

Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
Харківський обласний науково-методичний інститут
безперервної освіти

**Актуальні проблеми методики викладання
історії, правознавства та
суспільствознавчих дисциплін у вищих
навчальних закладах**

Рецензенти:

Кравченко О. В., кандидат історичних наук, доцент кафедри українознавства Харківської академії залізничного транспорту;

Кучемко М. М., завідувач кафедри історії Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди, доктор історичних наук, професор;

Олійник М. М., завідувач кафедри українознавства Белгородського державного університету, доктор історичних наук, професор;

Плиско Л. М., кандидат історичних наук, доцент кафедри історії Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди.

Затверджено вченою радою

Харківського національного педагогічного університету

імені Г. С. Сковороди

Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми методики викладання історії, правознавства та суспільствознавчих дисциплін у вищих навчальних закладах» / [упоряд. Г. Г. Яковенко]. – Х: Видавництво Харківського національного автомобільно-дорожнього університету, 2010. – 82 с.

© Харківський національний педагогічний

університет імені Г. С. Сковороди, 2010

Методика навчання історії, правознавства та суспільствознавства на історичних факультетах ВНЗ

*Кожухар О. І., завідувач
кафедри всесвітньої історії
Криворізького державного
педагогічного університету,
кандидат історичних наук,
доцент.*

Тестове оцінювання – важлива форма контролю організації самостійної роботи студентів

В статті розглядається процес реалізації ВНЗ України однієї з вимог Болонського освітнього процесу – підвищення ролі самостійної роботи студентів засобом тестового оцінювання.

В статье рассматривается процесс реализации ВУЗами Украины одного из требований Болонского образовательного процесса – повышения роли самостоятельной работы студентов способом тестового оценивания.

The article discusses the process of implementation of Ukraine's institutions of higher education one of the requirements of the Bologna educational process - enhancing the role of independent work of students means test assessment.

Постановка проблеми. Україна чітко визначила орієнтир на входження у європейський освітній і науковий простір, основними цілями якого є підвищення якості знань, конкурентоспроможності вищої освіти, мобільності студентів, викладачів, науковців, адміністративного персоналу європейських ВНЗ, а також здатність випускників до працевлаштування в умовах глобалізації.

Процес входження України до Болонського співтовариства передбачає всебічне удосконалення вищої освіти, що пов'язане з переробкою і впровадженням навчальних планів, розробкою навчальних програм за вимогами кредитно-модульованої системи, зміною співвідношення аудиторних занять і самостійної роботи, удосконалення форм і методів контролю навчальних досягнень студентів.

Останнім часом в сфері освіти розвивається система контролю навчальних досягнень студентів з використанням тестів. Тестовий контроль може забезпечити успішну реалізацію мети і всіх функцій контролю, а також задовольнити всі вимоги, що висуваються до якості контролю. Крім того, можливість використання тестів у режимі контролю і самоконтролю створює оптимальні умови для застосування тестового оцінювання при організації як аудиторної, так і позааудиторної самостійної роботи студентів. Актуальність використання тестового оцінювання визначається і тим,

що це дає можливість у досить короткий термін отримати об'єктивну інформацію про рівень навчальних досягнень студентів.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема контролю результатів різних складових частин і форм навчального процесу останніми роками активно досліджується педагогами, психологами, соціологами, представниками інших наук. У наукових розвідках В.С. Аванесова, В.П. Безпалько, О.О. Безносюка, І.Є. Булах, В.А. Козакова та інших розкрито сучасні підходи до організації системного контролю навчальних досягнень студентів, теоретичні і практичні проблеми тестового оцінювання та обґрунтування методики його ефективності. Більшість дослідників вважають, що тестування здатне зробити значний внесок у процес реформування вітчизняної системи освіти та інтеграцію до світового освітнього простору [1,2,3,4,5, 9,10]. Разом з тим, слід констатувати, що, незважаючи на значну кількість робіт із зазначеної тематики, питання методики тестового контролю навчальних досягнень студентів, в тому числі і самостійної роботи досліджено недостатньо.

Метою даної статті є теоретичне обґрунтування використання тестування як форми контролю організації самостійної роботи студентів з історичних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Тестовий контроль, як компонент і складова частина навчальної діяльності, здатний значно впливати на повноцінність і результативність процесу навчання, адже він спрямований на досягнення всіма студентами заданими рівнями обов'язкових критеріїв, без засвоєння яких не можливе подальше повноцінне навчання. На відміну від інших методів контролю, тестовий контроль забезпечує: об'єктивність і справедливість оцінки знань, прозорість і чесність результатів контролю, відсутність емоційних стресів і перевантаження, розвиток індивідуально-диференційованого підходу до навчання і самостійної роботи студентів, можливість одночасного контролю великої аудиторії за умов відносно малого часу його проведення [12, с. 9]. Крім того, тестовий контроль дозволяє здійснювати оперативний і регулярний контроль за самостійною роботою студентів та всією навчальною діяльністю.

Це спонукає студентів систематично готуватися до занять. Тестування дозволяє контролювати навчальний процес на кожному занятті і дає змогу викладачу негайно вносити до нього відповідні корективи. Отже, систематичний тестовий контроль дозволяє реалізувати усі функції контролю – навчальну, розвивальну, мотиваційну, виховну та інші.

Основою технології тестового контролю є тести, які ряд авторів називають ще тестами досягнень, текстами успішності. Педагогічна література подає кілька визначень тесту. Так, І.П. Подласий визначає тест як сукупність завдань, які зорієнтовані на рівень рівня засвоєння певних частин змісту навчання [7, с. 558]. Інші педагоги розуміють тест як сукупність спеціально підібраних завдань для виявлення знань, що потребують коротких однозначних відповідей [9, с. 14]. Відомий фахівець з проблем педагогічних вимірювань В.С. Аванесов розглядає тест як метод педагогічного вимірювання, що складається з системи тестових завдань зростаючої складності. Це дозволяє оцінити структуру знань і якісно виміряти рівень підготовленості студентів. З іншого боку, тест - це результат застосування методу вимірювання, що подаються у формі матриць даних. Вихідні матриці підлягають математико-статистичній обробці з метою визначення тестових властивостей окремих завдань і тесту в цілому. Тест – це інструмент, що складається з вивіреної системи тестових завдань, стандартизованої процедури проведення і заздалегідь спроектованої технології обробки й аналізу результатів, призначений для виміру якостей і властивостей особистості, вимір яких можливий у процесі систематичного навчання [1, с. 88].

