвитку освіти¹².

Наразі все більше вищих навчальних закладів упроваджують курс історичної освіти. Автор першого в Україні навчального

¹¹ Бабанский Ю. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М., 1982. – 305 с.

¹² Калінін М. Про вдосконалення викладання профільюючих дисциплін // Проблеми вищої школи: Науково-методичний збірник. – К., 1993. – С.70-72

посібника “Философия дидактики и дидактика как философия” І.Лернер¹³ запропонував систему основоположних у реформуванні освіти філософсько-методологічних принципів плюралізму, діалогу, тотожності протилежностей у нескінченному, в самоорганізації та її прогресу в розвитку буття. Їх реалізація має допомогти в подоланні догматизму й поверховості в теоретичній підготовці педагогів-істориків, підвищенні їх методологічної культури. Науковець доводить, що методологічною основою організації навчального процесу у вищому навчальному закладі є гуманістична філософія, головною метою якої виступає людина, котра прагне до самовдосконалення і саморозвитку.

Початок третього тисячоліття ознаменований появою досліджень, присвячених розгляду методологічних засад філософії культури, політики, освіти, комунікативної культури, гуманістично-естетичного виховання, ролі філософської методології та технології слова, мислення, історичної оцінки, розвитку творчих здібностей до аналізу історичних подій минулого, зіставлення із теперішнім, проєктуванням на майбутнє¹⁴.

У час відродження інтересу до особистості як носія складного внутрішнього світу, її унікальності й цінності зростає важливість психолого-педагогічної підготовки вчителя історії. У практику вищих навчальних закладів усе активніше впроваджуються педагогічна антропологія, акмеологія професійної освіти, педагогіка індивідуальності. Антропоцентризмом позначені такі інтегративні дисципліни, як когнітивна психологія, етнопсихологія, етнопсихолінгвістика. Аналіз літератури переконав у тому, що перспективними вважаються педагогіка вищої школи, педагогіка співробітництва, педагогічна етика, педагогічна психологія, педагогічна валеологія, психологія освіти, психологія професії, психологія управління¹⁵. В педагогічній літературі цілком правомірно сьогодні наголошується на посиленні практико орієнтованості естетики, етики, педагогічної майстерності. З урахуванням сьогодення існуючі та нові курси психології повинні бути спрямовані на реалізацію технології педагогіки співробітництва майбутнього вчителя

¹³ Лернер И. Философия дидактики и дидактика как философия. – М., 1995. – 420 с.

¹⁴ Кремень В. Вищу освіту на потребу суспільства [виступ на підсумковій колегії МОН 27.02.04] // Урядовий кур’єр. – 2004. – 12 березня. – С. 6

¹⁵ Калінін М. Про вдосконалення викладання профілюючих дисциплін // Проблеми вищої школи: Науково-методичний збірник. – К., 1993. – С.70-72

історії з учнями. На жаль, сьогодні зовсім мало маємо літератури з педагогічної естетики.

Нова гуманістична парадигма освіти ставить за мету формування такого педагога-історика, котрий гармонійно поєднує освіченість, духовність, професіоналізм, моральну вихованість, розвиток особистості у відповідності з духовними цінностями національної і загальнолюдської культури.

Посилення уваги до технологізації підготовки вчителя історії, як свідчать праці вчених¹⁶ спонукає до впровадження у професійну парадигму майбутнього вчителя історії таких педагогічних технологій, основою яких є системно-діяльнісний підхід, особистісно-розвивальне навчання, естетичне ставлення до людей, навколишнього світу, культури. Актуальне завдання професійного становлення вчителя історії – формування ціннісної установки на конструювання і реалізацію ціннісного педагогічного процесу. Успішною технологією досягнення цієї мети вважаємо використання історичної літератури в курсі педагогіки в якості об'єкта професійно-педагогічного аналізу.

Таким чином, в сучасній педагогічній літературі насамперед наголошується на тому, що, суспільство двадцять першого століття чекає на вчителя-історика, котрий має історичні та психолого-педагогічні знання, володіє словом, творчим стилем мислення, гнучким розумом, навичками ораторського і ділового стилю спілкування, розуміється в питаннях історичного розвитку рідного народу, знає, шанує і пропагує його духовну культуру, дотримується принципів народної етики й моралі в повсякденному житті, розвиває гармонійне мислення, що ґрунтується на поєднанні внутрішньої свободи особистості і її соціальної відповідальності, знайомий з новими досягненнями і науковими та педагогічними дискусіями на національному і світовому рівнях, прагне до постійного саморозвитку й духовного самовдосконалення. Головними рисами педагога-історика мають стати глибокий професіоналізм, широка ерудиція, висока культура і моральність, національна свідомість, відданість Україні та її народові.

Конкретний зміст і вимоги того, чому треба вчити студента й як побудувати навчальний процес, перебувають у завтрашньому дні, тобто в умовах того суспільного розвитку, який сьогодні в часово просторових вимірах міститься за межами і вищого навчального закладу і самої особистості студента-історика.

¹⁶ Швидак О. Сьогодні студент – завтра вчитель. –К., 1987. – 77 с.

Молода людина за роки свого студентського життя має набути у вищому навчальному закладі таку сукупність якостей, з якими вона може бути конкурентно спроможною на ринку праці.

Важлива проблема сьогодення – проблема запобігання розчарування професією. Останнім часом структура вчительських кадрів за віковим показником зазнала змін: зменшився відсоток учителів віком до 30 років і віком 31-40 років (відповідно 22,7 % і 27,5 % загальної кількості освітян), без змін залишалася частка вчителів віком 51-55 років і понад (11,3 % і 12 %). И. Куписевич щодо цього зауважує: “Треба запобігти розчаруванню професією, слід розкрити складну палітру педагогічної діяльності як мінливу, цікаву і неоднозначну, за різними варіантами досягнення педагогічних цілей. Майбутній учитель має не одержувати уявлення про лаковану абстрактну школу, а набути якнайбільше знань про реальний стан сучасного шкільництва”¹⁷.

Нові підходи до змісту шкільних курсів історії, пов’язані з принципово новим формуванням цілей і завдань викладання, окреслюють проблеми формування особистості вчителя як головного творця і носія національної історії, культури й духовності. Витоки проблеми “історія і людина” були започатковані антропоцентричним напрямком досліджень В. фон Гумбольда, спрямованих на вивчення зв’язку історії з мисленням людини, її внутрішнього світу й культурних цінностей¹⁸. Щоб таке стало можливим, необхідна система знань за певним фахом у навчальному плані історичної спеціальності, типових і робочих програмах історичних дисциплін, базових підручників і навчальних посібників і т. ін., системно опановані знання, готові до активного використання у педагогічній діяльності. Аналізуючи етапи набування знань з історії, з’ясуємо важливі проблеми у відповіді на питання – як треба вчити студента?

Перший етап охарактеризуємо як перебування знань у статичності, другий і третій – у динаміці. У традиціях вищої школи перший етап, тобто формування змісту фахової історичної підготовки як певної системи знань, здійснюється без відома, участі студента і без реальної орієнтації когнітивних можливостей його особистості. На другому етапі, коли здійснюється викладання, засвоєння знань і контроль за цим, основними фігурами цього процесу виступають викладач і студент. Так взаємодія їх відбудовується переважно на засадах

¹⁷ Куписевич И. Основы общей дидактики. – М., 1986. –350 с.

¹⁸ Бех І. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології // Педагогіка і психологія. – 1999. - № 3. – С. 11-13.

суб'єкт-об'єктних стосунків, де майбутньому вчителю історії задалегідь приготована пасивна роль. Заключний етап – власне систематизація набутих знань з окремих навчальних дисциплін у межах історичного фаху – перекладений практично на студента-історика.

Сьогодні цілком очевидно, що нерационально витратити час на викладання, засвоєння і контроль за опануванням інформації, яка морально старіє ще до завершення навчання майбутнього вчителя історії у вищому навчальному закладі.

Логічним висновком цієї очевидності, як зазначає В. Бондар, є часові й просторові критерії щодо ядра знань, які має опанувати студент за роки навчання у вищому навчальному закладі. Мінімальний термін життя знань має визначатися періодом, що охоплює час, який залишився з моменту отримання знань студентом до завершення його навчання, та необхідний час на його роботу як фахівця у статусі молодого спеціаліста з історії. Максимальний термін існування набутих знань, які продуктивно можуть використовуватися випускником вищого навчального закладу у своїй історичній діяльності, багато в чому визначається їхньою фундаментальністю, яка і має бути наслідком методологічного посилення навчального процесу, значущість якого стає зримою через просторові критерії знань, що визначаються їхньою системністю на дисциплінарних та міждисциплінарних рівнях, тобто в межах історичної спеціальності¹⁹. Вищий навчальний заклад, перебуваючи в умовах що склалися, об'єктивно зорієнтований на таке навчання студента, яке б дало змогу йому сформувати в собі передусім фундаментальні основи системно структурованих знань за історичним фахом і набути здатності самостійного пошуку новітньої інформації, максимально адаптованої до своєї професійної діяльності, яка б не зависала хаотично в його свідомості, а логічно і системно знаходила своє місце в тій системі знань, яку він опанував у вищому навчальному закладі.

Розгляд завдань під таким кутом зору орієнтує вищий навчальний заклад і його науково-педагогічних працівників на постійний системний критичний аналіз принаймні двох аспектів своєї навчальної діяльності. По-перше, треба системно виділяти найголовніші актуальні знання, виводячи їх на перший план у навчальному процесі, й паралельно відсікати застарілі знання. По-друге, треба системно і систематично дбати про набуття студентом здатності самостійно здобувати новітні знання, нарощувати їх і

¹⁹ Бондар В. Дидактика. – К., 2005. – 261 с.

розгортати, опираючись на фундаментальні основи знань, опановані з допомогою викладачів.

Традиційно наша вища школа орієнтує студента не на здобуття, а на отримання знань через викладача. Засвоєння цих знань студентом за період навчання у вищому навчальному закладі досить обмежена і здійснюється переважно репродуктивним способом під час контролю за їх засвоєнням. Студентові у просторі організованої діяльності вищого навчального закладу відводиться більше роль об'єкта, аніж суб'єкта навчального процесу та інших складових цієї діяльності, що зумовлює під час перебування в цьому просторі переважно безініціативний, тобто пасивний стан його особистості. За межами цього простору, де студент може виступати рівноправним суб'єктом соціальної взаємодії, соціальне середовище більше спричинює розсіювання енергії особистісного потенціалу студента, аніж сприяє його конструктивній самореалізації та розвитку²⁰.

У традиціях нашої вищої школи залучення студента до новітніх знань здійснюється не безпосередньо, а переважно опосередковано, через особистість викладача. З таким твердженням ми маємо погоджуватися навіть за тих умов, коли взяти до уваги, що в процесі навчання, студент може долучатись самостійно до джерел, які дадуть йому сучасніші знання, аніж ті, які дають безпосередньо викладач, і ті джерела, до яких він апелює чи відсилає студента для самостійного опрацювання, якщо актуалізація знань студента обмежуватиметься контролем за їх засвоєнням лише збоку викладача, адже викладач може контролювати тільки ті знання, якими сам володіє, а не актуалізовані знання швидше забуваються.

Для того щоб випускник вищого навчального закладу міг з найменшими труднощами адаптуватись у своєму подальшому житті, самостійно здобувати конкретні актуальні знання, необхідні для успішної професійної діяльності, йому треба для набуття таких здатностей створити відповідні умови в його студентському житті. А такі здатності майбутній вчитель історії може набути тільки у стані активної інтелектуальної та соціальної дії, які зумовлені її самореалізацією, коли він виступає у ролі не отримувача, споживача і репродуктора чогось уже готового і кимось даного, а є здобувачем нового як результату внутрішнього особистісного та власного осмислення, почуттєвого переживання, визначення власної точки зору й життєвої позиції. Іншими словами, той необхідний життєвий досвід

²⁰ Кулик С. Дидактична характеристика процесу самоосвіти // Вища освіта України. – 2006. - № 1. – С. 102-107

самостійного дорослого життя студент максимально повинен набути в соціокультурному середовищі свого рідного вищого навчального закладу, адже без власного досвіду неможливо уявити розвиток особистості. А набувається він і через власні помилки, за які в самостійному житті випускнику доведеться значно дорожче розплачуватись, аніж у статусі студента.

Сучасні умови ринку праці суттєво зменшують право працівників на помилку. Тому вищий навчальний заклад концептуально має розглядатися не просто як освітня установа, де студенти в основному здобувають знання, а як соціальний інститут, де вони переважно мають діяти і соціально взаємодіяти, різнобічно актуалізувати набуті знання і свій життєвий досвід, виробляючи своє ставлення до власних помилок, які, зрозуміло, не повинні нікому завдавати ніякої шкоди. Така соціально значуща активізація особистості студента можлива лише в середовищі, насиченому соціокультурними комунікаціями, основними суб'єктами яких є самі майбутні вчителі історії.

Якщо через образ такої концептуальної моделі вищого навчального закладу, майбутній історик має заpastися необхідними ресурсами, а потім використати його як стартовий майданчик у самостійне життя, то побачимо певні концептуальні прогалини в навчанні студентів-істориків.

Коли майбутні вчителі історії перебувають у просторі організованої діяльності вищого навчального закладу, їм традиційно відводиться роль переважно об'єктів і значно меншою мірою – суб'єктів соціальної взаємодії. Це, до речі, стосується і навчання, і виховання. Науково-педагогічні працівники й адміністратори вищої школи, досі продовжують перебувати в ілюзіях певних стереотипів суспільної свідомості, яка дісталася нам у спадок ще з тих часів, коли студенти були обмежені у джерелах отримання новітніх знань і викладач відігравав роль їхнього основного джерела. Здається, що чим більше викладачі навішують майбутньому історика знань, повчань, різних установок, тим більше він знатиме. За таких умов студентам-історикам залишається досить мало часу для осмислення та використання необхідних знань та життєво важливих установок.

Концептуальний характер названої проблеми стає ще зримішим, коли ми усвідомлюємо, що навчання є не тільки основним засадним процесом вищої школи, проходячи через які, студент набуває необхідних властивостей для своєї майбутньої професійної і взагалі життєвої діяльності, а що цей процес має нормативно-імперативну сутність свого спрямування на майбутнього вчителя історії. А зміст

навчання – це вже наявне, існуюче в бутті, і обсяг цього змісту в суб'єкт-об'єктній взаємодії прямо і безпосередньо залежить від рівня знань і вихованості основних суб'єктів такого впливу на студентів. Тому, якщо викладачі прагнуть, щоб їхні студенти виходили з вищого навчального закладу не тільки з тими знаннями, моральними, культурними та життєвим цінностями, принципами, поглядами, які вже опанували попередні покоління, а мали і свої власні здобутки, сучасний світогляд, життєві цінності та орієнтації, які мають бути адекватнішими вимогам завтрашнього дня, необхідно в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу створювати для них можливості виходу за межі наявного, тобто в самостійний пошук і знань, і соціального досвіду, і власного самовизначення і самореалізації.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної вищої школи можна назвати певний перелік чинників, дієвих факторів, запровадження яких у практичну діяльність вищих навчальних закладів суттєво, порівняно з традиційним минулим, сприяє актуалізації знань студентами і більш глибокому і систематичному опануванню ними. Найбільш всеохоплюючою щодо широкого загалу майбутніх вчителів історії тут є кредитно-модульна система, що запроваджена нині у вищих навчальних закладах у зв'язку з Болонським процесом²¹, яка спонукає студентів до систематичної роботи над опануванням програмного навчального історичного матеріалу. У багатьох вищих навчальних закладах запроваджуються інтенсивні, активізуючі, індивідуально орієнтовані навчальні технології, серед яких можна назвати найпопулярніші: педагогіку партнерства, особисто орієнтоване, дистанційне навчання та інші.

Останнім часом в дидактиці стали оперувати терміном “технологія навчання”, зміст якого пов'язують з системним методом створення і застосування знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодією, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Русійними силами навчального процесу є його суперечності: а) між постійно зростаючими вимогами суспільства до процесу навчання і загальним станом цього процесу, який потребує постійного вдосконалення; б) між досягнутим учнями рівнем знань, умінь і навичок і тими знаннями з історії, вміннями і навичками, які потрібні для розв'язання поставлених перед ними нових знань; в) між фронтальним викладом історичного матеріалу й індивідуальним

²¹ Тимошенко З., Греков А., Гапон Ю. Болонський процес: нормативно-правові документи. – К., 2004. – 169 с.

характером його засвоєння; г) між розумінням матеріалу вчителем і розумінням його студентами; д) між теоретичними знаннями історичного процесу і уміннями використовувати їх на практиці і т. п. Мистецтво викладача полягає у виявленні і використанні цих суперечностей для активізації пізнавальної діяльності студентів.

Беремо до уваги, що індивідуально орієнтовані навчальні технології значно продуктивніші порівняно з традиційними масовими і мають розглядатися як перспективні для вищих навчальних закладів.

Але по-справжньому невичерпними і необмеженими для розвитку особистості є творчі процеси, оскільки перебіг їх має особистісний, а це значить суто індивідуальний характер, залежить від зусиль і потенціалу конкретного студента.

Актуальною проблемою дидактичної підготовки фахівця-історика, як зазначають Б.Гершунський, І.Зязюн, В. Кремень, В. Бондар, залишається єдність теоретичної і практичної підготовки, навчальної і науково-дослідницької діяльності студентів і викладачів, що в цілому забезпечує багатоаспектну готовність педагога до професійної діяльності. У вищій школі продовжують існувати проблеми перекосу предметної підготовки над психолого-педагогічною, проблеми роз'єднаності між навчальними дисциплінами. Звичайно, кожен навчальний курс має власний предмет дослідження, проте всі складові професійної парадигми повинні бути єдині в реалізації найважливішого завдання – підготовки вчителя-дослідника²².

Така ж картина спостерігається і у шкільному викладанні, коли вчителі насамперед намагаються розв'язати завдання власного предмета, часто нехтуючи індивідуальними можливостями учнів. Цілком ймовірно, що це пов'язано з тим, що в загальноосвітніх закладах різних типів на сьогодні працюють фахівці з історичною освітою класичного і педагогічного університетів. За умов спільної суті змісту така підготовка суттєво відрізняється в напрямі. В основу підготовки історика, формування його як особистості у класичному університеті покладена парадигма конкретної науки. Прерогативою в педагогічному університеті є підготовка педагога-історика, котрий знаючи історію, проектує її на парадигму учня: показує красу минулого свого народу, зацікавлює, захоплює історичним предметом, упроваджує проблемне вивчення, формує національні особливості характеру молодих громадян Української держави.

²² Барбина Е. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного образования. – К., 1997. – 153 с.

Актуальна проблема сьогодення – відсутність стабільних підручників, посібників, довідників, текстів з культурологічним коментарем²³.

Проблема формування ціннісних орієнтацій, компетенцій учнів зумовлює посилення акценту на компетентісно-орієнтовану підготовку вчителя-історика. Зменшення годин на фахові дисципліни, багатопредметність, переважно лекційний шлях пізнання – усе це позначається на фундаментальності професійної підготовки вчителя історика, його практичних умінь, навичках, здібностях, формує поверхову уяву про предмет дослідження, знижує пізнавальну мотивацію, порушуючи тим самим основи майбутньої творчої діяльності з учнями, особливо в умовах підготовки вчительських кадрів до профільного навчання.