Таким чином, тест доцільно розглядати як систему завдань, які мають системоутворюючі властивості: відносяться до однієї дисципліни, взаємопов'язані і упорядковані.

Вимірювання якісних характеристик результатів навчання, до яких належить рівень знань, навичок і вмінь, мають спиратися на критерії, що дозволяють оцінити якість отриманих результатів.

Серед вимог до тестів В.П. Безпалько [2, с. 170] та П.А. Юцявичена [12, с. 102] виділяють наступні: адекватність (валідність), визначеність (загальнозрозумілість), простота, однозначність, надійність.

Валідність (адекватність) – характеристика тесту, яка показує, що саме вимірює тест і настільки ефективно він це вимірює. Тобто, якщо зміст завдання, що задається тестом, відповідає суті та змісту контрольованої характеристики, то такий тест є валідним або адекватним.

Під визначеністю (загальнозрозумілістю) тесту розуміється якість тесту, що дозволяє студенту, який працює з ним, добре розуміти, яку діяльність, які операції він повинен виконати, які знання продемонструвати й у якому обсязі.

Простота тесту означає, що тестові завдання необхідно формулювати чітко і прямолінійно, а також простота організації проведення тестування в різних умовах і простота перевірки відповідей і визначення результатів та оцінки.

Однозначність тесту припускає, що якість його виконання студентами повинна оцінюватися різними експертами. А для цього до тестів повинні бути створені еталони, що визначають систему виміру й оцінки якості виконуваної по них діяльності.

Надійність – необхідна умова валідності тесту і визначається ступенем стійкості результатів і стосується насамперед зіставлення результатів під час повторного тестування. При повторному застосуванні надійний тест дає приблизно однакові результати.

Фахівці з питань сучасних методів і технологій педагогічного оцінювання І.Є. Булах та М.Р. Мруга крім вищезазначених вимог до тестів визначають ще об'єктивність і точність. Об'єктивність, на їхню думку, визначає, настільки мінімізовано вплив суб'єктивних факторів. Об'єктивність досягається шляхом стандартизації умов проведення тестування, умов оцінювання, умов аналізу результатів і забезпечується за допомогою об'єктивності проведення вимірювання, об'єктивності обробки даних і об'єктивності інтерпретації результатів. Точність методу тестування визначає мінімальну або систематичну похибку, з якою можна провести вимірювання даним способом. Чим вища точність методу, тим менш похибна під час вимірювання і тим більша надійність цього методу [4, с. 16].

Тести поділяють на стандартизовані і нестандартизовані. Стандартизовані тести є такими, які пройшли попереднє випробування на великій кількості тестованих і мають значні кількісні показники якості. Нестандартизовані тести розробляються самими викладачами на матеріалі окремих тем або модулів. Вони використовуються для поточного і модульного контролю, а також для контролю виконання завдань самостійної роботи з метою забезпечення зворотного зв'язку при вивченні окремих дисциплін, у нашому випадку - історичних.

Тести можуть надаватися вербальними (текст) і невербальними, наочними засобами (малюнки, карти, схеми, таблиці тощо). Відповідь тестованого може бути вербальною або невербальною (з використанням літер або цифр, різних знаків +, -, v тощо) [10, с. 20].

Результати наукових досліджень, власний теоретичний пошук, досвід колег свідчать, що якість результатів тестового контролю залежить від умов і мети тестування, навченості студентів працювати з тестами, методів перевірки даних, методичної підготовки викладачів. Тестування дає можливість не лише урізноманітнити контроль рівня навчальних досягнень студентів, а й об'єктивно отримати реальну картину оволодіння знаннями, вміннями, навичками.

Одним із провідних принципів Болонського освітнього процесу є курс на збільшення обсягу самостійної роботи студентів, підвищення її якості і продуктивності. В умовах входження України до цього процесу особливо гостро постає питання організації та контролю самостійної роботи студентів ВНЗ нашої країни [8, с. 25].

Самостійна робота студентів в (СРС) є невід’ємною і важливою складовою частиною освітнього процесу у вищому навчальному закладі, основним засобом оволодіння навчальним матеріалом. Це особлива форма навчальної діяльності, мета якої – сприяти свідомому засвоєнню в повному обсязі навчальної програми, розвивати уміння навчатися, здатність до творчого осмислення навчального матеріалу. Знання, якості і навички, набуті і закріплені в процесі самостійної роботи мають важливе значення для всієї наступної професійної діяльності людини. Найбільшу цінність представляє пізнавальна, інтелектуальна і ділова самостійність, які тісно пов’язані між собою і забезпечують успішну самоосвіту та діяльність фахівця у швидкоплинних обставинах.

Самостійна робота студентів, з огляду на велике значення цього виду навчальної діяльності, вимагає системного підходу і має бути побудована на єдиній методологічній основі. Організація самостійної роботи – це складний процес, який включає в себе формування мотивації, професійної позиції майбутнього фахівця, відповідне включення самостійної роботи в процес засвоєння змісту навчальних дисциплін, вибір форм контролю за результатами самостійної роботи. Для успішної організації самостійної роботи необхідні такі умови: володіння викладачем прийомами самостійної роботи студентів; врахування рівня загальної підготовки студентів та володіння ними прийомами самостійної роботи; розуміння студентами мети і цілей самостійної роботи, її значущості для учбової та практичної діяльності [5, с. 136].

З упровадженням кредитно-модульної системи навчання змінюється сам підхід до організації самостійної роботи студентів. Адже підвищується роль самостійного опрацювання студентом учбового матеріалу, змінюється також роль викладача, яка тепер полягає не стільки в передачі студентам готового матеріалу, фактів, подій, дат і взагалі наукової інформації, стільки в організації їхньої самостійної роботи та контролю за її виконанням.

Практикою викладання гуманітарних і суспільних дисциплін вироблені такі види самостійної роботи студентів: підготовка до аудиторних занять (лекцій і семінарів); самостійне вивчення окремих тем курсу; підготовка до всіх видів поточного й модульного контролю, заліків та іспитів; написання рефератів та повідомлень; самостійне вивчення творів видатних мислителів, провідних науковців; участь в олімпіадах, наукових і науково-практичних конференціях.

Навчальними програмами курсів історичних дисциплін, розроблених на кафедрі всесвітньої історії Криворізького державного педагогічного університету у відповідності до державних освітніх стандартів, самостійна робота студентів становить від 1/2 до 2/3 годин, передбачених на кожну дисципліну, що вивчається. У всіх методичних рекомендаціях, навчально-методичних комплексах до історичних дисциплін, які читаються викладачами кафедри, подані завдання для самостійної роботи, вказівки до їх виконання і форми контролю.

В сучасних умовах одним з найбільш значимих у якісній зміні структури і змісту навчального процесу визнаний технологічний процес. Такий підхід до організації самостійної роботи студентів дозволяє скоординувати всі її елементи, а також загострює проблему вибору відповідного виду контролю для здійснення зворотного зв’язку в навчанні. Найбільш поширеним видом контролю, який використовують викладачі кафедри, крім традиційних, є тестовий. На семінарських заняттях викладачі практикують крім усного опитування проведення тестового контролю з поточної або кількох взаємопов’язаних тем. По закінченні вивчення кожного модуля обов’язково проводиться модульний контроль, основою якого є тестові завдання. Форми тестових завдань залежать від їх змісту. В основному використовуються такі форми тестів: тести закритої форми – студенту пропонується вибрати одну або всі правильні відповіді з кількох запропонованих; тести відкритої форми – у цьому випадку не пропонується варіанти відповідей, а залишають місце для вставлення пропущеного терміну, дати, імені тощо, причому передбачається, що заповнити це місце можна однозначно; тести на відповідність – встановити відповідність між історичними поняттями, датами, іменами, подіями; тести на встановлення правильної послідовності – встановити хронологічну послідовність історичних подій; тести на знання історичної карти, образно-ілюстративного

матеріалу, структурно-логічних схем – знайти на контурній карті певні держави, союзників тощо, визначити на портретах історичних осіб, заповнити схему, таблицю і т.д.

Світовий та вітчизняний досвід застосування тестування показує, що він логічно впливає із кредитно-модульної, рейтингової системи оцінювання, органічно вписується в загальну систему процесу навчання. Контроль знань і вмінь студентів є формою зворотнього зв'язку, джерелом інформації для викладача щодо ходу самостійного оволодіння студентами навчального матеріалу. Він допомагає студентами критично оцінювати свої досягнення й помилки, правильно організувати подальшу роботу, забезпечувати її системність і регулярність, стимулює мотиваційну основу діяльності, сприяє підвищенню навчальних досягнень студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий / В.С. Аванесов. – М.: Центр тестирования, 2002. – 239 с.
2. Беспалько В.П. Программированное обучение: дидактические основы / В.П. Беспалько. – М.: Высш. школа, 1970. – 300 с.
3. Безносок О.О. Тестування – основний елемент контролю при упровадженні модульно-рейтингових технологій навчання / О.О. Безносок // Вісник КНУ ім. Тараса Шевченка. Серія: військово-спеціальні науки. – К.: 2001. – Вип. 3. – С. 17-19.
4. Булах І.Є. Створюємо якісний тест: Навч.посіб. / І.Є. Булах, М.Р. Мруга. – К.: Майстер-клас, 2009. – 139 с.
5. Кайдалова Л.Г. Організація та контроль самостійної роботи студентів / Л.Г. Кайдалова, Н.В.Шевченко // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. – К.: НМЦВО, 2004. – Вип. 37. – С. 136-142.
6. Козаков В.А. Соціально-психологічні та дидактичні аспекти рейтингу / В.А. Козаков // Рейтингова система оцінки успішності навчання студентів: зб.наук.пр. – К.: УМКВО, 1992. – С. 3-16.
7. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: учеб. для студ. педвузов: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: Владос, 2000. – Кн. 1. – 2000. – 576 с.
8. Рекомендації круглого столу «Стан та проблеми участі України в Болонському процесі // Вища освіта України. – 2010. - № 2. – С. 24-27.
9. Тестова перевірка знань учнів / за ред. Н.м.Розенберга. – К.: Рад.шк., 1975. – 168 с.
10. Щербина С.М. Тест як основна форма контролю знань студентів в рамках кредитно-модульної системи навчання /С.М.Щербина // Педагогіка вищої і середньої школи: зб.наук.пр. – Кривий Ріг: КДПУ, 2004. – Вип.19. – С.17.25.
11. Юцевичена П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А.Юцевичена. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.
12. Ягодзінський А.Й. Оцінка знань студентів та якості підготовки фахівців (методичні та методологічні аспекти): Навч.посіб. / А.Й. Ягодзінський, А.О. Муромцев, Л.В. Іванова та ін. – К.: ІЗМН, 1997. – 216 с.

Олійник М.М., завідувачий
кафедрою українознавства
БелДУ, доктор історичних наук,
професор, Белгород, Росія

Основні напрямки модернізації і розвитку системи освіти у провідних країнах світу

Стаття присвячена розвитку системи освіти у розвинутих країнах Європи. Досвід цих країн можна та потрібно використовувати в Україні. І автори ставлять завдання крім дослідження систем освіти, надати практичні рекомендації для реформування системи вищої освіти в Україні у зв'язку зі вступом нашої країни до Болонського процесу.

Статья посвящена развитию системы образования в развитых странах Европы. Опыт этих стран можно и нужно применять в Украине. Автор предпринимает попытку, кроме исследования систем образования, дать практические рекомендации для реформирования системы высшего образования в Украине в связи с присоединением нашего государства к Болонскому процессу.

The article covers the development of education service at the developed countries of Europe. It is possible and necessary to adopt these countries' practices in Ukraine. The author makes an attempt both to research the education services and to give practical advices for reformation of higher education in Ukraine in connection with alignment of our state with Bologna process.

Постановка проблеми. Проблеми змін і розвитку освіти у розвинених країнах світу активно підіймаються і аналізуються в контексті модернізації та пост модернізації суспільства в цих країнах. Модернізація при цьому розуміється не просто як “становлення” сучасності, і як процес міжнародної соціалізації, тобто процес набуття рис, притаманних розвиненим цивілізованим державам. Петер Штомпка визначає модернізацію як наближення суспільства через усвідомлення здійснення певних намірів, цілей і планів до ухваленної моделі сучасності, частіше за всього до зразка якогось існуючого суспільства визнаного сучасним, що визначає актуальність теми нашого дослідження [1, с. 528].