Отже, педагог ХХІ ст. повинен добре знати наукові основи, історію і методологію, тенденції в розвитку україністики, усвідомлювати актуальні проблеми викладання історії в сучасних загальноосвітніх закладах, місце цих навчальних предметів у системі знань і цінностей учнівської молоді, вимоги до змісту і рівня шкільної історичної підготовки згідно з Державним стандартом базової і повної середньої освіти. Фахівець-історик має добре володіти новими технологіями навчання, методами формування навичок самостійної роботи, розвитку інтересу і мотивації до навчання, творчих здібностей, логічного мислення учнів, створення атмосфери продуктивно-пізнавального співробітництва; забезпечувати логічну послідовність викладу матеріалу і міждисциплінарні зв'язки з іншими шкільними та вузівськими курсами. Учитель-історик повинен уміти проектувати, конструювати, моделювати і проводити уроки і виховні заняття, у тому числі з елементами інформаційно-комп'ютерних технологій, різні за рівнями підготовки і психолого-педагогічних особливостей учнів, використовувати методи об'єктивної діагностики знань, володіти методикою проведення науково-педагогічного дослідження, тобто бути професійно компетентним.

Проблеми дидактичної підготовки, зумовлені новими цивілізаційними викликами до людини, модернізацією вищої школи, входженням України до європейського освітнього простору, органічно взаємопов'язані, оскільки йдеться про досягнення єдиної мети – підвищення якості національної освіти та забезпечення підготовки людини до життя у ХХІ столітті.

²³ Вікторов В. Основні критерії та показники якості освіти // Вища освіта України. – 2006. - № 1. – С.54-56

Так в сучасному українському суспільстві стоїть потреба відповідної перебудови навчального процесу, що орієнтував би не тільки на творче засвоєння базових знань, а й на вироблення умінь, навичок і бажань самостійно навчатися, оволодівати новою інформацією, уміти використовувати здобуті знання у практичній діяльності. Дидактичні умови майбутніх вчителів історії мають базуватися на сучасних технологіях навчання. Високим повинно бути методичне забезпечення, особливо оволодіння інформаційно-комп'ютерними технологіями. Певна річ це стосується не тільки студентів – майбутніх істориків, а й тих хто їх навчає, та вже працюючих вчителів.

Інформаційно-технічне забезпечення студентів історичних спеціальностей має бути наскрізною проблемою усього періоду навчання. Завдання історичної освіти – це формування вчителя історії як фахівця і як людини високої культури, яка має особистісний позитивний вплив на індивідуальність студента.

Міністерство освіти і науки України виходить з того, що в усіх вищих навчальних закладах необхідно активно впроваджувати нові форми організації навчального процесу (зокрема кредитно-модульну систему, яка відкриває нові можливості та перспективи для вищої школи), посилювати роль самостійної роботи студентів. Власне в педагогічних університетах мають розроблятися й апробуватися нові технології навчання для вищої школи. Відповідно й наукові дослідження мають бути скеровані саме на розв'язання проблем, пов'язаних з інноваційними процесами в освіті.

Законодавче освітянське правове поле – система законів, яка включає Закони “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Національну доктрина розвитку України в ХХІ ст.” та ін. Крім того, освітянська діяльність в Україні регулюється Постановами Верховної Ради України, Указами та розпорядженнями Президента України, наказами і розпорядженнями Міністерства освіти і науки України. В кожному з цих документів йде мова про осучаснення навчально-виховного процесу у вищій школі, розробку і впровадження в навчальний процес сучасних інтелектуальних інформаційних технологій, спрямування історичної науки на вироблення стратегії розвитку освіти, перспектив відродження і розбудови національної школи²⁴.

Наприклад, закон України “Про вищу освіту” спрямований на врегулювання суспільних відносин у галузі навчання, виховання, професійної підготовки громадян України. Він встановлює правові,

²⁴ Державна національна програма “Освіта: Україна ХХІ століття”. – К., 1994.

організаційні та інші засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства і держави у кваліфікованих фахівцях. У 22 ст. визначаються головні завдання вищого навчального закладу, щодо дидактичного забезпечення майбутніх вчителів:

- здійснення освітньої діяльності історичного напрямку, яка забезпечує підготовку майбутніх вчителів історії відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів і відповідає стандартам вищої освіти;
- здійснення наукової і науково-технічної, творчої, мистецької, культурно-виховної, спортивної та оздоровчої діяльності;
- організації навчального процесу, який забезпечить можливість здобуття майбутнім істориком знань, умінь і навичок у гуманітарній, соціальній, науково-природничій і технічній сферах, тобто всебічно розвиватися²⁵.

Нині державні структури, які визначають і здійснюють політику у сфері якості освіти, напрацьовують відповідні тенденції, створюють якісні дидактичні умови для підготовки майбутнього вчителя історії, визначають стратегії і здійснюють відповідно до потреб суспільства і ресурсів держави освітянські програми, які необхідні для економічного та соціального розвитку України, а також індивідуального та культурного самовираження майбутнього історика у суспільстві. Навчання організовується з урахуванням принципу безперервності. Програми модернізації навчального процесу націлені на те, щоб відповідати як вимогам відповідних галузей економіки, так і забезпечувати конституційні права громадян на освіту високої якості і отримання професійної підготовки. Стратегія і тактика змін, осучаснення дидактичних умов у підготовці майбутніх вчителів історії складає сутнісне наповнення “Національної доктрини розвитку освіти в XXI столітті”. Вона передбачає прискорене осучаснення освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень. Плануються реорганізація існуючих та створення навчально-виховних закладів нового покоління, регіональних освітянських центрів для опрацювання та відбору ефективних педагогічних новацій, застосування мережі регіональних центрів дистанційної освіти. Принципами реалізації цієї програми є багатокладність та варіантність освіти, що передбачає можливість широкого вибору форм освіти, засобів навчання у процесі підготовки майбутніх вчителів історії, які б могли відповідати освітнім запитам

²⁵ Закон України “ Про вищу освіту”. – К., 1992.

особистості. Водночас, передбачається оновлення дидактичних умов у процесі підготовки майбутнього історика, запровадження ефективних технологій, створення нової системи методичного та інформаційного забезпечення освіти, входження України у трансконтинентальну систему комп'ютерної інформації. Це можливо лише за умов застосування національного науково-педагогічного інформаційного простору, запровадження нових інтелектуальних інформаційних технологій навчання²⁶.

За роки незалежності дидактичні умови підготовки майбутніх вчителів історії значно змінилися в більшості аспектів. Освіта набула структури європейського типу і включає освіту дошкільну, загальну середню, позашкільну, професійно-технічну, вищу, післядипломну, аспірантуру, докторантуру, самоосвіту²⁷. Крім того, встановлено такі освітні рівні: початкова загальна, професійно технічна, базова вища, повна вища освіта, а освітньо-кваліфікаційні рівні мають градацію: кваліфікований працівник, молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр²⁸. Прийняття такої розгалуженої системи мало принципове значення, оскільки це гарантує для людини свободу вибору і дає можливість отримати освіту відповідно до розумових і професійних здібностей майбутнього вчителя історії.

Модернізація навчального процесу у вищому навчальному закладі спрямована на забезпечення його якості відповідно до новітніх досягнень науки, культури і соціальної практики. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті стала дороговказом і визначає всі пріоритетні цілі й вказує шляхи їх досягнення.

Якість дидактичних умов у процесі підготовки майбутнього вчителя історії є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту. На забезпечення якості навчального процесу спрямовуються матеріальні, фінансові, кадрові та наукові ресурси суспільства і держави. Висока якість освіти передбачає взаємозв'язок освіти і науки, педагогічної теорії і практики.

У сучасному суспільстві у вищій школі здійснюється:

- упровадження ефективної системи інформування громадськості про можливості здобуття професії вчителя історії;

²⁶ Державна національна програма "Освіта: Україна XXI століття". – К., 1994.

²⁷ Закон України "Про вищу освіту". – К., 1992.

²⁸ Закон України "Про вищу освіту". – К., 1992.

- створення дидактичних умов у процесі підготовки майбутнього вчителя історії для здобуття безоплатної вищої освіти на конкурсних засадах у державних і комунальних навчальних закладах;
- удосконалення правових засад здобуття освіти за рахунок бюджетів усіх рівнів та коштів юридичних та фізичних осіб;
- розширення здобуття майбутнім істориком знань у вищому навчальному закладі шляхом індивідуального кредитування;
- створення умов для здобуття освіти дітьми-сиротами, дітьми позбавленими батьківського піклування та дітьми інвалідами;
- забезпечення високої якості дидактичних умов у вищому навчальному закладі та професійної мобільності випускників-істориків на ринку праці шляхом інтеграції вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації, наукових установ та підприємств, запровадження гнучких освітніх програм та інформаційних технологій навчання;
- додержання засад демократичності, прозорості та гласності у формуванні контингенту студентів, у тому числі шляхом об'єктивного тестування, створення якісних дидактичних умов для забезпечення вивчення історії відповідно до потреб особистості та ринку праці²⁹.

Важливим кроком на шляху вдосконалення дидактичних умов у процесі підготовки майбутнього вчителя історії у вищій школі є затвердження Постановою Кабінету Міністрів Переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями. У цьому Переліку вперше відображені освітньо-кваліфікаційні рівні (ступенева освіта) підготовки фахівців з історії у вищих навчальних закладах України, внесено принципові зміни до самого Переліку з урахуванням встановлення ринкових відносин, введено багато нових спеціальностей, здійснено їх значне узагальнення, що збільшує можливості майбутніх вчителів історії до самовираження та самовизначення, формування активної позиції, утвердження плюралізму, демократії та правопорядку, що відповідає “Декларації принципів толерантності” і необхідності приєднання України до Болонського процесу інтеграції і розвитку науково-освітніх ресурсів Європи³⁰.

Забезпечення вищого якісного рівня дидактичних умов у процесі підготовки майбутнього вчителя історії є одним з головних

²⁹ Закон України “Про вищу освіту”. – К., 1992.

³⁰ Юматов В., Гапон Ю. Професійна підготовка студентів педагогічного інституту. – К., 1981. – 420 с.

завдань соціальної сфери. Якість дидактичних умов є багатомірною категорією, що охоплює всі їх функції та види діяльності: навчальні та академічні програми, наукові дослідження, забезпечення кадрами, науковими дослідженнями, інфраструктурою, академічним оточенням. Особлива увага у вищому навчальному закладі приділяється участі студентів у тому числі й істориків, у наукових дослідженнях, які сприяють прогресу знань і свідчать про інтелектуальний їх розвиток. Поряд із зовнішньою оцінкою, навчальні заклади здійснюють власну внутрішню оцінку рівня і якості навчання. Переробляючи навчальні програми так, щоб вони давали змогу виходити за межі звичайного пізнавального засвоєння історичної дисципліни і оволодівати навичками, знаннями до критичного творчого аналізу навчального матеріалу і незалежного мислення. Цьому сприяє структурна перебудова дидактичних умов у процесі підготовки майбутніх вчителів історії. Виконана в процесі реформування освіти структурна оптимізація навчального процесу, дала змогу якнайкраще готувати майбутніх істориків до викладацької діяльності.

Згідно з Законом України “Про освіту” громадяни України мають право на отримання освіти за різними формами: очною, вечірньою, заочною або екстернату³¹. Якість освіти, дидактичних умов значною мірою регулюється Державними стандартами освіти, що передбачають наявність трьох констант: державної, галузевої та всіх компонентів вищого навчального закладу³².

Державна константа визначає структуру переліку напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється освіта і професійна підготовка майбутніх вчителів історії за певними освітньо-кваліфікаційними рівнями.

Дидактичні умови у процесі підготовки майбутніх вчителів історії встановлюють професійне призначення й умови використання випускників, відображають мету й узагальнюють зміст освіти і професійної підготовки майбутніх вчителів історії у вигляді переліку умінь, визначають місце і роль фахівця у соціальній структурі суспільства та вимоги до його компетенції, встановлюють вимоги до загальноосвітнього рівня і галузеві кваліфікаційні вимоги до майбутнього вчителя історії.

Освітньо-професійна програма визначає нормативну частину дидактичних умов у вищому навчальному закладі, встановлює вимоги до змісту, обсягу, рівня освіти і професійної підготовки майбутніх

³¹ Закон України “Про освіту”. – К., 1996.

³² Там само.

вчителів історії. Дидактичні умови подаються в освітньо-професійній програмі як структурована система навчальних елементів, що формують інформаційний обсяг і рівень засвоєння знань у процесі підготовки майбутнього вчителя історії³³.

Оновлення навчального процесу у вищій школі проходить з метою забезпечення відповідності рівня освіти і професійної підготовки майбутнього вчителя історії вимогам суспільного розподілу праці в Україні мобільності системи підготовки вчителів історії для задоволення вимог ринку праці. Це включає варіативну частину освітньо-кваліфікаційної характеристиками випускника навчального закладу, доповнюючи і конкретизуючи кваліфікаційні вимоги до змісту освіти і професійної підготовки майбутніх вчителів історії збоку конкретних замовників на випускників-істориків вищих навчальних закладів.

Держава також здійснює контроль за рівнем якості освіти, дидактичних умов у процесі підготовки майбутніх істориків за допомогою вимірювань показників якості вищої освіти, яких набув індивід у результаті реалізації вищим навчальним закладом освітньо-професійної програми підготовки за критеріями досягнення цілей вищої освіти. Новим для дидактики України є те, що як засіб діагностики введено орієнтовані за критерієм тести і психодіагностичні методики на виявлення якостей особистості. Ці тести і методики дають можливість вимірювати й оцінювати обсяг, повноту, системність і міцність професійних (історичних) знань, а також самостійність майбутніх вчителів історії, що дозволяє порівнювати рівень їх досягнень у процесі підготовки з еталонними вимогами освітньо-кваліфікаційних характеристик.

Намір України стати членом “Болонського клубу” активізував пошуки шляхів удосконалення дидактичних умов у процесі підготовки майбутнього вчителя історії. Сформувався консенсус щодо вибору зовнішнього оцінювання на рівні середньої освіти як найбільш перспективного інструменту оцінювання якості роботи навчально-виховних закладів і результуючих знань їх випускників. Дав позитивний результат експеримент з використання незалежних центрів тестування для суміщення шкільних екзаменів і вступних іспитів у вищі навчальні заклади. Вже в середній школі починають створюватись такі дидактичні умови, які схожі з вищою школою з проєкцією на обрану спеціальність, яку хоче отримати дитина в

³³ Вікторов В. Основні критерії та показники якості освіти // Вища освіта України. – 2006. - № 1. – С.54-56

майбутньому. В процесі виконання Україною вимог Болонської декларації й подальших спільних рішень країн-учасників Болонського процесу передбачено значне удосконалення засобів забезпечення якості дидактичних умов у процесі підготовки майбутніх вчителів історії, акредитації програм і закладів, громадсько-державний моніторинг, глибоке самооцінювання вищого навчального закладу з поширенням даних про його наслідки³⁴.

Визначальне значення для поліпшення якості освіти має впровадження у навчальний процес сучасних інформаційних технологій. Головною метою в контексті створення інформаційного суспільства і освітньо-інформаційного простору є забезпечення доступу до інформації широкого кола споживачів. Розв'язання цієї проблеми сьогодні неможливе без використання в дидактиці інформаційних можливостей Інтернету. З метою розвитку національної складової цієї системи, ефективного використання її можливостей для розвитку історичної науки, освіти, культури, зміцнення міжнародних освітянських зв'язків, належного інформаційного забезпечення всіх гілок влади держави, найповнішого задоволення потреб міжнародного співтовариства в об'єктивній комплексній інформації Президент України підписав Указ "Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні"³⁵. У зв'язку з цим, зокрема, визнано необхідним забезпечити:

- доступ навчальних закладів, наукових та інших установ до мережі Інтернет;
- розширення та вдосконалення подання у мережі Інтернет об'єктивної політичної, економічної, науково-технічної, культурної та іншої інформаційних технологій.

Виходячи з актуальності накопичених в Україні суспільних проблем, розв'язання яких потребує позачергової наукової підтримки, система інформаційного та матеріально-технічного забезпечення наукової діяльності і дидактичних умов у процесі підготовки майбутнього вчителя історії є одним з пріоритетних напрямів державної політики.

Зміна політики і соціальних пріоритетів у незалежній Україні внесла принципово нову парадигму освіти та виховання, переходу від

³⁴ Кінах А. Рівень вищої освіти – потенціал нації: [Кабінет Міністрів і освіта] // Президентський вісник. – 2001. -№ 38 (вересень). – С. 3-4

³⁵ Кремень В. Вищу освіту на потребу суспільства [виступ на підсумковій колегії МОН 27.02.04] // Урядовий кур'єр. – 2004. – 12 березня. – С. 6

виховання громадянина певної країни, вчителя історії, освіченість і моральність, якого відповідають складності завдань, які постануть перед ним у сучасному світі.

Велику увагу Міністерство освіти і науки України приділяє проблемам національного виховання³⁶. Розбудова Української держави ставить перед педагогічними працівниками України надзвичайно важливе і невідкладне завдання – виховання справжнього громадянина і патріота рідної землі. Побудова нового громадянського, демократичного, гуманного суспільства, що орієнтується на високі національні та загальнолюдські цінності, вимагає нової системи громадянського виховання, мета якого – формування у молодого покоління комплексу громадянських якостей, глибокого розуміння ними приналежності до українського народу, своєї Батьківщини, здатності реалізувати свій особистісний потенціал на благо зміцнення української держави, одночасно враховуючи і полікультурність українського суспільства.

Відродження національної свідомості починається з духовного відродження нації. Майбутній вчитель історії, навчаючись, повинен перебувати під постійним впливом духовної культури свого народу, своєї нації, проте він повинен не менш чутливо ставитися до представників національних меншин, які мешкають поряд з ним і також є повноправними громадянами України. Тому завдання дидактики вищої школи – допомогти молодій людині знайти відповіді на етичні, релігійні, культурні, історичні, соціально-політичні, правові, національні, державні питання, дати їй надійну ціннісну орієнтацію у повсякденному житті.

Основними положеннями закону “Про освіту” передбачається здійснювати подальше підвищення якості історичної освіти за рахунок реалізації таких організаційно-методичних заходів, як:

- забезпечення ефективної співпраці органів управління освітою на місцях і вищих педагогічних навчальних закладів, закладів післядипломної освіти та наукових установ Академії педагогічних наук з питань відбору молоді для навчання у педагогічних навчальних закладах, високого рівня їх фундаментальної і професійної підготовки та подальшого фахового вдосконалення;
- оновлення змісту підготовки педагогів-істориків, наповнення психолого-педагогічних і методологічних навчальних

³⁶ Литвин О. Формування національної свідомості – пріоритетне виховне завдання // Вища освіта України. – 2005. - № 3. – С. 92-93

дисциплін найновішим змістом із сучасним тестовим і технологічним інструментарієм;

- створення новітніх підручників з психолого-педагогічних дисциплін та методики викладання шкільних предметів.

Реалізація новітнього, досконалого змісту історичної спеціальності не можлива без відповідного науково-методичного забезпечення навчального процесу. На сьогодні в Україні має місце складна ситуація із забезпеченням і створенням нових підручників та навчально-методичної літератури, особливо україномовної, що негативно позначається на якості дидактичних умов у процесі підготовки майбутнього вчителя історії, утвердженні державної мови у навчальних закладах та запровадженні новітніх технологій навчання.

Для розв'язання зазначеної проблеми були реалізовані такі заходи:

- концепція і міжгалузева цільова комплексна програма “Навчальна книга вищої школи” на період 2000-2005рр., де передбачається підготовка і видання навчальної літератури з нормативних історичних дисциплін та словниково-довідникової літератури;

- модифікаційний порядок видання навчальної літератури вищими навчальними закладами і механізм координації видань та контролю за їх змістом;

- розроблений більш досконалий механізм забезпечення вищих навчальних закладів історичною літературою з визначенням ролі і місця бібліотек у цій системі;

- виробляється механізм фінансування цільової комплексної програми підготовки майбутніх вчителів історії через залучення позабюджетних коштів та коштів міністерств та відомств, яким підпорядковані вищі навчальні заклади, а також надходжень від вітчизняних і зарубіжних інновацій та благодійних фондів.