Метою нашого дослідження є аналіз розвитку системи освіти в Україні та розвинутих країнах світу, перш за все Західної Європи та надання пропозицій щодо використання зарубіжного досвіду в системі освіти в нашій країні.

У вітчизняній літературі, цю тему активно досліджує В.Г. Кремень [2, С.6-9], Є.А. Подольська [3, с. 26-27], В.Г. Пряникова, З.І. Равкін [4, С.50-56], Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова [5] , Н.М. Воскресенської [6] та ін. Справедливості раді, відмітимо, що в нашій педагогічній літературі, ці

проблеми поки що досить слабо розробляються і це викликає посилення активності у вивченні кращого досвіду розвинених країн по розвитку системи освіти, в першу чергу європейських країн.

Процеси модернізації мають університетський характер, розповсюджуються на всі аспекти і грані суспільного життя. Наприклад, соціальний тип особистості, характерний для суспільства, що модернізується, характеризується раціоналізмом, індивідуалізмом, прагненням до змін, мобільності, самовдосконалення.

В умовах постмодерністських впливів відомий харківський філософ Є.А. Подольська вважає наступні:

1. Відмова від ідеології диктату в тому, що стосується світогляду студентів. Система освіти більше не бажає формувати особистість із заданими властивостями, їй більше не до духу людина, що рефлектує, а та, яка змінюється, людина можливостей, а не реалізації.

2. Множинність педагогічних принципів, що виникла на місці однієї педагогічної системи, причому вони можуть бути абсолютно протилежні, але при цьому не заперечувати один одного, мирно уживаються.

3. Значно більше свободи вчителів, викладачів, учнів і студентів, яке іноді уявляються руйнуванням.

4. Трансформація авторитету викладача, вчителя, які тепер не є втіленням істини і знань. Вчитель, в широкому розумінні, втрачає свій інституційний авторитет, що виникає з самого факту визнання ролі наставника. Авторитет тепер набуває "особистісного" характеру. В ситуації постмодернізму вчитель покликаний створити умови для "освітнього діалогу", де разом з вихованцями буде шукати шлях до успіху в складному світі.

5. Реалізація мультикультурної освіти. В ситуації, коли постмодернізм затверджує "відмінності і особливості" культури і релігії Заходу втрачають позицію стандарту, відносно якого культури всієї решти розглядались як "інші" в значенні "гірші". Вчитель не має права нав'язувати навіть однорідній учнівській групі єдиний спосіб бачення дійсності. Постмодернізм відкриває шлях до мультикультурної освіти, діалогу культур, а також реалізації повної гендерної рівноправності жінок.

6. Плюралізм етапів життя і субкультур в учнівському колективі. Відмова від жорсткого інтелектуалізму, енциклопедизму і традиційних форм навчання створює умови для отримання суспільної практики і життєвого досвіду. Вчитель повинен бути відкритим для цінностей і стилю життя, які привносять учні (молодіж та субкультура, музика, сленг).

7. Толерантність по відношенню до будь-яких відмінностей і особливостей учнів. Переконаність в комплексності і фундаментальній суперечності суспільного життя приводить до сприйняття категорії "особливості і як однієї з важливих основ всієї педагогічної теорії. Світ і люди різноманітні і відмінні, особливість, несхожість на інших – це не гріх, а виявлення багатства нашого суспільства. Тому в педагогічній діяльності на всіх її рівнях, починаючи від освітньої політики і закінчуючи повсякденного дійсності учнівського колективу, потрібно не усунувати відмінності, особливості, а їх культивувати" [3, С.26-27].

Головна заслуга постмодернізму перед освітою полягає у тому, що він спонукав перехід від впорядковано-логічного і механістично-примітивного сприйняття до "критичного мислення".

Зрозуміло, це повинно супроводитися відмовою від парадигми пристосовницького виховання нових генерацій, від примусової соціалізації, від обмеження свободи.

Треба також мати на увазі, що при накопиченні і дотриманні власних національних традицій освітні системи активно реагують на тенденції, що відбивають загальноліквідаційні зрушення та зміни, соціально-економічні зрушення та зміни, соціально-економічні та політичні трансформації, інтеркультурні потреби. Отже з одного боку, відбувається збереження прогресивних національних досягнень, а з іншого боку спостерігається впровадження спільно розроблених освітніх проектів та програм, а також запозичення освітніх ідей, програм, методів, форм навчання, що веде до певної уніфікації освітніх тенденцій та систем.

Сьогодні у світі є усталеними провідні освітні рівні (дошкільна, шкільна, післяшкільна) та простежується загальна відповідність навчальних закладів, що їх забезпечують. Країни, що прагнуть прискореного соціально-економічного та політичного розвитку, активно вибудовують системи освіти, що довели свою ефективність за кордоном.

На рівні шкільної освіти сьогодні функціонують різні навчальні заклади. Вони в основному поділяються на початкові, середні та старші класи. Водночас завершити середню освіту учні мають змогу у спеціальних коледжах, які функціонують як самостійні навчальні заклади і не є структурними підрозділами середніх шкіл.

Шкільними програмами сьогодні у провідних країнах світу передбачені предмети, що є обов'язковими для вивчення і складають ядро шкільної освіти, а також ті, що учні можуть вивчати за вибором, реалізуючи власні нахили і запити, а також що є характерною рисою сьогодення, дисципліни, які відображають розвиток наукової думки та науково-технічні досягнення, які стають невід'ємною складовою життя людини (інформатика, соціологія, екологія).

Прийняття стратегії "Освіта протягом життя" спрямовує переформуваття навчальних закладів післяшкільної освіти і пріоритетом у них стає створення умов і передбачення можливості для студентів і слухачів продовжити навчання, підвищити здобутий освітній рівень або полегшити зміну напрямку освіти якого прагне особа. Безперервність в освіті стає провідною рисою та об'єктивною вимогою сьогодення.

Крім того характерним є прагнення молодих людей до підвищення офіційно визнаного кваліфікаційного освітнього рівня освіти. Сфера вищої освіти невпинно зростає і кількість молоді, яка прагне здобути вищу освіту, у передових країнах світу невпинно зростає. Завдання вищої освіти вже не полягає у підготовці еліти, акцент перенесено на забезпечення потреб економіки, науки тощо кваліфікованими фахівцями, здатне вправно працювати у високотехнологічних сферах.

Багато уваги приділяється заходам щодо надання підтримки молоді у її прагненні здобути вищу освіту. Розробляються схеми підтримки студентів, надання стипендій, грантів, кредитів на пільгових умовах (наприклад, у Німеччині особа має починати суми позики чи кредиту на здобуття вищої освіти через два роки після закінчення навчання, причому тільки якщо прибуток фахівця досягне певної суми).

Також треба відмітити, що найбільш престижними навчальними закладами в переважній більшості провідних країн світу вважаються університети, до яких належать тільки ті вищі заклади освіти, які готують наукові кадри за декількома програмами, присуджуються різноманітні академічні ступені.

Університетська освіта в різних країнах світу має свою специфіку. Зокрема університети Німеччини поділяються на класичні, технічні й загальні. У навчальних закладах цієї країни вища освіта має переважно денну форму навчання, вступних іспитів немає, а розподіл абітурієнтів відбувається централізовано через спеціальне Центральне бюро з їх розподілу.

Вступники до ВНЗ Франції не мають бути старші, ніж 24 роки, повинні мати обов'язковий стаж роботи не менше двох років. У Німеччині абітурієнти рідко вступають до ВНЗ відразу після закінчення школи.

Взагалі, сучасна система вищої освіти у провідних країнах світу суттєво відрізняється від вітчизняної: один із базових принципів її організації – “академічна свобода”, який проявляється насамперед у тому, що не тільки ВНЗ є автономними утвореннями, але і кожному члену його надається свобода і самостійність.

Студент ВНЗ може не відвідувати занять разом зі своїми “однокурсниками”, він сам обирає певний фах і відповідну навчальну програму, організовує свій навчальний план і свій час відповідно до загальних вимог. Після зарахування студент сам складає план своєї роботи на період навчання, самостійно планує своє академічне життя, вибирає дисципліни, які вивчатиме, тему з якої буде складати іспит, строк навчання, семінари і викладачів. Студент має право у зручний для себе час записуватися на лекційні і семінарські заняття, стажування та практику, підробляти тощо. У більшості країн світу студент має право на вибір не тільки навчальних курсів, тем курсових та дипломних робіт, але й термін складання іспитів. Цікаво, що студент має право внести зміни у свій навчальний план.

Слід підкреслити, що організація процесу навчання у вищій школі провідних країн світу має і суттєві недоліки. До них, як свідчить аналіз науково-педагогічних джерел провідних країн світу, відносяться такі. Головним з них є зниження середніх показників якості освіти. У зв'язку з цим велика увага у зарубіжній вищій школі приділяється диверсифікації навчання, яка включає широкий спектр навчально-організаційних заходів спрямованих на задоволення різнобічних інтересів і здібностей як дітей, так і молоді.

Доцільно звернути увагу на те, що навчальні плани зарубіжних ВНЗ містять досить незначну кількість обов'язкових навчальних предметів, що дозволяє студентам більшість часу працювати за індивідуальними планами. Поряд з обов'язковими курсами існують вибіркові і факультативні. Так, приблизно 40% складають спецкурси та курси за вибором. Велика увага також приділяється практичним заняттям і організації самостійної роботи студентської молоді. Зокрема кожна аудиторна година доповнюється 2-5 годинами самостійної роботи. До педагогічно цінних видів самостійної роботи студентів провідних країн світу належать і написання рефератів, творів на вільну тему; виконання творчих завдань, що розраховані на порівняння різноманітних теоретичних концепцій; виконання індивідуальних і групових дослідницьких проектів, критичний аналіз статей з предмету, що вивчається; підготовка та виступ з лекціями перед студентами з подальшою дискусією.

Суттєва увага в університетах провідних країн Заходу та Сходу приділяється визначенню ефективних форм та методів викладання. Перевага надається таким формам і методам організації навчання як лекція, семінар, просемінар, практичні, лабораторні та тьюторські заняття. Слід звернути увагу на те, що лекції і практичні заняття у зарубіжній вищій школі, на відміну від

вітчизняної, тривають 50-60 хвилин. Масового розповсюдження у ВНЗ, особливо Австрії й Німеччині набули навчальні бесіди і дискусії.

В зарубіжних університетах, поряд з традиційними, широко використовуються й нетрадиційні методи і форми навчання, а саме: моделювання, рольові, дидактичні ігри та ігри драматизації, мікровикладання. До педагогічно цінних форм навчання також можна віднести “вільну групову дискусію”, коли заняття їх обговорення проводять студенти, а викладач виступає в ролі слухача, проблемне навчання та деякі ін.

Вступ України до Болонського процесу, впровадження досвіду кращих в світі ВНЗ вимагає від наших вищих навчальних закладів запровадження серйозних нововведень. Наприклад, суттєво скоротити навчальний час на аудиторні заняття. Вважаємо, що перспектива переходу кожного студента на індивідуальний план на початку навчання, зробить процес здобуття вищої освіти більш усвідомленим, посилить реальну відповідальність студентів, дозволить по-справжньому посилити індивідуалізацію навчального процесу у ВНЗ.

У цілому як характерні риси розвитку освіти у світі сьогодні слід виділити демократизацію та диференціацію навчального процесу, його гуманізацію, зорієнтованість на суб'єкт навчання, впровадження інтегрованих навчальних курсів у школах та ВНЗ, безперервність в освіті, які мають стати основним орієнтиром трансформацій в освіті України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества / Пётр Штомпка. – М.: Лагос, 2005.
2. Кремень В. Философия образования XXI века. Выступление на юбилейной сессии АПН / В. Кремень // Персонал. – 2003. – №1. – С.6-9.
3. Подольская Е.А. Особенности модернизации освіти в условиях трансформации общества // Материали V Міжнародної науково-практичної конференції “Наука і соціальні проблеми суспільства”: освіта, культура, духовність. Ч.1. 20-21 травня 2008 року. Харків: ХНПУ, 2008.
4. Пряникова В.Г., Равкин З.И. История образования и педагогической мысли: Учебник-справочник. – М.: Новая школа, 1994. – С. 50-56.
5. Малькова З.А., Вульфсон Б.Л. Современная школа и педагогика в капиталистических странах. – М., 1975. – 124 с.
6. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции / Под ред. Б.Л. Вульфсона, Н.М. Воскресенской. – М., 1994. – 272 с.