Загалом на основі законів “Про освіту”, “Про вищу освіту”, навчальних програм та інших документів серед основних напрямів подальшого розвитку дидактичних умов у процесі підготовки майбутнього вчителя історії і підвищенні їх якості необхідно виділити такі, як:

- подальша трансформація мережі вищих навчальних закладів для задоволення потреб майбутніх вчителів історії і регіонів відповідно до вимог ринкової економіки. Це дасть можливість вирівняти потенціали мережі вищих навчальних закладів у розрізі регіонів, зменшити міграційні потоки молоді за освітнім чинником у

регіони з високим освітнім потенціалом, пом'якшити ситуацію, що складається у сфері працевлаштування молоді;

- реалізація дидактичних принципів універсального підходу до розвитку вищої освіти. Це необхідно тому, що універсальність освіти забезпечує здобуття майбутнім істориком, які мають необхідні здібності, мотивацію та адекватну підготовку до всіх етапів життєвого шляху, вищої освіти, поєднання функцій навчання і виховання;

- використання різних форм роботи в задоволенні освітніх потреб усіх і на всіх етапах життя; етичну роль у період кризи цінностей у суспільстві;

- забезпечення відповідності дидактичних умов у вищій школі сучасним вимогам і умовам, за яких потреби розвитку держави і регіонів будуть в центрі політичного бачення і рішень. Це дозволить комплексно визначити свої завдання у сфері підготовки та перепідготовки кадрів, наукових досліджень й надання освітніх послуг, мати відповідні для цього ресурси, сприяти підвищенню рівня економічної активності громадян;

- поліпшення системи ступеневої освіти, сприяння розвитку інтеграційних процесів, активна участь України в Болонському процесі й формуванні європейського простору вищої освіти і науки. Це підвищить рівень знань майбутніх вчителів історії. Функціонування міцного "освітнього ланцюжка" забезпечить дію безперервної системи освіти громадян, а також створення дидактичних умов для застосування більш гнучких програм, які сприяють доступності вищої освіти упродовж усього життя людини, включаючи самоосвіту;

- формування демократичних відносин між викладачами і студентами. Такий підхід забезпечить управління цими відносинами на принципах рівності здібностей і взаємної поваги, створить умови для формування майбутнього вчителя історії, здатного до професійної діяльності у соціально орієнтованій економіці;

- адаптація змісту вищої освіти через державні стандарти(освітньо-кваліфікаційні характеристики, освітньо-професійні програми) до потреб суспільства. Це дозволить створити якісні дидактичні умови у процесі підготовки майбутнього вчителя історії, механізм гнучкої адаптації випускників до умов ринку праці, підвищити їх академічну і професійну мобільність, зорієнтувати трудовий потенціал на продуктивну професійну діяльність, механізм безперервного оновлення навчального процесу вищої школи;

- розв'язання проблем працевлаштування майбутніх вчителів історії. Це дасть змогу пом'якшити соціальну напругу серед молодих людей, які мають дипломи про вищу освіту в умовах, коли

таких спеціалістів багато, а тому виникають труднощі з працевлаштуванням;

- реформування системи післядипломної освіти як забезпечення освіти упродовж усього життя. Це дасть можливість в умовах радикальних соціально-економічних перетворень і формування ринкових відносин в Україні постійно проводити роботу із забезпечення високого рівня кваліфікацій та компетентності вчителів історії.

Розгляд провідних тенденцій світової вищої освіти, тенденцій у розвитку історії, педагогіки, психології, сучасних вимог до вчителя історії актуалізують проблеми його підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах України, формування історика як одного з головних творців і носіїв національної історії, культури і духовності.

Аналіз законодавства України дозволяє розглядати професійну підготовку майбутнього вчителя історії, як цілісну відносно, визначену, функціонуючу, систему, мета якої – при органічній єдності й оптимальному співвідношенні навчально-пізнавальної, науково-дослідної, виховної підсистем та підсистеми практик на кожному освітньо-кваліфікаційному ступені (бакалавр-спеціаліст-магістр) формувати мотивацію пізнавальної діяльності.

Дидактичні принципи навчання, обов'язковими складовими яких виступають фундаментальність, глибина, інтелектуальна і практична спрямованість, особистісно- і професійно-орієнтований характер, мають бути спрямовані на формування зокрема аналітичної, комунікативної, культурознавчої, історичної, психологічної, методичної, інформаційної, дослідницької компетенцій.

Проведений аналіз підтверджує: суспільство XXI століття чекає на вчителя-історика, котрий має історичні та психологічні знання, розвинені аналітичні здібності, володіє творчим стилем мислення, гнучким розумом, навичками ораторського і ділового стилю спілкування, розуміється в питаннях історичного розвитку рідного народу. Майбутній вчитель історії 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 заняття в тому числі з елементами інформаційно-комп'ютерних технологій.

Список використаних джерел

1. Атанов Г. Возрождение дидактики – залог развития высшей школы. – Донецк, 2003. – 180 с.
2. Бабанский Ю. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М., 1982. – 305 с.

3. Барбина Е. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного образования. – К., 1997. – 153 с.
4. Бех І. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології // Педагогіка і психологія. – 1999. - № 3. – С. 11-13.
5. Бондар В. Дидактика. – К., 2005. – 261 с.
6. Вікторов В. Основні критерії та показники якості освіти // Вища освіта України. – 2006. - № 1. – С.54-56
7. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи: Навчальний посібник для студентів вузів. – К., 2003. – 314 с.
8. Зайченко І. Педагогіка. – Чернігів. – 2003. – С. 220.
9. Калінін М. Про вдосконалення викладання профільюючих дисциплін // Проблеми вищої школи: Науково-методичний збірник.– К., 1993.– С.70-72
10. Кінах А. Рівень вищої освіти – потенціал нації: [Кабінет Міністрів і освіта] // Президентський вісник. – 2001. -№ 38 (вересень). – С. 3-4
11. Кремень В. Вищу освіту на потребу суспільства [виступ на підсумковій колегії МОН 27.02.04] // Урядовий кур'єр. – 2004. – 12 березня. – С. 6
12. Кулик С. Дидактична характеристика процесу самоосвіти // Вища освіта України. – 2006. - № 1. – С. 102-107
13. Куписевич И. Основы общей дидактики. – М., 1986. –350 с.
14. Лернер И. Философия дидактики и дидактика как философия. – М., 1995. – 420 с.
15. Литвин О. Формування національної свідомості – пріоритетне виховне завдання // Вища освіта України. – 2005. - № 3. – С. 92-93
16. Степенко М. Вища освіта України: наступні етапи модернізації // Освіта України. – 2004. - № 6. – С. 45-50
17. Стрельников В. Проектна освіта і технологія проектного навчання у вищій школі / Неперервна професійна освіта: теорія і практика. –2004 – Вип 1. – С. 65-69
18. Тимошенко З., Греков А., Гапон Ю. Болонський процес: нормативно-правові документи. – К., 2004. – 169 с.
19. Швидак О. Сьогодні студент – завтра вчитель. –К., 1987. – 77 с.
20. Юматов В., Гапон Ю. Професійна підготовка студентів педагогічного інституту. – К., 1981. – 420 с.
21. Ярошенко О. Методична підготовка майбутніх учителів: реальний стан і шляхи до вдосконалення // Вища освіта України. – 2004. - № 1. – С.69-73
22. Ярмаченко М. Педагогіка. – К., – 1986. – 541 с.

Авхутська С.О.

магістр педагогіки вищої школи

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПОЛКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ

Сучасний етап розвитку вітчизняної системи освіти в Україні характеризується її інтеграцією в європейській освітній простір. Виходячи із загальної мети педагога в європейських країнах -

виховання майбутніх громадян національних суспільств і Європи в цілому, сучасні вчителі працюють в полікультурному контексті, маючи потребу, з одного боку, в національній ідентичності, а з іншого – транснаціональній свідомості в межах європейського простору. Тому, серед компонентів професійної компетентності європейського вчителя виділяють: європейську ідентичність (розуміння своїх національних особливостей і загальних особливостей європейських народів, готовність прийняти відмінності і відноситися з повагою до світу в цілому); європейський мультикультуралізм (надання рівних можливостей учням різних національностей і толерантне відношення до їх культурної спадщини). Тому є потреба говорити про полікультурну складову професійної компетентності вітчизняного учителя тощо.

На важливості формування полікультурних компетенцій наголошувалося в рекомендаціях Ради Європи та в інших міжнародних (Статут ООН, Статут ЮНЕСКО, Загальна декларація про культурну різноманітність) та державних (Конституція України (ст. 3), Державна національна програма «Освіта» («Україна» XXI ст.), Концепція громадянського виховання (ст. 18), Національна доктрина розвитку освіти (с.4)) документах, які тією чи іншою мірою відображають актуальність проблеми полікультурної освіти. Полікультурна освіта дозволяє особистості орієнтуватися в сучасному глобальному інформаційному просторі (кіберпросторі), усвідомлювати його як сукупність досягнень людського суспільства, готуватися до взаєморозуміння і продуктивного спілкування представників різних культур, налагоджувати міжнародні зв'язки.

Ми приєднуємось до думки багатьох дослідників (Р.Агадулін, Д. Бенкс, Л. Голік, Л. Гончаренко, Г. Дмитрієв, В. Кузьменко, В. Подобєд, К. Юр'єва, Н. Якса та ін.), які вважають, що формування полікультурної компетентності учителя є необхідною умовою реалізації процесу полікультурної освіти і виховання «людини культури» на принципах толерантності і взаємоповаги. Володіння вчителем полікультурною компетентністю допоможе працівнику освітньої галузі ефективно здійснювати професійну діяльність у сучасних соціокультурних умовах (робота в багатокультурному середовищі, поширення ідей гуманістичної педагогіки, соціально-економічні та етнокультурні особливості регіонів країни, необхідність підготовки молодого покоління до життя в умовах культурного та етнічного розмаїття).

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 (інтелектуальної, 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 наукової літератури надав підстави стверджувати, що в дослідженнях немає єдності поглядів щодо сутності феномену «полікультурна компетентність», відсутня загальноприйнята структура останньої, а також мало уваги приділяється розробці засобів її формування. На сьогодні більшість учених схиляється до думки, що полікультурна компетентність – це загальна здатність особистості до плідної життєдіяльності в багатокультурному суспільстві¹. Слід зазначити, що вченими досліджуються і інші види компетенцій, пов'язані із життям в багатокультурному та багатонаціональному суспільстві, а саме: інтеркультурна, соціокультурна, країнознавча, культурознавча, соціолінгвістична, етнокультурна та ін. Але полікультурна компетентність містить окремі характеристики всіх вищезгаданих компетенцій і є предметом дослідження західних (Д. Бенкс, А. Фернхем, П. Фрер та ін.), російських (І. Васютенкова, Т. Гур'янова, Л. Данилова, Е. Щеглова та ін.), казахських (Н. Дуланбеков, Т. Туркенов) та вітчизняних (Р. Агадуллін, Л. Вороняк, Л. Голік, Л. Гончаренко, В. Кузьменко, Л. Перетяга, К.Юр'єва та ін.) дослідників.

Полікультурна компетентність є як складним особистісним утворенням, що ґрунтується на засадах теоретичних знань та об'єктивних уявлень про етнокультурне різноманіття світу, реалізується через уміння, навички і моделі поведінки, які забезпечують взаємодію з представниками різних народів і культур на основі толерантного ставлення до них. З одного боку, полікультурна компетентність обумовлена потребами соціуму, оскільки виступає необхідною умовою інтеграції особистості в полікультурне суспільство, а з іншого, – особистісно обумовлена, оскільки сприяє розвитку особистості.

¹ Агадуллін Р. Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект / Р. Р. Агадуллін // Педагогіка і психологія / гол. ред. В. Г. Кремень. – 2004. – № 3. – С. 18 – 29.

В результаті проведеного теоретичного аналізу соціологічної, філософської, психологічної, культурологічної та педагогічної літератури було визначено наступні характеристики феномену полікультурної компетентності. В рамках філософського аналізу полікультурна компетентність представляє собою основу діалогу між різноманітними культурами, умову розвитку кожної з них. В психологічному аспекті полікультурна компетентність є сукупністю складних внутрішніх процесів, що направлені на пошук спільності з представниками іншої культури та прийняття їх культурної ідентичності. З етичної точки зору полікультурна компетентність базується на толерантності, що вважається моральною чеснотою особистості. Як форма соціальної компетентності, що актуалізується в ситуаціях культурних перехресть, полікультурна компетентність є комплексною особистісно-професійною якістю, що дозволяє працівнику вирішувати завдання конструктивної взаємодії з представниками іншої культурної групи. З педагогічної точки зору полікультурна компетентність є результатом полікультурної освіти та виховання. В контексті професійної підготовки полікультурна компетентність передбачає формування самосвідомості майбутніх учителів як культурно-історичних суб'єктів, що відчують потребу в культурологічній освіті та самоосвіті як засобі пізнання і засвоєння плюралістичної картини світу.

З метою визначення сутності, структури, передумов та механізмів розвитку полікультурної компетентності майбутнього учителя розглянемо існуючі наукові підходи до процесу її формування в умовах полікультурного освітнього простору вищого педагогічного навчального закладу.

На підставі аналізу праць науковців (Н. Бібік, І. Зимня, В. Кальней, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторський та ін.) встановлено, що сформована в процесі професійної підготовки компетентність є чинником професійного та особистісного розвитку фахівця, що допомагає йому ефективно вирішувати різноманітні завдання в майбутній професійній діяльності. Феномен «компетентність» доречно аналізувати в рамках компетентнісного підходу, що передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових, загальногалузевих і предметних компетентностей особистості. Ми не будемо детально аналізувати всі існуючі визначення компетентності, але зупинимося на тих принципово важливих її аспектах, які тією чи іншою мірою пов'язані із полікультурною компетентністю як складовою професійної компетентності майбутніх учителів.

В педагогічній науці одночасно вживаються два терміни: компетенція і компетентність. Тлумачний словник В. Бусела подає досить схожі визначення цих понять: *компетентність* – властивість за значенням компетентний; *компетентний* – 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований; 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний».¹ В науково-педагогічній літературі існують декілька поглядів на співвідношення понять «компетенція» та «компетентність»: одні науковці вважають їх синонімами (О. Зеєр), другі розглядають компетенції як складові компетентності (К. Ахіяров, І. Перестороніна), треті схиляються на думку, що компетенція – коло повноважень певної особи, а компетентність – узагальнена здатність особистості до діяльності (А. Хуторський, О. Пометун, Л. Сохань, І. Єрмаков, Г. Несен). Існують і інші погляди на дану проблему, а саме компетенція розглядається як потенційна і необхідна основа для формування й розвитку компетентності.

Так, А. Хуторський, обґрунтовуючи паралельне використання досліджуваних понять, компетенцію розглядає як освітній результат і норму освітньої підготовки особистості, а компетентність – як реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності.²

Професійна компетентність є необхідною складовою професіоналізму людини. Компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури (рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем), досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності.³

Проблемі формування професійної компетентності учителя присвячені роботи Н.Бібік, І. Зимньої, Н. Кузьміної, Л. Карпової, О. Локшиної, А. Маркової, Л. Мігіної, Н. Мойсеюк, О. Овчарук, О. Пометун, І. Родигіної, С. Скворцової, А. Хуторського та ін. Між тим,

¹ Великий тлумачний словник української мови / [укл. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К.: Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1460 с. – С. 445.

² Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование / гл. ред. А.М. Кушнир. – М. : «Педагогика». – 2003.- №2. – С. 58-84.

³ Якса Н. В. Теоретичні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності Кримського регіону : [монографія] / Н. В. Якса ; наук. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2006. – 433 с.

до цих пір не існує загальноприйнятого визначення цього поняття, тоді як дослідники вивчають здебільше лише окремі його сторони.

По матеріалах проекту «Education & Training 2010 Work program, 2004» професійні компетентності європейського викладача класифікуються за трьома групами¹:

1. Ключові компетентності, необхідні для виконання будь-якої професійної діяльності. Завдяки ним індивід відчуває себе затишно в соціальному і професійному середовищі, уміє вирішувати професійні питання завдяки умінню працювати з інформацією, спілкуватися і дотримуватися соціальних і законодавчих норм, що існують в суспільстві. До ключових компетентностей відносяться інформаційно-комунікативний, соціально-трудоий, мовний і культурний компоненти, здатність вчитися упродовж всього життя.

2. Базові компетентності (відображують специфічний характер педагогічної діяльності і базуються на здібностях, знаннях, уміннях європейського педагога ХХІ ст.). Базові компетентності містять: організаційний, дидактичний компоненти, здібність до педагогічного мислення, когнітивно-креативний, психологічний, оцінюючий, консультативний компоненти, здатність вчитися протягом всього життя.

3. Спеціальні (предметні) компетентності – демонструють рівень володіння предметом, що викладається. Європейські учені розглядають їх як уміння викладача реалізувати свої базові і ключові компетентності в процесі викладання предмету. Дані компетентності передбачають: предметний (педагог повинен знати свій предмет значно глибше, ніж того вимагає учбовий план) і дослідницький компоненти (всі програми формування професійної компетентності учителя в Європі націлені на розвиток дослідницької компетентності у вчителів).

Вітчизняна дослідниця С. Сковцова, узявши за основу загальну класифікацію компетентностей на ключові, базові і спеціальні компетентності, стверджує, що професійна компетентність є нічим іншим, як сукупністю цих компетентностей, і розглядає їх як ієрархічні рівні-шаблі компетентності.²

¹ Implementation of «Education and Training 2010» work Programme (2004). Working group A «Improving the education of teachers and trainers». Progress report. Brussels: European Commission. Directorate-General for Education and Culture.

² Сковцова С.О. Професійна компетентність вчителя : модель формування / С.О. Сковцова // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : збірник наук. праць / ред. кол. :

Здійснивши аналіз існуючих підходів у науковій думці пострадянських країн до визначення професійної компетентності учителя виділено основні трактування цього поняття: професійна компетентність – це єдність теоретичної й практичної готовності педагога до здійснення професійної діяльності (В. Сластьонін); професійна компетентність учителя передбачає наявність професійних знань, умінь, навичок і досвіду їх застосування в практичній діяльності та включає методологічну, психолого-педагогічну, спеціально-предметну, методичну складові (Л. Сохань); це здатність і можливість здійснювати професійну освітню діяльність на відповідному рівні кваліфікації (Л. Шишлова).

У державних документах України, які відображають освітньо-кваліфікаційні характеристики випускників педагогічних вузів, компетентність розглядається з кількох позицій: як готовність майбутнього учителя виконувати свої професійні обов'язки відповідно до сучасних вимог теорії й практики, як знання та досвід діяльності в педагогічній галузі та як обізнаність молодого вчителя в педагогічній галузі.

На процес формування компетентності існують різні точки зору науковців. Так, деякі 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 вважають, 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.

Всі розглянуті компоненти компетентності учителя розвиваються не лише в процесі опанування циклу психолого-педагогічних і дидактико-методичних дисциплін, а за допомогою всієї системи професійної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі. На відміну від традиційної освіти, орієнтованої на засвоєння знань, компетентнісне навчання направлене на придбання окрім знань, умінь, навичок, ще і досвіду практичної діяльності з метою формування у студентів професійно і соціально значущих компетентностей.

Компетентнісний підхід передбачає принципово іншу логіку організації професійної освіти, а саме логіку вирішення задач і проблем, причому не тільки і не стільки індивідуального, стільки групового, наукового, колективного характеру.