Василець В. О., здобувач
кафедри історії ХНПУ ім.
Г. С. Сковороди, вчитель історії
Полівської загальноосвітньої
школи Дергачівського району
Харківської області, спеціаліст
вищої категорії.

До проблеми формування системи соціальних цінностей та історичного мислення у студентів історичних факультетів педагогічних вузів

У пропонованій статті знайшли своє висвітлення деякі теоретичні аспекти проблеми формування у студентському середовищі системи соціальних цінностей на основі історичного мислення в процесі історичної освіти. Актуальність дослідження полягає в тому, що прилучення молодого покоління до соціальних цінностей, що існують у сучасному українському суспільстві, шляхом вироблення у нього історичного мислення та історичної свідомості сприятиме формуванню у нашій країні розвинутого громадянського суспільства.

Ключові слова: соціальні цінності, історичне минуле, історичне мислення, історична свідомість.

В предложенной статье отображены некоторые теоретические аспекты проблемы формирования в студенческой среде системы социальных ценностей на основе исторического мышления в процессе исторического образования. Актуальность исследования заключается в том, что приобщение молодого поколения к социальным ценностям, которые существуют в современном украинском обществе, путем создания у него исторического мышления и исторического сознания способствует формированию в нашей стране развитого гражданского общества.

Ключевые слова: социальные ценности, историческое прошлое, историческое мышление, историческое сознание.

The following article deals with some theoretical aspects of the problem of development the social values among students' groups on the basis of historical thinking in a process of historical education .The relevance of this research to the present day lies in the necessity of attraction the young generation to social values which exist in a modern Ukrainian society by means of creation of historical thinking and historical consciousness which will promote the creation of the developed civil society in our country.

Key words: social values, historical past, historical thinking, historical consciousness.

Постановка проблеми. Проблема формування соціальних цінностей особистості виступає актуальним питанням сучасної суспільної ситуації. В цьому світлі особливої актуальності набуває проблема формування соціальних цінностей молодіжного середовища, оскільки від нього

залежить майбутній соціальний, економічний та духовний розвиток нашої держави, і як наслідок, формування в нашій країні розвинутого громадянського суспільства. Соціальні цінності, які засвоюються молодими людьми в процесі соціалізації, повинні сприяти як їх всебічному індивідуальному розвитку, так і відповідати потребам суспільства. Одним із головних завдань сучасної вищої школи в Україні виступає не тільки фахова підготовка спеціалістів, а й всебічний розвиток їхньої особистості.

З досвіду педагогічної роботи відомо у сучасних умовах, що на особливу увагу заслуговує проблема формування таких соціальних цінностей як соціальна відповідальність, патріотизм, політична толерантність. Саме такого роду цінності повинні формуватися в умовах демократичних перетворень, які відбуваються в Україні вже протягом майже двох десятиліть.

Мета статті. Пропонована робота має на меті з'ясування значення формування у середовищі студентів історичних факультетів педагогічних вишів соціальних цінностей притаманних сучасному українському суспільству, вироблення у них історичного мислення та історичної свідомості, що виступатиме у майбутньому невід'ємною складовою їхньої майбутньої діяльності.

Виходячи з поставленої мети необхідно вирішити такі завдання:

- з'ясувати сутність та функції соціальних цінностей у суспільному житті;
- виявити взаємозв'язок соціальних цінностей з історичною свідомістю та соціально-історичним досвідом;
- розкрити значення історичного мислення та історичної свідомості як засобів формування соціальних цінностей в процесі історичної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема, висунута у пропонованій статті піддавалася дослідженню в двох аспектах: історико-філософському та методологічному. Перший аспект висвітлює загальні питання щодо визначення основних понять, які пов'язані з даною проблемою. Він знайшов своє відображення у роботах В. П.Беха, Р. С.Грігор'яна, С. И.Дехтярева, В. А. Єльчанінова, Л. О.Зашкільняка, В.М. Кладова, В. В. Масненко, В. П. Федюкіна та ін. дослідників. Щодо методологічного аспекту, то тут існують праці та статті, авторами яких є В. С. Буцевіцький, К. М.Левківський, Л.В Теліженко, М. І. Кругляк, а також зарубіжні науковці К. Галлагер та К. Фішер та ін. Однак у працях зазначених авторів не знайшло місце достатнє висвітлення щодо методичних питань прилучення молодого покоління до соціальних цінностей, що існують у сучасному суспільстві та вироблення в нього історичного мислення і історичної свідомості.

Уявлення про цінності займає важливе місце у філософському осмисленні соціальної дійсності. Цінність, як філософська категорія, що має універсальний характер, увійшла до філософської науки в якості самостійної категорії у 1860-х роках. Цей процес співвідноситься з трактатом німецького філософа Г. Лотце „Підстави практичної філософії”. На його думку, необхідно чітко розмежовувати світ явищ та світ внутрішніх цінностей. Лише „царство цілей” виступає „притулком цінностей”. Світ цінностей наділений не просто дійсним існуванням, як те, що повинно існувати, але є „найбільш дійсним в усьому світі”. За В. Вільденбандом цінність передбачає загальнообов'язковість та полягає у всебічному обов'язковому визнанні [4, с. 298].

Далі слід звернутися до тих функцій, які виконують у суспільстві соціальні цінності. Для цього спочатку необхідно звернутися до поняття „соціалізація”, під яким розуміють процес засвоєння індивідом зразків поведінки, соціальних норм і цінностей для його успішного функціонування у певному суспільстві. Таким чином цінності виконують функцію моральних регуляторів поведінки людей. Вони надають можливість особистості сформувати свою внутрішню позицію по відношенню як до зовнішнього світу, так і до своєї поведінки.