Сучасна соціокультурна ситуація в Україні висуває нові вимоги до професійної компетентності майбутніх учителів, які повинні насамперед стати компетентно-мобільними фахівцями, здатними ефективно працювати в різних умовах, в тому числі в умовах багатокультурного середовища, що значно збільшить можливості їх працевлаштування. Майбутній педагог, який сам володіє життєвими (ключовими) компетентностями і водночас є професіоналом своєї справи, здатний формувати та розвивати ці компетенції і у школярів, що допоможе їм стати повноправними суб'єктами сучасного життя. Зміст навчально-виховного процесу школи, в якому знаходять своє відображення ідеї полікультурної освіти та виховання, вимагає необхідної умови – формування полікультурної компетентності учителів як складової їх професійної компетентності.

Ми приєднуємося до думки багатьох дослідників, які вважають, що зміст полікультурної компетентності учителя пов'язаний із структурою змісту полікультурної освіти, що активно запроваджується в навчально-виховний процес і має такий вигляд:

- розвиток соціокультурної ідентифікації молоді як умова розуміння і входження в полікультурне середовище;
- опанування основними поняттями, що визначають розмаїття світу;
- виховання позитивного ставлення до розмаїття культур;
- формування вмінь і навичок взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності та взаєморозуміння.¹

Таким чином, компетентнісний підхід в контексті ідей полікультурної освіти у вищій школі передбачає формування в майбутніх учителів полікультурної компетентності. Складовим компонентом полікультурної компетентності є теоретична і практична готовність до професійної діяльності в умовах багатокультурного суспільства. Такої думки дотримуються Р. Агадуллін, Л. Гончаренко, В. Кузьменко, К. Юр'єва та ін. Дослідники вважають, що готовність до здійснення професійної діяльності в багатокультурному суспільстві ґрунтується на поєднанні синтезованих знань з полікультурності,

¹ Агадуллін Р. Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект / Р. Р. Агадуллін // Педагогіка і психологія / гол. ред. В. Г. Кремень. – 2004. – № 3. – С. 18 – 29.

умінь використовувати свої знання на практиці та професійно значимих особистісних якостях. В такому формулюванні основний акцент робиться, з психолого-педагогічної точки зору, на процес особистісної самореалізації, що відзначено терміном «готовність». Поняття «готовність» пов'язуємо з терміном «підготовленість», яка проявляється в наявності конкретних знань.

Готовність майбутнього учителя історії до полікультурної діяльності, забезпечить комплекс знань, що є базовим для формування полікультурної грамотності майбутнього педагога. Внаслідок складності феноменів культури та полікультурності запропонований варіант розглядається як один із можливих і містить наступні складові: знання і розуміння феномену культури й полікультурності, рідної, світової, іншомовної культур, знання і розуміння культури міжнародного спілкування і культури миру (безконфліктного існування).

Знання і розуміння феномену культури і полікультурності передбачає наступні характеристики педагога:

- здатність пояснити сутність понять «культура», спираючись на сучасні дослідження в області культурології, соціології, філософії, етики;
- орієнтацію у великій кількості дефініцій, зумовлених малопродуктивністю численних спроб надати вичерпне тлумачення поняття полікультурності в наслідок складності самого феномену;
- усвідомлення єдності суспільства, культури та особистості, виходячи з того, що культура представляє собою складний феномен, що визначає систему ціннісних орієнтацій суспільства і окремої особистості – носія певної культури;
- обізнаність про ідеї, принципи, завдання полікультурної освіти;
- обізнаність про диференціацію культур за різноманітними ознаками: розмежування між суб'єктивною та об'єктивною культурою; культурою, що асоціюється з такими її продуктами, як мистецтво, література, фольклор, архітектура, артефакти, пам'ятки історії та культури, писемні джерела; культурою, що містить в собі культурно-орієнтовану поведінку (традиції, звичаї, обрядовість, одяг, їжа, побут та ін.) та погляди (переконання, цінності, суспільно-визнані норми, моделі поведінки);
- володіння необхідною термінологією з полікультурності (культурний монізм, культурний плюралізм, віротерпимість, толерантність, дискримінація, расизм, ксенофобія, субкультура,

культурні стереотипи, шовінізм, полікультурне середовище, глобальна культура та ін.).

Знання та розуміння історії та культури рідного народу має першочергове значення для розуміння студентами-істориками наукової картини світу. Полікультурну грамотність учителів історії в цьому напрямку забезпечить базова термінологія: етнос, етногенез, етноцентризм, етнічна самосвідомість, ідентифікація, плем'я, народність, нація, етнонація, державна нація, національне самовизначення, етнічна група, національна меншина, етнографічна група, етнокультурне та етносоціальне розмаїття, унікальність, діаспора та ін.

Враховуючи три рівня презентації етнічної культури: глобальний, національний та регіональний, слід зазначити, що презентація глобального рівня пов'язана з орієнтацією в значущих епохах та періодах розвитку історії та культури етносу, знання шедеврів, що зайняли гідне місце в масштабі світової культури та їх творців, досягнення науки та мистецтва, що ввійшли в культурний фонд людства. Зміст національного рівня складають знання традиційної матеріальної та духовної культури народу, його походження (етногенезу) та етнічної історії, виховання та освіти, здобутки народних ремесел і промислів, різних галузей мистецтва, досягнення в галузі родинного, громадського, виробничого та державного життя. Особливу значущість набуває усвідомлення полікультурності рідної культури, зумовлену тим, що сучасне українське суспільство об'єднує людей різних національностей, віросповідань та культурних моделей. Регіональний рівень презентується орієнтацією учителя історії в етнічних, соціально-економічних та культурних особливостях історико-етнографічних регіонів країни.

Знання і розуміння *світової культури* як надбання всіх народів сприяє залученню майбутніх учителів до світових глобалізаційних процесів, розумінню взаємозалежності країн та народів в сучасних умовах, формуванню неупередженості світогляду. Формування полікультурної грамотності вчителя історії в контексті світової культури забезпечить володіння наступною термінологією: глобалізація, інтеграція, інтернаціоналізація, наукова картина світу як сукупність національної та полікультурної картин, глобальна культура, загальнолюдські цінності, кроскультура та ін.

Російський науковець І. Алексашина підкреслює, що глобальне сприйняття людиною світу безпосередньо пов'язане з розумінням унікальності культур, поглядів та звичаїв, характерних для

різних націй.¹ Водночас, важливо усвідомлювати, що поряд з різноманіттям культур існують і загальнолюдські цінності, які були вироблені в різний час і в різних регіонах світу. В. Фурманова пропонує під загальнолюдськими розуміти такі цінності, що є універсальними і зустрічаються в кожній окремо взятій культурі. Вітчизняні вчені Р. Арцишевський та інші автори підручника з громадянської освіти вважають загальнолюдськими в культурі ті культурні цінності й досягнення, які мають всезагальне визнання, виражають чи захищають інтереси всього людства і служать задоволенню загальнолюдських потреб.² Зрозуміло, що прийняття всіма таких цінностей є заставою для вирішення глобальних проблем, що мають життєво важливе значення для всього сучасного людства і вимагають для свого розв'язання співробітництва більшості народів світу.

Безпосередньо для вчителя історії актуальними є фахові знання найбільш значущих епох і періодів розвитку всесвітньої історії та світової культури, знання шляхів розвитку світових цивілізацій, знання історії окремих країн та народів, орієнтація в сучасних процесах глобалізації та інтеграції, що є суттєвими для глобального рівня розуміння культури.

Пізнання *іншомовної культури* передбачає оволодіння майбутнім учителем кроскультурною грамотністю, починаючи з ознайомлення з національними цінностями іншої культури (історії, мови, традицій), продовжуючи досягати її шляхом глибокого інтелектуального аналізу та закінчуючи сприйняттям культури очима його носія.³ Під кроскультурою розуміємо перетинання різних культур, що виявляється в спільних традиціях і є наслідком взаємозбагачення і взаємопроникнення культурних цінностей різних народів в процесі їх соціокультурної взаємодії.

Культура міжнаціонального спілкування передбачає розвиток толерантності в міжетнічних відносинах, подолання як зневажливого ставлення до національних традицій, так і їх абсолютизації. У педагогічній науці питання міжнаціонального спілкування як засобу

¹ Алексашина И.Ю. Педагогическая идея : зарождение, осмысление, воплощение : практическая методология решения педагогических задач/ И.Ю. Алексашина. – СПб.: Спец Лит. – 2000. – 223 с. – с. 33.

² Громадянська освіта : Книга для вчителя / Р.А. Арцишевський та ін. – Львів: ТЕКА, 2002. – 158 с.

³ Алексашина И.Ю. Педагогическая идея : зарождение, осмысление, воплощение : практическая методология решения педагогических задач/ И.Ю. Алексашина. – СПб.: Спец Лит. – 2000. – 223 с. – с.33.

інтернаціоналізму та патріотизму досліджували М. Вейт, З. Гасанов, Є. Гарунов, В. Заслуженюк, О. Опальник, В. Присакар, та ін.

Розуміння *культури миру (безконфліктного існування)* пов'язано з формуванням уявлень про ціннісну рівність людей як членів єдиного людського суспільства. Полікультурну грамотність учителів історії в цьому напрямку забезпечать знання про взаємодію та взаємозбагачення культур, про міжетнічні, міжкультурні та міжконфесійні відносини, діалог культур, полілог культур, тероризм та ін.

Реалізація культури миру через навчальний процес ВНЗ передбачає внутрішню установку майбутнього учителя на виховання взаємоповаги між людьми, реалізацію ідеї діалогу культур на рівні взаємодії окремих людей, національних груп, культур, країн, навчання культурі миру як системі поведінкових норм, що базуються на ідеалах терпимості, ненасильства, поваги до фундаментальних прав та свобод людини.

Повертаючись до розгляду проблеми готовності педагогів, слід зазначити, що її в різні роки розглядали Б. Ананьєв, А. Макаренко, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, О. Мороз, С. Рубінштейн, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, Д. Узнадзе та ін. Майже всі психологи і педагоги розглядають готовність як цілісну систему, яка має свою структуру і подається як сукупність якостей, властивостей та станів людини, які допомагають їй виконувати професійну діяльність. Проблему готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища ґрунтовно дослідила в своїй дисертаційній роботі Л. Гончаренко. В результаті проведення педагогічного експерименту дослідниця стверджує, що в системі післядипломної педагогічної освіти мало розроблені аспекти формування тієї чи іншої компетентності, в тому числі і полікультурної, і водночас наголошує на тому, що процес формування готовності до полікультурної діяльності має розпочатись ще в стінах педагогічних вузів, а розвиток і подальше вдосконалення – в системі післядипломної освіти та у самостійній професійній діяльності.¹

Одностайними вчені є у виділенні мотиваційного компоненту у структурі готовності як позитивного ставлення індивіду до певного виду діяльності. За О. Леонтьєвим, формування світоглядних смислів

¹ Гончаренко Л.І. Формування готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Гончаренко Любов Анатоліївна. – Херсон, 2006. – 215 с. – с.60.

(мотивів) в особистості відбувається як процес осмислення і переоцінки людиною важливих складових її життєдіяльності в площині часу і життєвого простору становлення особистості в суспільстві. Це обумовлює характер відносин з іншими людьми, мотиви соціального і професійного самовизначення, потребу у моральному вдосконаленні. Згідно викладеного, вважаємо, що формування полікультурної компетентності студента-історика відбувається на основі прагнення до особистісного самовдосконалення, позитивного ціннісно-мотиваційного відношення до майбутньої професійної діяльності й потреби в самовихованні полікультурної компетентності.

Згідно точки зору І. Зимньої, компетентність має таку природу, яка проявляється тільки в органічній єдності з цінностями людини, тобто за умови глибокої особистісної зацікавленості в будь-якій діяльності (професійній, комунікативній та ін.). Відтак, знання як регулятивний принцип діяльності учителя, повинні перетворитися в переконання та цінності, щоб відігравати особливу роль в структурі полікультурної компетентності. Формування ціннісної ієрархії особистості починається на ранніх етапах її розвитку і залежить окрім об'єктивних суспільно-історичних факторів і від унікальних соціокультурних умов її виховання. Оцінне ставлення людини до оточуючого світу здійснюється на підставі існуючих знань про предмет або явище, але щоб знання стали дійсними збудниками діяльності людини, необхідно, щоб вони набули суб'єктивно-особистісного сенсу. Таким чином, аксіологічний підхід до полікультурної підготовки вчителя вміщує формування морально-ціннісної сфери фахівця педагогічної галузі як основу результативного компонента всієї системи професійної освіти (Г. Васянович, Т. Іванова).

Викладений мотиваційно-ціннісний підхід до проблеми полікультурної компетентності поділяє Л. Данілова, вважаючи її професійно значущою інтегративною якістю особистості студента ВНЗ, що поєднує в собі мотиви пізнання і прийняття загального і специфічного в кожній із культур як *цінностей*; знання законів і способів життєдіяльності і розвитку полікультурного суспільства та уміння їх застосовувати на практиці виховання майбутнього учня як людини культури. Власне полікультурна компетентність розглядається дослідницею як інтелектуальна та педагогічна цінність, рівень сформованості якої є одним із факторів, що впливають на успішність педагогічної діяльності.

Філософська категорія цінності тісно пов'язана з світоглядом і

за межами світоглядної культури особистості цінності не існують. В контексті даного дослідження важливим є розгляд феномену менталітету як значущого фактору соціокультурних перетворень, що визначає певний аспект буття людини – професійний, національний і є національним аспектом світогляду. Отже, на нашу думку, для успішності формування полікультурної компетентності майбутнього учителя важливо враховувати прояви менталітету як результату привласнення індивідуально сприйнятих цінностей національної культури, що усвідомлено чи неусвідомлено мотивує діяльність людини. В свою чергу, усвідомлення національної загальноукраїнської культури є неодмінною умовою для формування творчої особистості майбутнього учителя з розвинутими соціально-ціннісними потребами в миротворчій і творчій діяльності.

Одним із найбільш важливих шляхів формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців педагогічної галузі є розвиток толерантності як позитивної цінності особистості. Сучасний словник іншомовних слів, як і більшість сучасних словників, визначає термін «толерантність» (від латинської *tolerantia* - терпіння) як «терпимість», поблажливість до чого-небудь, кого-небудь. У філософській енциклопедії зазначено, що толерантність є ознакою впевненості в та усвідомлення надійності власних переконань, ознакою відкритої для усіх ідейної течії, яка не уникає духовної конкуренції.

На думку А. Гусейнова і І. Кона, терпимість – це моральна якість, за допомогою якої досягається взаєморозуміння та узгодження різнорідних інтересів та точок зору без застосування тиску, переважно методами роз'яснення та переконання з психологічної точки зору толерантність розглядається як здатність до емпатії у діалозі з представниками інших культур. Ступінь сформованості емпатійного вміння віддзеркалюється в рівнях сприйняття іншої культури, серед яких виділяють наступні: толерантність (терпимість), прийняття, адаптація, асиміляція, інтеграція. Рівень толерантності передбачає, що моделі поведінки співрозмовника хоч і не усвідомлюються, але й не відхиляються в якості чужинських та абсолютно неприйнятних. Прийняття – це здатність визнавати наявність культурних відмінностей та досліджувати аспекти та прояви іншої культури. Фінальною стадією розвитку емпатії є інтеграція, яка характеризується здатністю примирення, узгодження різних, найчастіше конфліктуючих між собою, культурних систем.

З точки зору філософського аналізу толерантність трактується як моральна та етична цінність: наприклад, в 60-ті рр. ХХ ст. філософи

вважали її не добром, а найменшим злом. Р. Валітова, розглядаючи толерантність як виключно позитивний моральний феномен, вважає її особливим видом відносин на рівні прийняття, що є розумним компромісом і дозволяє поєднувати особистісне, вироблене самостійно, з новим, чужинським.¹ Трактуючи терпимість шляхом заперечення протилежного як придушення почуття неприйняття, дослідниця пояснює, що неодмінною умовою актуалізації проблеми толерантності є наявність антагонізму у міжособистісній взаємодії. На цій основі робиться висновок, що об'єктом толерантності може бути лише той, хто викликає негативну реакцію індивіда.

Проблемою виховання толерантності, як культурної так і етнічної, в педагогічному процесі займалися Е. Антипова, Б. Гершунський, В. Лекторський, Л. Кияшко, В. Кукушкін, Н. Платонова, Л. Головата та ін. В якості важливої мети сучасної толерантно-орієнтованої освіти Л. Головата визначає виховання діалогічної людини, здатної сприймати і створювати світ навколо себе в гармонії його різноманітності, встановлювати органічний зв'язок між цілим і його складовими частинами.

В контексті досліджуваної проблеми важливим є порівняння понять толерантності і полікультурної компетентності з метою визначення сутнісних характеристик останньої. Р. Валітова встановила, що обидва феномени є комплексною якістю особистості, показниками професіоналізму індивіда, рівня його ерудиції і піддаються розвитку під впливом процесів соціалізації, виховання і самовиховання. Водночас, будучи схожими явищами, вони не є тотожними: якщо толерантність характеризує внутрішнє ставлення одного індивіда до іншого, то полікультурна компетентність свідчить про готовність і бажання індивіда вступити до діалогу.²

Отже, і толерантність, і полікультурна компетентність характеризують ту складову у структурі індивіда, що відповідає за його здатність до конструктивної взаємодії із суб'єктом, що відрізняється від нього низкою характеристик. Водночас, полікультурна компетентність припускає толерантність в першу чергу до таких відмінностей, які є культурно обумовленими. Якщо толерантність характеризує сукупність ціннісних установок, то полікультурна компетентність є діяльнісною характеристикою

¹ Валітова Р.Р. Толерантность как этическая проблема : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.05 / Валітова Радмира Рустемовна. - М., 1997. – 159 с.

² Валітова Р.Р. Толерантность как этическая проблема : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.05 / Валітова Радмира Рустемовна. - М., 1997. – 159 с. – с.33-34.

особистості і представляє собою сформовану здатність до конструктивної взаємодії. Отже, основою для формування полікультурної компетентності є толерантність як базова моральна якість особистості. Предметом даного дослідження було обрано саме полікультурну компетентність ще й тому, що вона, на відміну від толерантності, функціонує в тих областях життя, де індивіди орієнтовані на результат своєї взаємодії, тобто у професійній сфері, в нашому випадку педагогічної діяльності.

Отже, полікультурна компетентність, як комплексна, професійно-особистісна якість майбутнього фахівця, формується *на основі толерантності* в процесі професійної підготовки, характеризується усвідомленням власної багатокультурної ідентичності й проявляється в здатності розв'язання професійних задач конструктивної взаємодії з представниками інших культурних груп (О.Щеглова). До професійно значущих якостей майбутнього учителя як полікультурно компетентного фахівця освітньої галузі варто віднести, крім толерантності, здатність до гуманістичної взаємодії з майбутніми учнями (повага думки учня, комунікабельність, співробітництво); усвідомлення себе носієм національної культури та полікультурності, посередником між культурою і освітою; активність, креативність, ініціативність, самостійність, моральність, потреба в саморозвитку.

Таким чином, викладені підходи до формування полікультурної компетентності майбутнього учителя базуються на засадах особистісно-орієнтованого навчання (Є. Бондаревська, І. Бех, В. Лозова, В. Серіков, І. Якиманська та ін.). На нашу думку, це не випадково, оскільки полікультурна підготовка майбутнього фахівця має орієнтуватися як на зону найближчого розвитку студента педагогічного вузу, так і на подальші перспективи його професійно-особистісного росту. Не ставлячи за мету аналіз психолого-педагогічних досліджень проблеми змісту особистісної підготовки педагогів, зазначимо тільки, що сучасні вимоги до формування особистісного підходу визначалися у працях таких науковців, як К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Виготський, В. Ільїн, О. Леонтєв, В. Сухомлинський та ін.

Особистісно орієнтована освіта реалізується через діяльність, що передбачає співпрацю, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій. Основи діяльнісного підходу були закладені у працях Л. Виготського, О. Леонтєва, С. Рубінштейна. Особистість виступає в якості суб'єкта діяльності і

формується у процесі діяльності в спілкуванні з іншими людьми і сама визначає характер і особливості протікання цих процесів.

Такий підхід припускає, що в центрі процесу навчання у вищому навчальному закладі знаходиться сам студент - його мотиви, цілі, інтереси, потреби, ціннісні орієнтації, і визначається як суб'єкт культуротворчої діяльності в умовах полікультурного освітнього середовища. У межах даного дослідження діяльність визначається, насамперед, як пізнавальна і є продуктом засвоєння соціокультурного досвіду та основою взаємин з середовищем загалом і з окремими його проявами, в нашому випадку – з її полікультурними характеристиками.

Доцільно зупинитися на співвідношенні понять "діяльність" і "практика". Остання містить у собі єдність об'єктивного і суб'єктивного, а діяльність при цьому виконує функцію опосередкування активності, вираження змісту і цілей суб'єкта. Освітня діяльність студента має стати суб'єктивним моментом усієї педагогічної практики і бути безпосередньо пов'язана з об'єктивною педагогічною реальністю.¹ Педагогічна практика виступає в якості ведучої і багато в чому повинна визначати динаміку формування полікультурної компетентності.

Т. Іванова, Н. Крилова, Ю. Сенько та ін. процес професійного і особистісного зростання майбутнього учителя розглядають у контексті культурного становлення особистості. Існуюча у педагогіці точка зору на розуміння освіти як цивілізаційного способу трансляції культури актуалізує проблеми загальної і професійної культури педагогів, висуваючи їх у якості чинників, що забезпечують досягнення освітніх цілей. Культурологічний підхід в якості кінцевої мети освіти передбачає виховання людини культури на основі принципу культуровідповідності – організації виховання як процесу привласнення і розвитку особистістю досягнень культури.

В зв'язку з цим в педагогічній літературі виникло поняття «загальнокультурна компетентність», що розглядали в своїх дослідженнях М. Боліна, О. Петров, В. Сафонова, Н. Білоцерківська та ін.). Загальноновизнано, що загальна культура включає ті етичні, загальноосвітні, релігійні та інші знання, якими повинна володіти і керуватися в своїй діяльності кожна людина, незважаючи на професійну приналежність. Таким чином, полікультурна компетентність як інтегративна якість особистості забезпечує органічне поєднання загальної та професійної культури майбутнього фахівця, при цьому професійна культура виконує

¹ Якса Н. В. Теоретичні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності Кримського регіону : [монографія] / Н. В. Якса ; наук. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2006. – 433 с.

функцію специфічної призми переходу загальної культури в сферу професійної діяльності.

Одним із важливих напрямків культурологічного підходу в педагогічній діяльності можна вважати ідеї В. Біблера і М. Бахтіна, представлених в концепції діалогу культур. Так, М. Бахтін зазначає, що тільки у процесі діалогу особистість розкривається як для інших, так і для себе самої.

Отже, полікультурна компетентність важлива не тільки тим, що підвищує ефективність міжособистісної взаємодії, вона допомагає одній людині, окремій особистості, народу, соціальній групі відчувати власну ідентичність і неповторність. Дані положення в контексті розгляду проблеми формування полікультурної компетентності майбутнього учителя підтверджують важливість культурологічного підходу.

Психолого-педагогічними передумовами та *принципами* формування високого рівня полікультурної компетентності майбутнього учителя історії виступають основні тенденції розвитку сучасної вищої освіти – гуманізація, гуманітаризація, демократизація, особистісна орієнтація та культурологічна спрямованість.

Ідеї гуманізації містяться в основі праць Ш. Амонашвілі, І. Зимньої, С. Гончаренка, В. Краєвського, А. Петровського, В. Сухомлинського, І. Якиманської та ін. В контексті досліджуваної проблеми принцип гуманізації освіти полягає у створенні умов для максимально повного засвоєння особистістю матеріальної та духовної культури, що забезпечить сприятливу для особистості адаптацію та активність в суспільстві. Гуманістична парадигма освіти у ВНЗ передбачає не відмову від універсальних педагогічних технологій, а їх варіативність в залежності від індивідуально-психологічних особливостей студентів (темпераменту, типу мислення, здібностей, інтересів, мотивів, активності).

Реалізація принципу гуманізації у вищій школі сприяє створенню суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками освітнього процесу, атмосфери взаємоповаги, співробітництва, сприяє прояву у студентів позитивної мотивації до формування полікультурної компетентності.

Принцип гуманітаризації освіти означає збільшення частки та значущості гуманітарної складової освіти й формування гуманітарного світосприйняття як основи моральної відповідальності людини перед іншими людьми, суспільством, природою. Важливим моментом є те, що гуманітаризація змісту освіти передбачає не тільки збільшення об'єму гуманітарних дисциплін в навчальному процесі, але й

орієнтацію на формування та розвиток творчого та критичного мислення особистості студента.

За В. Сластьоніним, гуманітаризація освіти є цілеспрямованим процесом удосконалення (на організаційному та змістовому рівнях) викладання в навчальних закладах суспільних наук з метою формування гуманістичного світогляду.

Так, потужний потенціал з формування полікультурної особистості майбутнього учителя історії 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.

На підрунті 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.

Соціологія забезпечить полікультурну грамотність майбутньому учителю в результаті засвоєння знань з проблем взаємовідносин між соціокультурними групами, між людиною і суспільством, між людиною та природою. 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. 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.

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.

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 протистойть), 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.

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.

Основним завданням історичного краєзнавства є вивчення історії та культури рідного краю на тлі загальної 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 2011 році розроблено курс «Історія тероризму».

У вищій освіті гуманітарна ідея набуває додаткової специфіки, що проявляється в міжособистісному спілкуванні учасників педагогічного процесу як особливій цінності. В процесі взаємодії між

суб'єктами освітнього процесу в умовах полікультурності ВНЗ відбувається особистісне взаємозбагачення та розвиток.

У зв'язку з цим особливого усвідомлення вимагає процес трансляції соціального досвіду від однієї людини до іншої, що набуває у вищій освіті не тільки загальнокультурного, але й професійного значення, оскільки в педагогічному університеті освітній процес є невід'ємною складовою процесу професійного становлення особистості майбутнього учителя історії в наслідок його загальної гуманітарної спрямованості.

Реалізація в освітньому процесі принципу демократизації дозволяє здійснюватись процесам «самостійності» особистості студента – самостійності, самовизначення, самореалізації, самосвідомості, самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти. Важливою для даного дослідження є тенденція демократизації із створення рівних можливостей для всіх в отриманні якісної освіти, диференціація та індивідуалізація як один із засобів задоволення різнобічних інтересів, потреб, здібностей суб'єктів освітнього процесу.

Полікультурна компетентність як один із показників педагогічної культури викладача передбачає як знання цілей особистісно орієнтованої сучасної вищої освіти, так і шляхів і засобів реалізації цих цілей.

Суттєвою причиною низького рівня полікультурної компетентності викладача був старий підхід у педагогіці, що передбачав орієнтацію освіти не на цілісний розвиток особистості студента, а на отримання знань, умінь та навичок. У радянській системі навчання студент розглядався переважно об'єктом освітнього процесу, носієм установленого об'єму знань, а не активним суб'єктом спілкування та діяльності. Це призводило до знеособленості, авторитарного стилю педагогічного спілкування.

Висновки. Отже, проведений аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що полікультурний та професійний розвиток майбутнього учителя забезпечує інтегративний підхід до формування полікультурної компетентності, що полягає в доцільному поєднанні компетентнісного, аксіологічного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного та культурологічного підходів. Соціально-психологічними механізмами формування полікультурної компетентності майбутнього педагога виступають процеси пізнання, спілкування та діяльності. Психолого-педагогічними передумовами формування високого рівня полікультурної компетентності майбутнього учителя історії виступають основні тенденції розвитку

сучасної вищої освіти – гуманізація, гуманітаризація, демократизація, особистісна орієнтація та культурологічна спрямованість.

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

Список використаних джерел

1. Агадуллін Р. Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект / Р. Р. Агадуллін // Педагогіка і психологія / гол. ред. В. Г. Кремень. – 2004. – № 3. – С. 18 – 29.
2. Валитова Р.Р. Толерантность как этическая проблема : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.05 / Валитова Радмира Рустемовна. - М., 1997. – 159 с.
3. Великий тлумачний словник української мови / [укл. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К.: Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1460 с.
4. Гончаренко Л.І. Формування готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Гончаренко Любов Анатоліївна. – Херсон, 2006. – 215 с.
5. Громадянська освіта : Книга для вчителя / Р.А. Арцишевський та ін. - Львів: ТЕКА, 2002. – 158 с.
6. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование / [гл. ред. А.М. Кушнир]. – М. : «Педагогика». – 2003.- №2. – С. 58-84.
7. Якса Н. В. Теоретичні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності Кримського регіону : [монографія] / Н. В. Якса ; наук. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2006. – 433 с.
8. Implementation of «Education and Training 2010» work Programme (2004). Working group A «Improving the education of teachers and trainers». Progress report. Brussels: European Commission. Directorate-General for Education and Culture.

Снагощенко В.В.

кандидат педагогічних наук, доцент

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ

Глибокі соціальні, духовні, економічні зрушення, що відбуваються на початку XXI століття в Україні, суттєво змінюють вимоги до рівня професіоналізму, інтелектуальних, соціокультурних, моральних якостей вчителя, а отже, є нагальна потреба в змінах щодо

професійної підготовки майбутнього вчителя. У Державній програмі “Вчитель” зазначено, що саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального та духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки, збереження і примноження культурної спадщини. Освоєння соціально-культурного досвіду людського суспільства, вираженого музейними засобами, є важливою складовою становлення і розвитку світогляду молодої людини, яка відчуває свою причетність до культурно-історичної спадщини, важливим чинником професійної підготовки майбутнього вчителя історії. Успішність цього процесу визначають освітній рівень і наявний музейно-педагогічний досвід самих студентів, а також готовність музею в доступній і цікавій формі озброїти їх певним обсягом інформації і підготувати до усвідомленого сприйняття музейної експозиції. Вирішення такого кола педагогічних завдань указує на доцільність використання діалогу в освітньому просторі музею, оволодіння музейною мовою.

Сучасні дослідження психолого-педагогічної, музеєзнавчої 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, Б. Столяров, М. Юхневич). При цьому музеї педагогічних вищих навчальних закладів як додатковий ресурс професійної підготовки майбутнього вчителя є духовно-інтелектуальним компонентом освітнього середовища, яке наповнюють архівні матеріали, автентичні речі, аудіовізуальні засоби тощо. 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.

Термін «музейна педагогіка» вперше в науковий обіг увів німецький вчений Г. Фрізен у 1934 р. Його зміст полягає у відродженні традицій художнього виховання музейними засобами, які спираються на просвітницьку роботу і музейну дидактику.

На теренах Радянського Союзу інтерес до педагогіки музейної діяльності виник у 1980-і роки і був пов'язаний із формуванням теорії музейної комунікації, що дала новий імпульс розвитку музейної педагогіки. У її контексті фундаментального значення набувають такі аспекти, як інформаційне багатство музейної колекції, психологічна і комунікативна сторона взаємодії з нею, соціальна і культурологічна функції музею. Спочатку музейна педагогіка в своїй теорії, методах і практичних програмах була орієнтована на різні вікові категорії

підростаючого покоління – дошкільників, школярів, студентів. Згодом вона розширила сферу застосування і на сьогодні є суміжною дисципліною, у межах якої розробляються методи роботи з різними категоріями відвідувачів.

Спираючись на обґрунтування терміна в музейній енциклопедії, ми розглядаємо музейну педагогіку як наукову дисципліну, що інтегрує знання з музеєзнавства, педагогіки, психології, яка вивчає історію освітньої діяльності музею, вплив музейних форм комунікації на аудиторію, використовує музейно-освітнє середовище з метою розробки і впровадження нових методик, музейно-педагогічних програм у практичну діяльність.

Виняткова роль, на нашу думку, належить музеям, музейній педагогіці в професійній підготовці майбутнього вчителя історії. Адже поліфункціональна, багатоаспектна діяльність вчителя історії за своїм змістовим, процесуальним наповненням передбачає обов'язкове використання культурно-історичної спадщини. Адже на нього покладена місія сприяння формуванню у молодій людини історичної свідомості, почуття національної гордості за культуру, традиції, звичаї, прагнення до збереження історичної пам'яті про минуле. Загальновизнано, що рівень цивілізованості будь-якого народу багато в чому детермінується його здатністю пам'ятати свою історію, берегти і послідовно збагачувати національно-культурні традиції, виховувати підрастаюче покоління на кращих зразках культурно-історичної спадщини. 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. Музей – 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.

Підготовку студентів до професійної діяльності засобами музейної педагогіки ми розглядаємо як педагогічну систему. Адже, в цьому випадку, ми зможемо реалізувати сукупність взаємопов'язаних форм і методів, необхідних для цілеспрямованого і усвідомленого педагогічного впливу на студента з метою збагачення його новими знаннями й вміннями.

У пошуках відповіді на питання проте, наскільки важливим і обов'язковим можна вважати музейний компонент у структурі підготовки студентів до педагогічної діяльності, ми спиралися на

принципи структурного функціоналізму. Аналізуючи музейно-педагогічний феномен, головним чином у модифікованому контексті праць філософів, звернемося до трьох взаємопов'язаних постулатів функціонального аналізу Р. Мертон: по-перше, стандартизована соціальна дійсність, або ж елементи культури, є функціональними для всієї соціальної або культурної системи; по-друге, всі ці соціальні або культурні елементи виконують соціальні функції; по-третє, вони тим самим є необхідними¹. Тобто, одночасно проголошується “незамінність певних функцій” і разом із тим декларується “незамінність певних соціальних і культурних форм”. Саме такий підхід надає нам методологічні основи для утвердження цінності музейного компонента як сталої форми культури, що містить у собі позитивний баланс незамінного елемента у вищій освіті взагалі і нами розглядається як елемент професійної підготовки студента, зокрема. Застосовуючи загальний функціональний принцип, згідно з яким прогресуюча функціональна диференціація суспільства супроводжується структурною диференціацією, а також спираючись на культурологічні постулати Р. Мертон, можна стверджувати про незамінність у педагогіці певних функцій музею і разом із тим декларувати незамінність певних соціокультурних форм музейної діяльності як елементів підготовки студента до професійної діяльності.

Практика останніх двох століть віднесла музей до функціональних еквівалентів (альтернатив, структурних елементів), здатних виконувати будь-які соціокультурні, освітньо-просвітні та інші функції.

Процес підготовки студентів до професійної діяльності засобами музейної педагогіки є, з одного боку, залученням до історико-культурної спадщини, розширенням інформаційного світогляду молодих людей, з іншого – чинником

розвиток соціально значущих якостей особистості, її соціально-культурних, ціннісних орієнтацій, розвитку професійного мислення вчителя².

Теоретичний аналіз проблеми передбачає розробку моделі процесу підготовки студентів до професійної діяльності засобами музейної педагогіки. Модель (лат. model – міра, зразок) будується для

¹ Мертон Р. Явные и латентные функции / Р.Мертон // Американская социологическая мысль : тексты. – М., 1996. – С. 412–425.

² Фонарев А. Р. Психологические особенности личностного становления профессионала /А. Р. Фонарев. – М.: Изд-во МПСИ ; Воронеж : Изд-во “МОДЭК”, 2005.

вивчення об'єкта (явища), дозволяє виділити його структуру, тобто те, що встановлює компоненти і зв'язки між ними. Будь-яке системно складне і багатокомпонентне явище або процес, що вивчається вперше, неможливо відразу дослідити з усіма його складовими елементами. Внаслідок цього в науці прийнято замінювати досліджуваний феномен схематичною моделлю, підкреслюючи найважливіші особливості кожного окремого елемента, звільняючись від зайвої деталізації, зберігаючи тільки найістотніші і характерніші сторони явища. У вужчому розумінні термін “модель” застосовується для зображення певних явищ за допомогою інших, більш вивчених. Тобто “модель визначають як систему об'єктів або знаків, що відтворює деякі істотні властивості оригіналу, здатні замінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт¹.

У дискусії про доцільність використання методу моделювання в педагогічних дослідженнях (яка точиться з кінця 80-х р. XX ст.) ми дотримуємося позиції М. Боритка², Б. Мисикова³, Г. Щедровицького⁴, які вважають, що моделювання в педагогіці сприяє успішнішому науковому пошуку. При цьому підкреслюється специфіка використання методу моделювання в педагогіці, пов'язана з неоднозначністю, динамічністю, складністю педагогічних явищ і процесів. Звідси правомірною є побудова педагогічної моделі, що відповідає певним параметрам, зумовленим закономірністю зв'язку причин і наслідків, що їх викликають, як відзначав Г. Щедровицький. Саме тому для предметного опису шляхів реалізації професійного потенціалу музейної педагогіки ми використали метод моделювання як спосіб пізнання дійсності, що полягає у відображенні й відтворенні досліджуваного предмета, явища, процесу за допомогою структурної схеми. У педагогічному дослідженні виокремлюють моделі описового, пояснювального, прогностичного характеру, що допомагає зробити припущення про взаємозв'язки, причини, які впливають на події, або в

¹ Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике / А. Ю. Коджаспиров, Г. М. Коджаспирова. – М. ; Ростов-на-Дону: Изд-во МарТ, 2005.

² Борытко Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособ. для студ. вузов / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова; под ред. Н. М. Борытко. – М.: Академия, 2008. – С. 124.

³ Мисиков Б. Р. Моделирование программы профессиональной подготовки специалистов : теория и практика : монография /Б. Р. Мисиков. – Калининград: БГА РФ, 2006.

⁴ Щедровицький Г. П. Система педагогический исследований : методологический анализ / Г. П. Щедровицький. – Касталь, 1992.

думках прослідкувати їх можливий розвиток. Інші види моделей (структурні, функціональні і змішані) дозволяють імітувати внутрішню організацію оригіналу, його структуру. Під структурою розуміється деякий змістовний, визначений тип системи відносин. Без виявлення структури неможливе пізнання внутрішньої природи і сутності об'єктів. Під функціональною моделлю розуміється модель, що імітує дію (функцію) оригіналу. При цьому функція (спосіб діяльності) є однією з істотних характеристик системи, яку представляє дана модель.

Теоретичною основою для нашого моделювання стали розробки фахівців з музейної педагогіки (Є. Акуліча, М. Соколової, В. Ходецького), які дослідили роль музею в процесі соціалізації особистості, а також напрацювання групи учених (Л. Когана, А. Флієра, М. Гнедовського, Б. Стоярова, М. Юхневич) з проблем музейної комунікації. Усі вони єдині в тому, що метод моделювання є ефективним засобом навчання в музейній практиці. Для опису процесу підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності засобами музейної педагогіки ми використали структурно-функціональну модель (у подальшому – СФМ). У педагогічній науці існують різні типи СФМ. Зокрема, Н. Кузьміна розробила і постійно доповнює функціональну модель управління педагогічними системами. Вона розрізняє поняття структурних і функціональних компонентів: “Структурні компоненти – це основні базові характеристики педагогічних систем, сукупність яких утворює ці системи, по-перше, і відрізняє від всіх інших (непедагогічних) систем, по-друге”¹. До них належить мета, завдання, навчальна інформація, засоби педагогічної комунікації, педагоги і суб'єкти навчання. На думку Н. Кузьміної, “названі компоненти необхідні і достатні для створення педагогічної системи”. “Функціональні компоненти – це стійкі базові зв'язки основних структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності керівників, педагогів, суб'єктів навчання, спільна взаємодія яких обумовлює рух, розвиток, удосконалення педагогічних систем, а внаслідок цього виникає їх життєстійкість, розвиненість. У педагогічних системах виділяються гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаційний, функціональні

¹ Методы системного педагогического исследования : учеб. пособ. / под. ред. Н. В. Кузьминой. – М. : Народное просвещение, 2002.