Цінності – це те, що представляється більш значимим для індивіда, вони є загальноприйнятими переконаннями щодо цілей, до досягнення яких він повинен прагнути. Соціальні цінності складають основу моральних цінностей. Наприклад, у християнській моралі існують десять заповідей, які, зокрема визнають як цінність людське життя „не вбий”, цінність порядності у

поводженні „не вкради” тощо. Соціальними цінностями, відповідно виступає те, що має значущість і розцінюється як важливе, те, що цінує і хоче мати суспільство. Існують групові цінності та цінності суспільства. Однак останнім часом у суспільній свідомості та в науці стало важливим відзначати загальнолюдські цінності. Групові цінності притаманні певній малій групі чи організації. Це корпоративні цінності. Цінності суспільні є цінностями, що мають панівне становище в тому або іншому суспільстві. Наприклад, в американському суспільстві високо цінуються такі цінності як уміння володіти собою, наполегливість, впевненість у собі. У суспільстві Індії домінують традиційні цінності: містицизм, споглядальність і пасивне поведіння. Наскільки сильно відрізняються культури різних суспільств, настільки ж сильно відрізнятимуться їх соціальні цінності. Останні соціологічні опитування свідчать, що серед цінностей в умовах сьогодення мають популярність: матеріальний добробут, родина, здоров'я, демократія, стабільність, багатство, колективізм, любов, патріотизм, релігійні цінності. Соціальні цінності можна класифікувати на такі категорії:

- політичні: патріотизм, демократія, свобода, права людини, громадянськість;
- економічні: матеріальна забезпеченість, багатство, власність, гроші;
- моральні: порядність, гідність совість, честь, милосердя;
- естетичні: мова, традиції, культура і т. д.;
- релігійні: заповіді, символи.

У суспільстві відбувається формування ціннісних орієнтацій, тобто наявні в ньому цінності стають орієнтирами для всіх, або переважної більшості його членів. Люди живуть, діють, будують своє життя у відповідності з цінностями. У будь-якому суспільстві зазвичай наявні цінності різного характеру: традиційні та нові, корпоративні та ті, що мають загальне значення. Ці цінності нерідко входять між собою у діаметральне протиріччя (наприклад, милосердя передбачає віддавання, а багатство – присвоєння). Таким чином, історія людської цивілізації представляє собою історію боротьби за ті чи інші цінності. Прагнучи вийти із ситуації цієї боротьби між різними ціннісними орієнтирами, людство з найдавніших часів прагнуло до вироблення універсальних, загальнозначущих цінностей. Відбувається пошук загальнолюдських цінностей в економічній галузі життя суспільства. Загальнолюдські цінності є бажаним, але поки що не дуже ясний орієнтир, над яким людство продовжує працювати. Специфіка нашого суспільства полягає в тому, що у нас триває період зміни соціальних цінностей та орієнтирів [22].

Викладач історії має безпосереднє відношення до викладання циклу соціальних дисциплін у середніх загальноосвітніх закладах. А в сучасних складних економічних умовах, через нестачу викладачів соціології, політології, правознавства, філософії та інших предметів суспільного циклу, багатьом вчителям та викладачам історії доводиться викладати окрім історії перераховані вище навчальні дисципліни в технікумах, коледжах, професійно-технічних училищах. Таким чином, від студентів історичних факультетів, як майбутніх вчителів, історії очікується найактивніша участь у справі формування право свідомого молодого громадянина, гідного члена суспільства. Саме від його діяльності залежить формування уявлень та соціальних цінностей учнів як загальноосвітньої школи зокрема, так і молодого покоління взагалі. А це означає, що яким би може бути наше суспільство у майбутні часи, і який ступінь цивілізованості та демократизації воно буде мати. Викладача історії та суспільних дисциплін можна вважати ретранслятором соціальних цінностей, оскільки предмети, які він викладає тісно пов'язані з процесами, що відбуваються у суспільстві та явищами і соціальними відносинами, що існують в ньому.

З історичного досвіду та теоретичних досліджень відомо, що соціальні цінності мають властивість трансформуватися у відповідності з новими культурно-історичними умовами. З історії людської цивілізації відомо багато переломних моментів, коли відбувалася докорінна зміна цінностей, норм та ідеалів суспільства. Варто навести декілька прикладів. На сході, у середньовічному Китаї в 907 році н. е. після падіння імперії Тан була епоха відома під назвою „п'яти династій та десяти царств”. У середньовічній Західній Європі – період Реформації та Контрреформації. У Східній Європі – під час створення Радянського Союзу та його розпаду.

Зміна соціальних цінностей та орієнтирів в багатьох випадках відбувалася через природний перебіг подій, без революційних потрясінь та воєнних потрясінь. Прикладом можуть служити поступові процеси демократизації, що відбуваються в українському суспільстві в процесі поетапного вдосконалення правової системи; інтеграційні процеси, які мають на меті створення єдиного економічно-правового простору в Європі: гуманізація та демократизація системи освіти та виховання шляхом відкриття альтернативних навчальних закладів та впровадження новітніх освітніх технологій в навчально-виховний процес і багато іншого.

Можна вважати слушною точку зору В. П. Бега, яка полягає в тому, що процес виникнення нових соціальних цінностей і ствердження їх в якості центрів кристалізації нових соціальних структур відбувається досить повільно і боляче. В якості прикладу цей автор наводить становлення раннього християнства, який став суспільним рухом, що пізніше охопив більшу частину земної кулі [2, с. 185].

Як відзначалося вище, провідна роль у формуванні соціальних цінностей в молодіжному середовищі належить викладачеві історії та суспільних дисциплін. У сучасних умовах проблема формування соціальних цінностей студентів історичних факультетів педагогічних вишів в процесі професійної підготовки на методологічному рівні залишається не розробленою. Однак існують способи виявити взаємозв'язок між соціальними цінностями та історичною свідомістю, а також спроби розглянути соціально-історичний досвід як цінність. Дослідженням історичної свідомості займався В. П. Федюкін. Вказана категорія розглядалася ним як світоглядна характеристика культури будь-якої історичної доби. З його точки зору історична свідомість виступає своєрідним синтезатором та аналізатором людських цінностей, що слугують орієнтиром в оточуючій індивіда дійсності, а також засобом його самоусвідомлення [18, с. 11].

На моральні та естетичні оцінки в історичній свідомості звертає увагу В. А. Єльчанінов. Він вказує, що моральні оцінки при відповідному методологічному підході „можуть виступати не тільки систематичними показниками правильного розуміння історичної ролі оцінюваних подій та дій, але й достатньо надійним критерієм історичного пізнання” [8, с. 35].