компоненти”¹. Виділення функціональних компонентів стало тією продуктивною багатовимірною моделлю, на базі якої створені інші прикладні теорії, концепції й моделі не тільки Н. Кузьміною, але і її послідовниками. Зокрема, А. Кірейчев детально аналізує СФМ формування готовності студента до педагогічної діяльності².

Розроблена нами СФМ підготовки майбутнього вчителя історії до професійної діяльності засобами музейної педагогіки належить до педагогічних систем. Аналіз зазначеної моделі дозволяє стверджувати, що в ній закладені шляхи формування професійної підготовки студентів у музейно-освітньому середовищі: інформування; залучення до процесу пізнання суті даного феномену; створення умов для залучення студентів у науково-дослідну, мислєдїяльно-рефлексивну, аксіологічну, професійно-освітню (компетентнісну) діяльність; особистісне відкриття музейно-педагогічних технологій, поступове освоєння музейного простору, перетворення його на професійне надбання через трансляцію засвоєного. Розроблена нами СФМ професійної підготовки студентів засобами музейної педагогіки зображена на рис. 1. Як бачимо з рисунку, модель включає такі елементи педагогічної системи: як: мета, завдання, що є проєктивним кінцевим результатом досліджуваного процесу; принципи, що визначають підходи до основних напрямків діяльності й змісту цього процесу; організаційні форми, що переважають у практичному досягненні поставленої мети, методи, етапи професійної підготовки. Такий підхід у досліджуваній моделі дозволяє збагачувати напрямки вищої освіти, виявити зв'язки між її компонентами і звести в єдину цілісність кінцеву мету – готовність до професійної діяльності майбутніх учителів історії засобами музейної педагогіки. Результат підготовки ми розуміємо як певний крок у розвитку особистості студента, що виявляється в його умінні і здатності організувати навчально-виховний процес з раціональним застосуванням музейно-педагогічних технологій. Зважаючи на викладене, досягнення поставленої мети нашого дослідження можливе при такому змісті підготовки: наявність системи знань і умінь, необхідних для даного

¹ Кузьмина Н. В. Понятие “педагогической системы” и критерии её оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. – М., 2002. – № 4. – С. 11.

² Кирейчев А. В. Структурный и функциональный анализ проблемы готовности к педагогической деятельности / А. В. Кирейчев // Проблемы современной педагогической освіти. Сер. Педагогика і психологія : зб. ст. – Ялта, 2004. – № 2 (7). – С. 244–251.

виду підготовки; наявність додаткових навчальних дисциплін разом з обов'язковими курсами базового навчального плану педагогічного ВНЗ; використання різних форм музейної роботи (екскурсія, семінар, диспут, клуб цікавих зустрічей та ін.); методів (репродуктивні, дослідницькі, метод герменевтики, інсценізації).

Вказані компоненти не існують самі по собі, вони включені у діяльність майбутнього вчителя й утворюють при цьому функціональні компоненти педагогічної системи. Основою функціональних компонентів є стійкі базові зв'язки основних структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності педагога. Освітнє середовище є природним або штучно створеним соціокультурним оточенням студентів. У такому середовищі музейно-педагогічний досвід розвивається при вивченні освітніх об'єктів, у колективній комунікації, у процесі зіставлення отриманих результатів з культурно-історичними аналогами, представленими в музейних експозиціях.

При розробці моделі нами виділено ряд завдань для їх ефективної перевірки в експериментальному дослідженні:

- створювати різні ситуації в діяльності студентів у музейному середовищі для розвитку їх музейно-педагогічної підготовки;
- залучати студентів до соціально значущої діяльності для закріплення і розширення отриманого професійного досвіду;
- розвивати рефлексивну сферу студентів, їх комунікативні та організаторські здібності.

Процес формування професійної готовності студентів в умовах музейно-освітнього середовища передбачає ряд взаємодоповнювальних компонентів, що становлять його зміст, а саме: мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує високу мотивацію студента до професійно-педагогічної діяльності і включає формування комплексу професійно-педагогічних ознак майбутнього вчителя історії, які визначають ставлення до педагогічної діяльності, педагогічних цінностей, які ініціюють звернення студентів до музею і відіграють важливу роль у визначенні пріоритетних напрямків музейно-педагогічної діяльності, створенні адресних програм, виборі форм і методів роботи зі студентами. Аналіз робіт дослідників у галузі музейної педагогіки дозволяє виявити комплекс мотивів, які з найбільшою вірогідністю спонукають студентську молодь до відвідування музею:

- професійний, пов'язаний із бажанням удосконалити свою професійну підготовку (навчальний), а також із бажанням відповідати соціальному замовленню суспільства;

– рекреаційний, що слугує для прояву потреби у відпочинку (активному та пасивному) як складовій молодіжного дозвілля;

– естетичний, що виражається в бажанні задоволення естетичних потреб при зустрічі з цікавими, цінними і красивими музейними предметами.

Змістово-інформаційний компонент є сукупністю знань, умінь і якостей, які дозволяють здійснювати пізнання в галузі професійної діяльності: засвоєння знань про принципи цілісного педагогічного процесу, способи педагогічної діяльності, а також передбачає пошук і засвоєння необхідної інформації. Розвиток цього компонента передбачає спрямування студентів на оволодіння певним комплексом краснавчих знань та умінь, вивчення основ музейної педагогіки, оволодіння методами використання знань у процесі проходження навчальної, виробничої й музейної практики.

Діяльнісно-комунікативний компонент передбачає залучення студентів до соціально-культурної діяльності, основою якої є її колективно-творчий характер, комунікаційний аспект. Реалізація цього компонента передбачає організацію нестандартних форм роботи (екскурсії, зустрічі з цікавими людьми, участь у підготовці майбутньої виставки, проведення екскурсій, семінарських занять у музеї тощо). Успішне формування музейно-педагогічної підготовки неможливе без організації і залучення студентів до різноманітної, соціально значущої діяльності, тому особливо виділяється, перш за все, різноманіття комунікаційної взаємодії. Музейну комунікацію ми розглядаємо з позиції діяльнісного підходу – як складний і багатоплановий процес, що є, з одного боку, спілкуванням студентів із музейною інформацією, діалогом культур, з іншого – системою міжособистісного спілкування (студент-педагог, студент-студент, студент-працівник музею та ін.). Елементарний акт музейної комунікації полягає в дії музейного предмета на відвідувача, який сприймає його з урахуванням своїх професійно-педагогічних установок, особистісної професійно-педагогічної підготовки. Елементи музейно-педагогічної підготовки починають закладатися в процесі музейної комунікації, і цей процес пов'язаний з активізацією професійного мислення студентів, розвитком їх здатності мислити професійно і рефлексувати на основі “живої інформації”. В умовах музею педагогічного ВНЗ основна увага зосереджується на розвитку комунікативної взаємодії, коли освоюється техніка активного слухання та вміння вести розмову. На музейних заняттях формується вміння вступати в контакт, визначати проблеми, вести діалог, а також уміння дотримуватися соціальної дистанції, встановлювати і підтримувати контакт очима, контролювати

ситуацію. Важливою особливістю взаємин студентів і педагогів є те, що студенти під час спілкування в умовах музею, засвоюють професійно-педагогічні цінності (які стають переконаннями), носіями яких є досвідчені педагоги.

Іншою передумовою для звернення до проблеми музейної комунікації стали виявлені в ході пілотажного дослідження, характерні для творчої студентської субкультури тенденції; а саме: потреба в набутті досвіду міжособистісного й міжвікового спілкування, гуманізації взаємодії; орієнтація на сучасні проблеми суспільства, реальні соціокультурні цінності; пошук додаткових можливостей професійного самовизначення, подолання кризових ситуацій студентського віку.

Аналітико-оцінний компонент дозволяє діагностувати досягнення поставленої мети, тобто ступінь готовності майбутнього вчителя історії до вирішення професійних завдань засобами музейної педагогіки й оволодіння певним рівнем музейної грамотності. Цей компонент характеризується сукупністю знань, умінь і якостей, які дозволяють здійснювати аналіз, рефлексію, оцінку рівня й результативність підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності засобами музейної педагогіки, а також сприяє впливу на формування здатності студента до самооцінки й самоконтролю.

Трансляція та передання культурної спадщини в умовах музею передбачає такі напрямки:

- поглиблення отриманих знань через знакові системи, музейні предмети;
- конкретизація подій музейною пам'яттю;
- занурення в епоху або ситуацію.

Зазначені компоненти визначають внутрішню сутність етапів процесу професійної підготовки фахівців: підготовчий, основний, завершальний.

Розглянемо організаційно-методичні аспекти підготовки майбутнього вчителя історії до професійної діяльності засобами музейної педагогіки на кожному етапі.

Перший етап – підготовчий (1 курс) – залучення до музейно-освітнього середовища, передбачав діагностику наявної музейної підготовки, “передмузейну” підготовку, коли активізуються пізнавальні, морально-етичні, ціннісно-сміслові орієнтації. З одного боку, студенти освоюють обов'язковий курс гуманітарних дисциплін, з іншого – це введення факультативу з музеєзнавства, спецкурсів з вивчення музейної справи, знайомство з основними видами діяльності музею, підготовка виставок, організація навчальних занять і різних

заходів у залах музею, планувалась реалізація мотиваційного компонента моделі. Адже цей компонент передбачав формування мотивів, що визначають ставлення особистості до педагогічної діяльності. Згідно з теоретичним обґрунтуванням (Е. Зеєр, Л. Семушкіна А. Мудрик та ін.) особливостей організації підготовки майбутніх вчителів і розробленою нами моделлю, основним завданням етапу було підвищення мотивації до організації професійної діяльності, засвоєння студентами знань у галузі професійної діяльності, усвідомлення необхідності в здійсненні музейної роботи і набуття первинних навичок музейної роботи.

На другому – основному етапі – (2-3 курс) у процесі інформаційного занурення відбувається розширення, усвідомлення та осмислення музейної інформації з урахуванням попередньої музейно-педагогічної підготовки й ціннісних орієнтацій. Зазначений етап передбачає залучення студентів до музейної комунікації, різноманітної соціально значущої діяльності, апробацію власного професійного досвіду, формується особливий світогляд людини з вищою освітою. Освітньо-виховний процес у музеї стає своєрідним фільтром якості в захопленнях та орієнтаціях студентської молоді. Ми вважаємо, що елементи професійної підготовки закладаються саме при залученні до музейної комунікації і цей процес пов'язаний з активізацією критичного мислення студентів. Передбачається ускладнення мети, завдань, форм і напрямків роботи в середовищі музею і досягнення загальної мети – формування музейно-педагогічної підготовки студента.

Викладачі й музейні працівники використовують різні форми, методи роботи зі студентами, перш за все з метою збагачення їх професійно значущою інформацією, оскільки музей для студента є насамперед освітнім середовищем, що сприяє професійній підготовці¹.

Третій етап (4 курс) – розширення професійної підготовки – передбачає фіксацію і включення в рефлексію кількісно-якісних змін у професійній підготовці студентів упродовж всього навчання у вищому навчальному закладі. Цей етап характеризується також управлінським компонентом, який розкривається з позиції педагогічної взаємодії і співпраці викладача та майбутнього вчителя історії. Характеризується також максимальним наближенням навчального процесу до професійної діяльності майбутнього вчителя історії. Основне завдання

¹ Музей профессионально-образовательного учебного заведения и воспитания будущего специалиста / [сост. : Н. А. Комракова, И. А. Масленникова]. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2002.

цього етапу полягало у використанні одержаних знань у сфері педагогічної підготовки і музеєзнавства, навичок музейної роботи в межах професійного контексту діяльності майбутнього фахівця. Студенти самостійно приєднувалися до процесу професійної діяльності, визначали форми і методи свого подальшого професійного розвитку.

Зазначимо, що, використовуючи традиційні форми роботи, удосконалюючи їх, співробітники музею педагогічного ВНЗ і студентський музейний актив шукають і використовують нові форми роботи, адекватні сучасним умовам і запитам сьогоденної студентської молоді. Вказані етапи відповідають етапам реалізації моделі підготовки майбутнього вчителя історії до професійної діяльності засобами музейної педагогіки.

Аналіз педагогічної моделі дозволяє стверджувати, що в ній закладені такі шляхи формування професійної підготовки студентів, як: інформування; залучення до процесу пізнання суті вказаного феномену; створення умов для залучення студентів до науково-дослідної, охоронної, культурно-просвітницької, соціально-педагогічної діяльності; особистісного відкриття нових форм професійної культури. А представлена нами модель містить необхідні елементи педагогічної системи, як: мета, завдання, що є передбачуваним кінцевим результатом досліджуваного процесу; принципи, що визначають підходи до основних напрямків діяльності і змісту зазначеного процесу; переважні організаційні форми для практичного досягнення поставленої мети. Раціональне використання потенціалу музейної педагогіки дає можливість з урахуванням новітніх технологій здійснювати підготовку вчителів-професіоналів. Реалізація кожного етапу можлива при застосуванні різних напрямків, форм і методів музейно-педагогічної діяльності, а також ускладнення завдань з метою досягнення загальної мети – готовності до професійної діяльності майбутніх учителів історії засобами музейної педагогіки.

Таким чином, підготовка студентів засобами музейної педагогіки є тривалим і системним процесом, який реалізується шляхом постійного взаємозв'язку музеїв і ВНЗ. При цьому ВНЗ не тільки забезпечує набуття студентами знань норм, цінностей історико-педагогічної культури, але й сприяє професійній підготовці майбутніх учителів історії. У вказаному процесі, як свідчить аналіз літератури, необхідні: комплексний підхід, що забезпечує всебічний розвиток особистості, враховує послідовність педагогічних функцій розвитку, освіти, професійної підготовки; програма, головною метою якої є

професійна підготовка студентів, духовне збагачення їх в умовах музейного середовища; педагогічно доцільне застосування комплексу форм і методів роботи музеїв. Для реалізації завдань професійної підготовки студентів необхідне цілеспрямоване використання не тільки навчального процесу, але і позааудиторної діяльності. 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 має надаватися особлива увага при визначенні змісту й організаційних форм.

Розроблена СФМ професійної підготовки майбутнього вчителя історії до діяльності розглядається нами як впорядкована цілісна сукупність взаємопов'язаних і взаємодіючих між собою компонентів (мотиваційно-ціннісного, змістово-інформаційного, діяльнісно-комунікативного, аналітико-оцінного), інтеграція яких забезпечує наявність у ВНЗ або його структурному підрозділі здатності ефективно сприяти розвитку особистості. Ці компоненти необхідні для створення в педагогічному ВНЗ організованого, цілеспрямованого і свідомого педагогічного впливу на процес підготовки майбутнього вчителя історії до професійної діяльності засобами музейної педагогіки. Перевага використання системного, особистісно-орієнтованого і музейно-педагогічного підходів у підготовці майбутнього вчителя історії до професійної діяльності засобами музейної педагогіки зумовлена тим, що вони дозволяють розглядати спроектовану нами модель як цілісну систему. Для ефективного функціонування представленої СФМ необхідна розробка і впровадження комплексу педагогічних умов системи підготовки майбутнього вчителя історії до професійної діяльності засобами музейної педагогіки.

Загальновідомо, що будь-яка система успішно функціонує й розвивається за дотримання певних умов (Ю. Бабанський, Н. Кузьміна та ін.) Для ефективного функціонування розробленої моделі ми впроваджували в навчальний процес комплекс педагогічних умов і застосовували засоби музейної педагогіки.

Поняття “умова” в енциклопедичних виданнях трактується по-різному, найчастіше визначається як обставина, від якої що-небудь залежить¹. У філософському енциклопедичному словнику поняття

¹ Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике / А. Ю. Коджаспиров, Г. М. Коджаспирова. – М. ; Ростов-на-Дону : Изд-во МарТ, 2005. – С. 334

“умова” трактується: 1) “як середовище, в якому перебувають і без якого не можуть існувати”¹. Об’єднувальною ланкою у цих трактуваннях є те, що умови – це категорія ставлення предмета до навколишнього світу, без якого він існувати не може.

У педагогіці умови найчастіше визначають як чинники, обставини, сукупність заходів, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної моделі. Н. Яковлева розглядає поняття “педагогічні умови”, характеризуючи їх як “сукупність заходів у навчально-виховному процесі, що забезпечують досягнення студентами професійно-творчого рівня діяльності”².

У нашому дослідженні під поняттям “педагогічні умови” ми розуміємо сукупність необхідних заходів, що сприяють підвищенню рівня професійної підготовки майбутнього вчителя історії. Визначаючи комплекс педагогічних умов, ми враховували методологічні підходи (системний і особистісно зорієнтований); завдання, гіпотезу та предмет нашого дослідження; соціальне замовлення держави і суспільства вищій школі, відображене в нормативно-правових документах; особливості та специфіку професійної підготовки майбутніх фахівців засобами музейної педагогіки та ін.

Таким чином, на основі викладеного вище ми вважаємо, що до комплексу педагогічних умов підготовки студентів до професійної діяльності засобами музейної педагогіки входять: формування ціннісних орієнтацій на здійснення професійної діяльності засобами музейної педагогіки; залучення студентів – майбутніх істориків до основних напрямків музейно-педагогічної діяльності, їх участь у різноманітних формах музейної роботи (активних та інтерактивних); розвиток рефлексії в творчій діяльності майбутнього вчителя історії. Отже однією з найважливіших педагогічних умов реалізації СФМ ми вважаємо формування ціннісних орієнтацій на здійснення професійної діяльності засобами музейної педагогіки. Зазначена педагогічна умова здійснюється лише в діяльності, оскільки пов’язана зі всією системою відносин, до якої залучається студент. Доцільно зазначити, що згідно із сучасними дослідженнями, мотиви формуються через зміну і

¹ Философская энциклопедия – М. : Прогресс – М., 1994. – С. 198.

² Яковлева Н. М. Система педагогических задач и их роль в подготовке будущего учителя к профессионально-творческой деятельности / Н. М. Яковлева // Научные понятия в учебно-воспитательном процессе : тез. докл. XXV межвуз. науч.-практ. семинара / Челяб. гос. пед. ин-т. – Челябинск, 1995. – Ч. 2. – С. 2–23.

розширення кола діяльності і тому безпосередньо пов'язані з активністю суб'єкта. Цінностями в науковій літературі називають предмети (явища, їх властивості), необхідні людині як засоби задоволення потреб і інтересів¹. Цінності, як особистісні утворення, формуються не тільки відповідно до норм моралі суспільства, але і виходячи з вимог професії. Аналіз наукової літератури з проблем ціннісних орієнтації показав, що поняття мотив і цінність тісно пов'язані між собою, оскільки характеризують напрямок активності суб'єкта. Для професії педагога обов'язковою умовою є позитивна характеристика мотивів і цінностей, їх позитивна значущість з погляду моральних норм суспільства. Педагогічна аксіологія визначає ціннісні орієнтації як систему спрямованості інтересів людини на певний аспект соціальних цінностей², які відображаються в свідомості індивіда, його ставленні до навколишньої дійсності і виявляються в поведінці й діяльності.

Формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя на здійснення професійної діяльності наразі набуває особливої актуальності у зв'язку з необхідністю подолання вкрай негативної тенденції повного підпорядкування освітнього процесу вирішенню дидактичних завдань, підміни його професійно-педагогічного аспекту знанням, тоді як повноцінне формування професіонала не може відбуватися поза розвитком таких необхідних професійно значущих якостей особистості, як цілісність, надійність, вірність певним принципам і ідеалам, здатність до вольових зусиль в ім'я цих ідеалів і цінностей, активність життєвої позиції. Проте абстрактна орієнтація на професійну діяльність також малоефективна – необхідно враховувати індивідуальні особливості, потреби, ідеали як вчителя, так і учнів, тому ми вважаємо, що професійна підготовка майбутнього вчителя історії в першу чергу вимагає формування ціннісних орієнтацій на здійснення професійно-педагогічної діяльності. Поняття ціннісні орієнтації ми розглядаємо як: а) систему установок і переконань майбутнього вчителя, що визнаються ним як цілі професійної діяльності; б) ціннісне ставлення, що визначає спрямованість особистості майбутнього вчителя на музейно-педагогічну діяльність. Виходячи з цього, важливим аспектом є цілеспрямоване формування у майбутнього вчителя історії ціннісного ставлення до різних видів

¹ Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике / А. Ю. Коджаспиров, Г. М. Коджаспирова. – М. ; Ростов-на-Дону : Изд-во МарТ, 2005.

² Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / К. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – С. 357.

педагогічної діяльності, в тому числі і до музейно-педагогічної діяльності. Як показало наше дослідження, музей має значні професійні можливості щодо формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя історії шляхом залучення його до музейно-педагогічної діяльності. Важливим є те, що у студентів виробляються конкретні уявлення про істотні цінності професійної діяльності, практичну значущість для суспільства. Включаючись в основні напрямки музейної роботи, беручи участь у різних формах пропаганди вчительської праці, студенти поступово виробляють ціннісне ставлення до культурно-історичної спадщини, національно-культурних традицій. У них формується комплекс духовно-етичних якостей, позитивне ставлення до збереження спадкоємності поколінь, а також підвищується рівень сприйняття музейного предмета¹.

Отже, зважаючи на зазначені раніше положення, ми вважаємо, що результатом формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя історії виступає система стійких переконань і установок студента, що визначаються ним як мета професійної діяльності, сформований інтерес до даного виду діяльності, ціннісне ставлення до музею, а також прагнення творчо здійснювати педагогічний процес.

Визначаючи другу умову – залучення майбутнього вчителя історії до основних напрямків музейно-педагогічної діяльності, та його участь у різноманітних формах музейної роботи, ми виходили з того, що на всіх етапах зазначеної діяльності надзвичайно актуальною залишалася проблема “музей і студент”. Значущість проблеми визначила різноманітність аспектів її розгляду теоретиками і практиками музейної справи. Останнім часом значна частина досліджень присвячена специфічним для музею формам науково-просвітньої роботи з молодіжною аудиторією, все більш важливого значення набуває вивчення пошукової і краєзнавчої роботи студентів, ролі музеїв освітніх установ і значення їх контактів з музеями різного профілю (Н. Будюкіна, Л. Гайда, Ю. Ключко, Г. Мезенцева, В. Обозний, Ю. Омельченко, Т. Юрєнева). Підкреслимо, що професійна підготовка майбутніх фахівців при цьому поєднується з постійним і безперервним збагаченням їх духовного і соціального досвіду.

¹ Музейная педагогика. Музей в системе непрерывного образования : межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. А. А. Демченко. – Саратов, 2001. – Вып. 4.

Отже, розділяючи думки вітчизняних та іноземних вчених О. Караманова¹, Ю. Павленко², Н. Пусепліної³, І. Самсакової⁴, К. Хадсона⁵, В. Ходецького⁶ та ін., вважаємо, що розширення світогляду, оволодіння практичними навичками музейно-педагогічної діяльності, спеціальними знаннями і уміннями, формування культурних потреб, історичної свідомості і професійне зростання студентів визначаються як пріоритетні завдання в роботі музею зі студентами. А це, на наш погляд, вимагає дотримання певних принципів: здійснення міждисциплінарного підходу при побудові експозицій, організації виставок та їх інтерпретації, при визначенні тематики різних форм музейної діяльності і підборі музейного матеріалу; поєднання дидактичного, вузькоспеціального і гуманістичного підходів під час взаємодії музею ВНЗ із студентами, що сприяє гармонізації і інтеграції особистості майбутнього фахівця; побудова експозицій дидактичного характеру і активізація основних напрямків музейно-педагогічної діяльності; використання в музеї сучасних технічних засобів, що дозволяють якнайповніше задовольнити потреби студентів в інформації; забезпечення чіткої координації освітніх університетських і музейно-педагогічних програм, а також узгодженість дій викладачів і працівників музею в процесі їх виконання.

Розглядаючи музей як професійний інститут та аналізуючи різноманітні джерела (періодичні видання, Інтернет-ресурси, опитування тощо), ми розкриємо ряд специфічних напрямків його

¹ 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.

² Павленко Ю. Стан практичного використання музеїв педагогічного профілю у професійній підготовці майбутніх учителів /Ю. Павленко // Імідж сучасного педагога. – 2007. – № 5–6. – С. 7–10.

³ 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.

⁴ Самсакова І. В. Музей-осередок освіти і виховання студентської молоді / І. В. Самсакова // Музеї України. – 2006. – № 2 (14). – С. 24.

⁵ Хадсон К. Влиятельные музеи / К. Хадсон : пер с англ. – Новосибирск : Сибирский хронограф, 2001.

⁶ Ходецкий В. Г. Университетский музей и его учебная и воспитательная роль / В. Г. Ходецкий, Е. Л. Кирсанова // Музей и студент : сб. науч. тр. – Сыктывкар, 2002.

діяльності. Насамперед, це *документування*, тобто процес якнайповнішого і докладнішого відображення через музейні предмети різних фактів і явищ, що відбувалися в суспільстві і природі. Великі можливості закладені в освітньо-виховній діяльності музеїв, на це вказував у своїх працях М. Федоров. Він розглядав музей не тільки як освітню установу, але і як морально-виховну, що визначає цілі людської діяльності і тому надзвичайно актуальна. “Як наука з’єднується в музеї з мистецтвом, так і фактичне знання, одержане в процесі навчання, повинно зустрітися в музеї з духовним пізнанням. На цьому етапі освіта (процес набуття знань) починає трансформуватися у виховання (етичну оцінку одержаних знань). У музеї виховний процес не тільки посідає місце поряд з освітнім, але стає домінуючим. Просвіщаючи розум, Музей виховує відчуття”¹. Він є місцем, де студент не тільки набуває знань, але і “всотує” накопичений історичний і педагогічний досвід, засвоює естетичні, культурні цінності, одержує ідейні та емоційні імпульси. За допомогою своїх експозицій музеї здатні науково і популярно донести до студентів будь-яку інформацію. Освітньо-виховна діяльність музею виконує роль вектора, націленого на суб’єкта освітнього процесу, й поєднує інтереси, з одного боку, самого музею як досить замкнутої матеріально-інформаційної системи, а з іншого – інтереси ВНЗ в цілому. Тому без надання можливостей задоволення культурних і духовних потреб студентів існування університетського музею стає безглуздим.

Значне місце належить науково-дослідницькому напрямку, адже для ВНЗ сьогодні є актуальною теза “Освіта через науку”, що сприяє розвитку особистості, активізації мислення, розвитку інтелектуальних відчуттів, пам’яті, збагаченню словникового запасу. Однією з особливостей науково-дослідної роботи в музеях педагогічних вищих навчальних закладів є її органічний зв’язок із комплектуванням фондів і поповненням їх матеріалами, одержаними в процесі дослідження. Якщо розглядати музей як один з наукових підрозділів навчального закладу, яким він сьогодні є, то тут науково-дослідницька робота студентів є частиною як навчальної, так і позанавчальної діяльності. Комунікативний напрямок спрямований на розвиток навичок спілкування (вміння висловлювати думки, слухати інших, підтримувати бесіду тощо). Окрім презентації музейної

¹ Федоров Н. Ф. Музей, его смысл и назначение. Сочинения / Н. Ф. Федоров. – М., 1982. – С. 98

інформації, управління процесом її сприйняття, музейна педагогіка передбачає й вивчення ефективності її впливу на музейну аудиторію.

Характерна для традиційних музеїв схема єдиноспрямованої комунікації, що примушує відвідувачів відігравати роль пасивного споживача культури, поступилася місцем розумінню комунікації як діалогу, справжнього процесу спілкування, в якому студенти є співрозмовниками й партнерами музею. Навіть у традиційній екскурсії помічаються нові тенденції. Удосконалення музейних екскурсій пов'язане з переходом від дидактичних коментарів до залучення студентів до культурних цінностей, зі зменшенням вербальної інформації за рахунок використання прийомів, що активізують відвідувачів. У зв'язку із цим останнім часом у діяльності музеїв з'явилася відносно нова форма комунікації, яка пов'язана із залученням електронних технологій і проявляється у використанні інтерактивних засобів і методів. У процесі такої комунікації у відвідувачів музею концентрація уваги досягається шляхом залучення до певної діяльності. Для того щоб подолати свою пасивність або сумніви, відвідувач має знайти в музейному предметі такі елементи, які допоможуть йому сформулювати або висловити власну мотивацію виконаної дії. Пізнавальна інформація музейних колекцій величезна і здатна істотно поповнювати знання відвідувачів музею. Поява в музеях сучасної аудіо- та відеотехніки створює колосальне інформаційне поле, підсилюючи експозицію. Творча концепція самого музею, наукові та освітні інтереси викладачів, співробітників музею визначають вектори спрямування інформаційних потоків. Інноваційним методом у діяльності музеїв є віртуальні екскурсії. Їх перевагою є: стимулювання активної пізнавальної діяльності студентів; об'єктивно-реальна наочність і висока якість зображення; відносно невисокі вимоги до обладнання комп'ютера; простота створення порівняно з моделюванням; наявність безкоштовного програмного забезпечення для розробки і демонстрації¹.

Не можна не зазначити, що відвідування музею є поширеним видом проведення дозвілля, цьому, зокрема, сприяє гедоністичне спрямування експозицій. Музейні експонати цікаві як виразники духу минулих часів, носії зниклої краси, внутрішньої гармонії, поетичної цілісності – інакше кажучи, усього того, що так важко знайти в

¹ Шигина Н. А. Виртуальная экскурсия как форма организации учебно-познавательной деятельности студентов / Н. А. Шигина // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 4. – С. 34–36.

навколишньому реальному житті. А. Закс¹, навпаки, вважає, що відвідування музею, крім навчальних спеціальних занять (наприклад, за рахунок шкільних уроків або в межах розкладу занять ВНЗ), взагалі відбувається у часи дозвілля громадян; тому він пропонує не виділяти функцію організації вільного часу як окрему, а лише уточнити, наповнити новим змістом, розширити розуміння саме функцій освіти та виховання. Методичний напрямок пов'язаний із розробкою, описом і впровадженням методів і прийомів використання музею у професійному, освітньому процесі й культурно-просвітницькій діяльності. Фондовий напрямок орієнтований на збереження, дослідження і використання музейних предметів. Цей напрямок представлений зібраним матеріалом різного характеру, визначенням і науковим описом фондових матеріалів, встановленням музейної цінності того або іншого музейного предмета.

Традиційно музеєзнавці різних країн виділяють функції документування та освітньо-виховну. Проте існують протилежні міркування. Багато вчених розширюють трактування основних напрямків діяльності музеїв або доповнюють їх, посилаючись на музейну практику. Наприклад, О. Фролов виділяє документування, освітньо-виховну, науково-дослідницьку функції. Н. Макарова – естетичну, гносеолого-аксіологічну і виховну. Динаміка й інновації у розвитку освітніх функцій музею, насамперед, проявляються в сучасних умовах. Це виражається як у формуванні нових завдань, так і в зміні напрямків діяльності музеїв, зокрема навчальних. А вже студент приходить у “свій” музей не споглядати, а брати участь – самовизначатися, самостверджуватися в професійній діяльності.

Система рекомендацій щодо способів організації соціокультурної діяльності музею дозволяє переконатися в тому, що професійна підготовка майбутнього вчителя історії засобами музейної педагогіки передбачає використання різноманітних форм і методів роботи. Найбільш традиційною і найбільш поширеною формою музейно-педагогічної взаємодії є екскурсія. При організації екскурсії в музеї ми дотримувались принципу діалогічності. Монолог був зведений до мінімуму, постійно переривався зверненнями до студентів, пробуджував їх думки, навчав самостійно знаходити відповідь. Нами розроблений і апробований алгоритм проведення

¹ Закс А. Б. Динамика социальных функций музеев СССР / А. Б. Закс // Музееведение. Музеи мира : сб. науч. тр. НИИ культуры. – М., 1991. – С. 18–23.

екскурсії: організаційний момент, знайомство; зав'язка екскурсійного сюжету (як правило, аналогічна способам створення проблемної ситуації). Завдання навчальної екскурсії – зацікавити, виявити протиріччя, створити ситуацію мисленнєвої дії, атмосферу таємниці, загадки; розгортання екскурсійного сюжету; використання музейних ігор, самостійного пошуку, дискусій та інших методів активної взаємодії; кульмінаційний момент сюжету; розв'язка сюжету; групове обговорення екскурсії, почуттів, переживань, думок (інколи організовується творча діяльність: студенти відзначають переваги екскурсії порівняно з іншими формами навчання).

Важливу роль у музейно-педагогічній діяльності відіграють лекції, навчальні заняття, пов'язані із формуванням самостійного мислення, творчих навичок студента. Викладачі розробляють письмові індивідуальні завдання на основі музейної експозиції з урахуванням вимог навчального плану. Для розвитку креативних здібностей студента створюються творчі лабораторії. Університетські музеї в значній мірі відрізняються від традиційних музеїв, зокрема, тим, що вони є дослідницькими лабораторіями, де не тільки викладачі, але й самі студенти можуть провести найпростіші дослідження і зробити власні висновки. Через свої зібрання й форми роботи вони тісно пов'язані з викладанням конкретних навчальних дисциплін. Такий зв'язок існує між студентами й музеями всіх типів, але там цей зв'язок не такий тісний та інтенсивний. На сьогоднішній день зазначені музеї є не лише елементом організації навчального процесу з використанням предметних засобів і автентичних джерел, які поглиблюють теоретичний виклад лекцій. Вони давно виходять за рамки лише навчальних, створених з освітньою метою. Нині це осередки наукової діяльності викладачів, студентів та аспірантів, справжні лабораторії, що мають вузькоспеціальний характер і тісно пов'язані з галузевою науковою роботою, а їхні фонди є результатом наукової діяльності й використовуються у дослідних цілях. Тобто музейні предмети використовуються не лише як засіб ілюстрування, але й як джерело знань, об'єкт дослідження, що виховує в майбутніх учителів історії спостережливість і навички творчого пошуку.

З метою більш глибокого вивчення певних питань, окремих тем створюються наукові гуртки, клуби тощо. Робота в них формує в студентів музейні навички, залучає до музейної культури. Музейні кабінети виконують лише навчально-методичні завдання за допомогою різноманітного дидактичного матеріалу: дублети музейних предметів, зразки письмових джерел, науково-допоміжні матеріали – моделі, макети, карти, схеми тощо, що також сприяє поглибленню

професійної освіти майбутнього історика. Останнім часом з метою популяризації освітньої діяльності музеїв, у тому числі університетських, використовують традиційні й інноваційні заходи: конкурси, вікторини, різноманітні музейні, тематичні вечори (літературний вечір, театралізовані вистави, кіносеанс) й нетрадиційні (“Ніч у музеї”, музейні свята, історичні ігри).

Відповідно до підпорядкування (структура університету, підрозділ науково-дослідної частини, факультету чи кафедри), музеї мають різні функції та використовують різні форми роботи. В одних переважають екскурсійні та виставкові програми, у приміщенні інших проходять практичні, семінарські або лекційні заняття, підготовка до іспитів. Традиційною є організація при музеях вищих навчальних закладів (особливо педагогічних) спеціалізованих бібліотек, архівних підрозділів. Але є одна дуже важлива спільність музеїв ВНЗ будь-якого профілю: всі вони спрямовані, перш за все, на діалог, на комунікацію зі студентом. Величезне значення має й спосіб сприйняття інформації (візуальний чи аудіовізуальний; вербальний чи образний; у групі чи індивідуально), середовище і час передання інформації. Специфічною музейною реакцією можна вважати виникнення яскравого образного уявлення про події і явища, відображені в експозиції. Це дозволяє констатувати, що музейне середовище стимулює не тільки пізнавальні процеси студентів, але і сприяє їх розвитку, а наявність незнайомих раніше предметів викликає відчуття здивування. Подив – одна з умов виникнення інтересу, воно викликає питання, розбурхує думки. Наші спостереження показали, що не лише демонстрація картин, схем, діапозитивів, відеофільмів вирішує питання активізації навчального процесу (і найяскравіші картини, виявляється, можна дивитися без роздумів), а збудження подиву, інтересу – збудження уяви; це створює необхідну основу розвитку мислення, здібностей¹. Завдяки праці декількох поколінь викладачів і дослідників в експозиціях і фондах музеїв вищих навчальних закладів накопичено чимало унікальних колекцій та експонатів. Значну частину музейних колекцій та музейних предметів прийнято на облік, тобто вони є державною власністю і належать до державної частини Музейного фонду України.

¹ Дементьев Ю. Н. Психолого-педагогическая оценка эффективности экспоната / Ю. Н. Дементьев, А. Г. Козлова, Л. К. Кондрашкова // Взаимодействие школы и музеев. – СПб., 1995. – Вып. 3. – С. 8–13.

З метою поглиблення професійної підготовки, враховуючи різноманіття спеціалізацій, зокрема у педагогічних вишах організовують “нетрадиційні” музеї. Студенти, які полюбляють подорожі, пишаються минулим свого краю можуть створити Музей – екскурсійне бюро. Створення такого музею можливе на базі активних краєзнавчих досліджень у галузі історії та культури краю. Накопичувана інформація може стати основою студентського екскурсійного бюро, яке розробляє краєзнавчу тематику і пропонує освітнім установам міста, зокрема через цикли лекцій (включаючи виїзні) і екскурсій. Створення такого музею можливе на основі введення в програму факультативу з “Екскурсиведення”, до якого увійдуть такі дисципліни, як краєзнавство, культурний туризм, майстерність екскурсовода (основи музейної педагогіки) та ін. Для ефективнішої діяльності такого музею необхідне зміцнення його контактів з туристичними центрами міста.

Зусиллями викладачів факультету, студентів та кафедр педагогіки й практичної психології, корекційної педагогіки доцільно створити Музей – адаптаційний (корекційний) центр, що стане органічною частиною тих факультетів, де існують відповідні спеціальності корекційної педагогіки, а самі студенти не тільки потребують соціальної реабілітації, але й вчать надавати її іншим. Це може бути музей з чітко виявленим соціально-психологічним завданням – створенням атмосфери психологічно комфортного спілкування. Найчастіше керівник такого музею – психолог, що працює з дітьми з неблагополучних сімей, з підлітками, які мають відхилення в розвитку, з інвалідами. Важливо, щоб робота музею велася за спеціально розробленою, розрахованою на тривалий термін програмою, що відповідає специфіці аудиторії. Сам експозиційний простір має створювати “розвантажувальне” середовище, яке сприяло б створенню клімату довірливого спілкування. Як окремий вектор розвитку може існувати й центр фізичної реабілітації.

Любителі сценічного жанру можуть створити Музей-театр. Колекції і експозиції такого музею можуть слугувати підмогою для роботи студентського театру. Фонди музею-театру можуть бути представлені театральними костюмами, фото- і кінодокументами про театральні постановки, афішами, літописами історії театру, рецензіями або короткими відгуками публіки на театральні постановки, музичними записами і т.д.

Для любителів майструвати на факультеті можна організувати Музей-майстерню (студію), експозиційний простір якого обладнати таким чином, щоб у ньому обов’язково були присутні робочі зони для

творчої діяльності. Доцільно такий музей розташувати в аудиторії, де проводяться заняття з предметів, наприклад, культурологічного профілю, методики викладання історії та ін. Експозиції можуть бути зосереджені і в окремих кабінетах. Усе це сприяє органічному залученню музею до навчального процесу. Невід'ємною частиною музею-майстерні стають зразки творчих робіт студентів (макети фортець, малюнки, вишивки та ін.). Творчі роботи кращих студентів, випускників можна зосередити в коридорах, рекреаційних зонах.

Музей-ярмарок одночасно виконує функцію торгівельного і рекреаційного центру. Він може узяти на себе реалізацію будь-якого виду продукції, виготовленої руками студентів у майстерні.

Музей у валізі зможе комплектувати і надавати в розпорядження викладачів вищих навчальних закладів, учителів-предметників (студентам на майбутнє) наочність (копії, макети, муляжі, ілюстративні матеріали і т.д.), організувати міні-виставки, настільні експозиції. Такі експозиції не тільки полегшують працю педагога, але й дозволяють дітям, які втрачають здатність зосередженого розгляду, пережити радість безпосереднього контакту з предметами, які найчастіше вони бачать лише у вітринах. Виставка таких студентських робіт існує на історичному факультеті в Кам'янець-Подільському державному університеті.

Віртуальний музей, замінюючи реальний, але частіше стаючи природним доповненням до нього, може “публікувати” результати досліджень студентів і залучати друзів з інших музеїв ВНЗ до сумісних досліджень, створювати віртуальні виставки, проводити за ними екскурсії, знаходити партнерів і “відвідувачів” у інтернет-співтоваристві.

Якщо розглядати музей як центр музейно-педагогічної діяльності, що бере на себе завдання “музеалізації” освіти, то потрібно визнати його відповідальність за створення у педагогічних вишах естетично значущого середовища, яке має виховний потенціал. А це означає, що свої виставки музей може розгортати на будь-якому навчальному просторі, включаючи коридори, аудиторії, майстерні, різноманітні зали тощо. Отже, при реалізації зазначеної педагогічної умови відбувається процес соціалізації молодого людини, формування в майбутнього вчителя історії уміння розробляти інноваційні методики організації різних форм музейної роботи, бачити весь спектр варіантів, ефективно застосовувати їх.

М. Ярмаченко процес соціалізації визначає як засвоєння людиною певної системи знань, норм і цінностей, що дають їй змогу

функціонувати як повноправному члену суспільства¹. Виходячи з цього положення, професійна підготовка майбутнього вчителя історії засобами музейної педагогіки передбачає залучення студентів не тільки в діяльність і спілкування, але і до рефлексії, що і підтверджує наступна педагогічна умова, яка забезпечує результативність спроектованої нами СФМ – розвиток рефлексії в творчій діяльності майбутнього вчителя історії.

Рефлексія (від латів. reflexio – звернення назад) – роздуми, самоспостереження, самоаналіз, самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів². Рефлексія – це усвідомлення здійсненої або здійснюваної діяльності, її типів, способів, ситуацій. Вона пов'язана з оцінкою як способом зіставлення поставлених цілей і отриманих результатів, через що допомагає студентові сформулювати останні, перевизначити цілі подальшої роботи, скорегувати свій освітній шлях. Отже, оскільки рефлексія – це не просто знання або розуміння суб'єктом самого себе, але і з'ясування того, як інші знають і розуміють його (особистісні особливості, когнітивні уявлення, емоційні реакції), то робота елемента рефлексії пов'язана з виконанням як контрольної, так і конструктивної функцій. Перше з них дозволяє в освітньому середовищі з точністю застосовувати відомі зразки, еталони; друге – дає можливість їх переконструювати. Під творчою діяльністю майбутнього вчителя ми розуміємо сукупність стійких властивостей і якостей особистості майбутнього вчителя історії, знань і умінь, на основі яких будується і регулюється його музейна робота: активізація мислення, здатність до самовираження, активність, адекватне сприйняття і емоційне переживання музейної інформації, розвинене відчуття відкритості до всього нового, уміння створювати ефективні способи вирішення навчальних і музейно-педагогічних завдань.

У моделі, що стосується цілей і завдань нашого дослідження, ми використали методику організації рефлексії А. Хуторського³, яка містить:

– призупинення предметної (дорефлексивної) діяльності;

¹ Педагогічний словник / за ред. М. Ярмаченка. – К.: Пед. думка, 2001. – С. 429.

² Педагогічний словник / за ред. М. Ярмаченка. – К.: Пед. думка, 2001. – С. 398.

³ Хуторский А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособ. для учит. / А. В. Хуторской. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005

- відновлення послідовності виконаних дій;
- вивчення складеної послідовності дій з погляду її ефективності, відповідності поставленим цілям, завданням, аудиторії;
- виявлення і формулювання результатів рефлексії: відбір рефлексивних засобів музейного навчання; пояснення закономірностей і принципів музейного процесу; ідеї, пропозиції; відповіді на запитання; висунення нових гіпотез, перевірка цих гіпотез у предметній діяльності.

Оскільки рефлексія не повинна бути тільки вербальною, то передбачається, що буде використовуватися побудова графіків зміни параметрів власної діяльності, асоціації та інші прийоми. Позитивний результат, як показують фрагменти проаналізованих нами занять у музеї, дають орієнтовні запитання типу: “Які мої основні результати, чого я навчився, що зрозумів?”, “З якими основними труднощами на різних етапах заняття я зіткнувся?”, “Що допомогло мені їх подолати, що заважало?”, “Які висновки я зробив для себе?”, “Які мої побажання організаторам музейних занять, викладачам кафедр?”. Отже, рефлексія виконує в нашому уявленні, стосовно нашого дослідження, не тільки контролюючу, конструктивну, але й активізуючу функцію та функцію проектного розвантаження.

Аналіз ситуацій, у які потрапляли студенти в процесі проведення рефлексії на заняттях у музеї під час дослідження, свідчать, що найбільш характерними їх причинами є: недостатність знань, умінь, навичок; недостатність вітагенного досвіду (недостатнє коло спілкування, вузькість інтересів, поглядів); особливості характеру (надмірне прагнення до лідерства). Отже, при реалізації зазначеної педагогічної умови відбувається формування у майбутнього вчителя історії уміння застосовувати багатоманітність методів музейно-педагогічної діяльності, розробляти інноваційні методики організації різноманітних форм музейної роботи та ефективно застосовувати їх досвід у нових умовах, а також розвиток здатностей до самовдосконалення і самоосвіти.

Педагогічна система професійної підготовки майбутнього вчителя історії засобами музейної педагогіки базується на закономірностях і принципах, які одночасно є і основними вимогами до змістового боку моделі. Дотримуючись концепції організації навчально-педагогічного процесу в музейно-освітньому середовищі, ми виокремлюємо низку положень як закономірних для майбутнього професійного становлення студента: за умови його власної активності та у взаємодії із соціально-культурним, педагогічно-краєзнавчим і музейним середовищем; при єдності навчання і виховання,

взаємозв'язку аудиторної і позааудиторної діяльності, здійсненні внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків; при забезпеченні взаємодії між педагогами ВНЗ, фахівцями музею і студентами.

Зазначені закономірності визначають принципи навчального процесу в музейно-освітньому середовищі, зокрема, музеєзнавці Є. Артемов¹, К. Левикін, В. Хербст², Б. Столяров³ визначили такі принципи: принцип науковості визначає сутність музею як науково-дослідної установи, що сприяє професійній підготовці майбутнього вчителя історії. Музейна інформація має відповідати рівню розвитку сучасної професійної науки. Цілеспрямований відбір музейних предметів, уміння на їх основі виразити сутність явища, показати процес у динаміці сприяє поглибленню пізнавальних можливостей студентів. Навчальний процес у музеї сприяє отриманню студентами науково-обґрунтованої і систематизованої інформації. Принцип доступності забезпечується самою природою музею, де зміст отриманої інформації відповідає рівню підготовки студентів. Принцип безперервності, спадкоємності і послідовності передбачає поступове знайомство з матеріальною культурою людства, поетапне освоєння музейних зібрань, що спирається на раніше отримані знання і навички. Форми науково-просвітницької роботи мають бути пов'язані між собою в систему заходів так, щоб студенти кожного разу на новому якісному рівні освоювали музей. Принцип комплексності передбачає вирішення в нерозривному зв'язку завдань історико-краєзнавчого, естетичного, патріотичного, етичного, екологічного виховання, професійно-педагогічної підготовки. Принцип активності та інтерактивності передбачає значну активність студентів на заняттях у музеї, уміння орієнтуватися в потоці інформації, самостійне мислення (студент особливо запам'ятовує те, що робить). На основі аналізу наукових джерел та емпіричного досвіду нами доповнено принципи музейної педагогіки, що впливають, на наш погляд, на професійну підготовку майбутнього вчителя історії засобами музейної педагогіки – принципом систематичності, що забезпечується планомірною роботою музею зі студентами, зумовлений співпрацею

¹ Артемов Е. Г. Музейно-педагогическая технология / Е. Г. Артемов. – СПб., 1999.

² Музееведение. Музеи исторического профиля : учеб. пособ. для вузов по спец. «История» / под ред. К. Г. Левыкина, В. Хербста. – М. : Высш. шк., – 1988.

³ Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика : учеб. пособ. / Б. А. Столяров. – М. : Высш. шк., 2004.

музею зі школою на всіх етапах навчання; й принципом ґрунтовності (міцності) засвоєння знань, зумовлений тим, що всі музейні предмети спостерігаються в реальних умовах їх побутування; їх спостереження допомагає в закріпленні знань за допомогою емоційно-чуттєвого досвіду.

Таким чином, можна зробити висновок, що педагогічні умови становлять комплекс, який ми розглядаємо як сукупність взаємопов'язаних педагогічних умов, реалізація яких сприятиме підвищенню рівня підготовки майбутнього вчителя історії до професійної діяльності засобами музейної педагогіки. Найбільш значущими, що істотно впливають на ефективність системи підготовки майбутнього вчителя історії до професійної діяльності засобами музейної педагогіки, є педагогічні умови, які в сукупності утворюють комплекс: формування ціннісних орієнтацій на здійснення професійної діяльності засобами музейної педагогіки; залучення студентів до основних напрямків музейної роботи та їх участь у різноманітних формах музейної діяльності; розвиток рефлексії в творчій діяльності майбутнього вчителя історії. Виявлений комплекс педагогічних умов ефективності моделі підготовки майбутнього вчителя історії до професійної діяльності засобами музейної педагогіки є необхідними, їх достатність була доведена в завдяки експериментальному дослідженню.

У науково-педагогічній літературі зазначається, що за сучасних умов викладачеві недостатньо знати свій предмет для того, щоб успішно його викладати. Він повинен, насамперед, управляти пізнавальною діяльністю студентів, організовувати самостійну, навчальну, науково-дослідну роботу майбутніх учителів. Значна роль в цьому процесі належить засобам музейної педагогіки, особливо що стосується професійної діяльності майбутнього вчителя історії.

У науковій літературі ми знайшли лише одне визначення поняття “засоби музейної педагогіки”. Є. Артемов означеним поняттям характеризує всю сукупність речових предметів, що використовуються музейним педагогом для реалізації освітньо-виховних і рекреаційних цілей. До них відносить посібники, моделі, макети, технічні засоби, середовище. Засоби музейної педагогіки він класифікує на: основні і додаткові музейні предмети; іконографічні матеріали; аудіо та відео апаратура; програмний продукт; різні технічні засоби і пристосування; наочні посібники; робочі зошити і творчі завдання¹.

¹ Артемов Е. Г. Музейно-педагогическая технология / Е. Г. Артемов. – СПб., 1999. – С.19

Ми вважаємо, що зазначена дефініція й класифікація засобів музейної педагогіки не в повному обсязі розкриває сутність зазначеного поняття. Тому ми звернулися до словників, енциклопедій і встановили, що в філософському словнику Ф. Брокгауза, І. Ефрона, філософській енциклопедії¹ поняття засоби розглядають у контексті поняття “мета” і пов’язують з можливістю її досягнення. Пошук у педагогічних словниках дозволив схарактеризувати зазначене поняття як “дидактичні засоби”, “засоби навчання”, “навчальне обладнання”, “засоби викладання”, “наочний матеріал”, тощо. Під цим поняттям розуміють будь які засоби, прилади, обладнання та устаткування, що використовується для передачі інформації в процесі навчання які використовуються залежно від контексту педагогічної ситуації. Така різноманітність означень викликана тим, що вони є невід’ємною складовою того середовища, де розгортається навчальна діяльність. Зауважимо, що засоби навчання формують матеріальну та інформаційну складові навчального середовища, впливають на суб’єктів навчання і організацію дидактичного процесу, створюють умови для забезпечення можливості досягнення конкретних заздалегідь сформульованої мети навчання, які можуть характеризувати якість дидактичного процесу. З іншого боку засобам навчання завжди притаманна різноманітність форм реалізації та методик їх використання, вони підпорядковуються тій парадигмі освіти, що склалася в суспільстві. До питання впливу засобів навчання на освітній процес зверталися російські (Б. Бім-Бад, В. Давидов) та українські вчені Н. Волкова, С. Гончаренко, В. Кремень, О. Михайличенко, М. Фіцула, М. Ярмаченко та ін. Зокрема, дослідник О. Михайличенко зазначає, що “крім логічно організованих дій викладачів, що зумовлюються методами навчання, в освітньому процесі використовуються різні інші засоби, за допомогою яких ефективність навчання стає більш високою”. До засобів навчання він відносить “як матеріальні і нематеріальні атрибути, які використовуються в навчально-пізнавальній діяльності” – наочні, практичні приладдя, навчальна та методична література, допоміжні матеріали тощо². Науковці Н. Волкова, М. Фіцула визначають засоби навчання як допоміжні, що володіють специфічними дидактичними функціями, зокрема М. Фіцула вважає, що найістотнішим засобом навчання є слово вчителя. М. Ярмаченко зазначає, що це «предмети,

¹ Философская энциклопедия [Текст] – М. : Прогресс – М., 1994. – С. 622

² Михайличенко О. В. Методика викладання суспільних дисциплін у вищій школі: [навч. посіб.] /О. В. Михайличенко. – Суми.: СумДПУ, 2009. – С. 25

що викликають сенсомоторні стимули /впливають на зір, слух, дотик тощо/ і полегшують безпосереднє та опосередковане пізнання дійсності. Це можуть бути як предмети реальної дійсності, так і їх модельні, образні, словесні чи символічні замітники»¹. Далі вчений класифікує їх на візуальні (зорові), аудіальні (слухові), аудіовізуальні (зорово-слухові) й такі, що частково автоматизують процес навчання, – програмовані підручники, дидактичні машини, лабораторії для вивчення мов, автоматизовані класи, комп'ютери тощо.

Попередньо зазначене дозволило нам, виходячи із сутності музейної педагогіки визначити поняття “засоби музейної педагогіки” – це об'єкти матеріальної і духовної культури, що впливають на емоційно-вольову сферу особистості, полегшують безпосереднє та опосередковане пізнання дійсності й культурно-історичної спадщини і є невід'ємною складовою музейно-освітнього середовища. За умовами використання у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя історії ми їх класифікуємо на предметно-наочні, аудіовізуальні, джерелознавчі, критерієм для цієї класифікації є спосіб отримання інформації. Структурно ми можемо подати їх у вигляді рис. 1.

Предметно-наочні, ми поділяємо на монументальні (історичні пам'ятники минулого, історичні пам'ятні місця тощо); предметно-ілюстративні (автентичні предмети матеріальної культури, археологічні знахідки, знаряддя праці, прикраси тощо); спеціально виготовлені (макети, моделі, реконструкції, предмети побуту, праці, прикраси); мистецтвознавчі (вітражі, картини, репродукції, плакати); фотоджерела (фотоальбоми, фото сюжетні, виробничі, побутові, портрети); графічні картографічні (історичні карти, картосхеми, локальні плани) графіки, діаграми, таблиці, схеми та ін. 2) Аудіовізуальні (кінофільми, кінофрагменти, діафільми, слайди, діапозитиви діорами, панорами, відео; звукові посібники, музичні твори, записи літературних творів, мови видатних діячів; використання живого звука (виступи видатних діячів, артистів, спортсменів). 3) Джерелознавчі – до яких відносимо: актові документи (грамоти, закони, укази, договори та ін.); оповідно-описові документи, (літописи, хроніки мемуари, описи подорожей, листи тощо); пам'ятки художнього слова (твори усної народної творчості, легенди, міфи, байки, пісні) стародруки, рукописи тощо; сучасна література (наукова, науково-популярна, художня).

Таким чином ми визначили, що засоби музейної педагогіки сприяють ефективності навчально-виховного процесу, в значній мірі

¹ Педагогічний словник / за ред. М. Ярмаченка. – К. : Пед. думка, 2001. – С. 204

поглиблюють якість професійної підготовки майбутнього вчителя історії. Педагогічні умови і засоби музейної педагогіки є важливими, невід'ємними складовими структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутнього вчителя історії засобами музейної педагогіки дівість якої перевіримо у наступному розділі. Визначили також, що, професійна підготовка майбутнього вчителя історії засобами музейної педагогіки – це системне та інтерактивне утворення. Розроблена структурно-функціональна модель підготовки майбутнього вчителя історії до професійної діяльності засобами музейної педагогіки, характеризується взаємозумовленістю, взаємодією і взаємозв'язком її мети, завдань, форм, педагогічних умов, компонентів, принципів, методів та прийомів, критеріїв та рівнів готовності у їх системній сукупності та цілісності.

Різнопрофільність музеїв педагогічних вищих навчальних закладів, наявність майже в кожному університеті історичних, археологічних, меморіальних, педагогічних (історії навчального закладу) музеїв та ін. дає можливість використовувати широкий спектр впливу музейно-педагогічних засобів на професійну підготовку майбутніх учителів історії.

Список використаних джерел

1. Артемов Е. Г. Музейно-педагогическая технология / Е. Г. Артемов. – СПб., 1999. – 23 с.
2. Борытко Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособ. для студ. вузов / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова; под ред. Н. М. Борытко. – М.: Академия, 2008. – 320 с.
5. Закс А. Б. Динамика социальных функций музеев СССР / А. Б. Закс // Музееведение. Музеи мира : сб. науч. тр. НИИ культуры. – М., 1991. – С. 18–23.
6. 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.
7. Кирейчев А. В. Структурный и функциональный анализ проблемы готовности к педагогической деятельности /А. В. Кирейчев // Проблемы современной педагогической освіти. Сер. Педагогіка і психологія : зб. ст. – Ялта, 2004. – № 2 (7). – С. 244–251.
10. Мертон Р. Явные и латентные функции /Р. Мертон // Американская социологическая мысль : тексты. – М., 1996. – С. 412–425.
11. Михайличенко О. В. Методика викладання суспільних дисциплін у вищій школі: [навч. посіб.] / О. В. Михайличенко. – Суми.: СумДПУ, 2009. – 112 с.

Наукове видання
**Теоретичні питання методики навчання
суспільних дисциплін**
наукові праці за редакцією
професора Михайличенка Олега Володимировича.

Підписано до друку 21 жовтня 2011 р., наклад 100.
Ум.друк.арк.13,1.
СумДПУ ім.А.С.Макаренка
40002, м.Суми, вул.Роменська, 87