В. М. Кладовим соціально-історичний досвід розглядається як цінність: „під соціально-історичним досвідом ми розуміємо сукупність знань, вмінь, навичок, оцінок, одержаних соціальним суб'єктом від попередніх поколінь, або вироблених ним на попередніх відносно завершених етапах своєї діяльності” [10, с. 41]. Дослідник наголошує на тому, що соціально-історичний досвід виступає загальнолюдською цінністю, оскільки він містить в собі життєвий шлях всіх попередніх поколінь. Через те, що соціальний досвід є невід'ємною частиною соціального життя людства, а також носієм певних соціальних відносин у суспільстві, цим визначається його цінність. З точки зору В. М. Кладова історична свідомість виступає у структурі суспільної свідомості тією формою, яка оцінює позитивний та негативний досвід минулих епох., виступає нормативною за своїм характером, оскільки в ній відбувається накопичення, зберігання, оцінка та трансляція від одного покоління до іншого соціально-історичного досвіду [10, с. 41].

На думку С. І. Дехтяревої соціально-історичний досвід є загальною детермінантою будь-якого виду людської діяльності. Досвід попередніх поколінь, що має відносну самостійність, не тільки забезпечує спадковість, а й виступає регулятором змісту наступної діяльності, визначає спосіб її організації [7, с. 54].

Усвідомлюючи нерозривний взаємозв'язок соціальних цінностей з історичною свідомістю та історичним досвідом простежений вказаними дослідниками, на лекціях з педагогіки необхідно створити всі необхідні умови для ознайомлення студентів з головними соціальними цінностями та засвоєння їх. Під час вивчення історичних дисциплін студентам можна запропонувати зробити порівняльний аналіз систем соціальних цінностей, які були притаманні людській цивілізації в різні історичні періоди та епохи; провести паралель з сучасним суспільством, і нарешті, навчити майбутніх вчителів історії визначати причини та історичні умови виникнення та функціонування тих

або інших систем соціальних цінностей в історичного розвитку людства. Подібні вправи забезпечать можливість не тільки сформувати систему соціальних цінностей студентів-істориків, а й навчити їх формувати соціальні цінності свої учнів під час здійснення ними педагогічної діяльності. Крім того, маючи навички визначати передумови виникнення тієї чи іншої системи соціальних цінностей в історичному процесі, студент історичного факультету, відстежуючи перебіг основних суспільних подій, буде в змозі прогнозувати ті чи інші суспільні явища, давати оцінку історичним подіям. Маючи сформовану систему соціальних цінностей та маючи навички робити порівняльний аналіз цих систем майбутні викладачі історії матимуть можливість визначати ступінь розвитку прогресу людської цивілізації. А здійснюючи безперервний виховний вплив на молоде покоління вони зможуть контролювати даний процес, пред'являти та формувати дійсні і реальні соціальні цінності та вносити певні корективи, якщо суспільство почне звертати на регресивний шлях. Вивчення та критичне порівняння різноманітних систем соціальних цінностей в процесі історичного розвитку дозволить уникнути тих трагічних прорахунків та помилок, які відбувалися як у вітчизняній історії, так і в історії людської цивілізації в цілому.

Історичний досвід поколінь минулих епох завжди відіграв величезну роль у розбудові сучасного та майбутнього будь-якої держави у світі. Розуміння причинно-наслідкових зв'язків історичного процесу виступає однією із складових частин історичного мислення. Розвинуте історичне мислення надає можливість здійснювати аналіз історичних подій минулого та сьогодення з метою уникнення помилок та прорахунків у майбутньому, а також є засобом для формування системи соціальних цінностей, що відповідає сучасним вимогам.

Молоде покоління, що є найбільш активним прошарком суспільства, виступає носієм нових ідей, які мають у своєму підґрунті власний життєвий досвід суспільного життя. Ці ідеї втілюються безперервно і формують історичні події. Тому більшість істориків вважає, що історія створюється сьогодні. Вироблення нових ідей виступає головною рушійною силою процесу історичного розвитку. Однак можна побачити, що дії сучасників не завжди спираються на результати ретельного аналізу дій попередніх поколінь. Не в кожному випадку можна встановити причинно-наслідкові зв'язки між різними історичними подіями. Так само не завжди можна побачити реалізацію ціннісного підходу у вирішенні тих чи інших проблем, які пов'язані з соціально-політичними подіями в нашій країні. У зв'язку з цим перед історичною освітою постають такі питання як визначення місця та значення історичного мислення та історичної свідомості у формуванні системи соціальних цінностей студентів історичних факультетів.

Досліджуючи вказану проблему необхідно визначити те, що необхідно розуміти під поняттям історичного мислення. Вчені мають різні підходи до визначення цього поняття. Термін „історичне мислення”, як і термін „соціальні цінності” спочатку затвердився в історичній та філософській літературі. Відомо, що цією категорією, ще у XIX столітті користувався відомий російський історик В. О. Ключевський. В теорії соціально-історичного пізнання та філософії проблема історичного мислення також не мала достатнього вивчення. Внаслідок цього в цілому психологічні та методичні дослідження багатьох науковців не були зорієнтовані на вирішення завдання з формування у тих, хто навчається історичного мислення.

З невеликої кількості визначень історичного мислення, які містяться у психолого-педагогічній літературі необхідно виділити точку зору психолога та методиста М. І. Кругляка, в якій наголошується, що історичне мислення „полягає у вмінні розбиратися в подіях та явищах суспільного життя, знаходити їх причини та наслідки, їх закономірності, вивчати історичні події в їх причинно-наслідкових взаємних зв'язках, розуміти історичні явища у виникненні та розвитку як вираження закономірного поступового прогресу. Систематичне та цілеспрямоване розкриття суттєвих особливостей історичних явищ, що вивчаються, та їх взаємних зв'язків є необхідною умовою розвитку історичного мислення” [11, с. 5 – 6].

Свою точку зору з приводу тлумачення терміну „історичне мислення” висловлює німецький методист Г. Версмес. Він вказує, що історичне мислення – це вміння самостійно підходити до

проблеми суспільного розвитку в минулому та сучасному, здійснювати аналіз та порівняння історичних подій, виявляти та обґрунтовувати закономірні зв'язки і закономірності розвитку історичного процесу, визначати кількісні та якісні зміни у суспільному житті, вміння виявляти класові суперечності, давати класову оцінку подій і брати в них історичні уроки [19, с. 9, 22].

З точки зору матеріалістичного розуміння історії (або історичного матеріалізму) „виховання історичного мислення на матеріалі історичної науки, яка представлена у світі теорії історичного матеріалізму і є історичне мислення” [6, с. 159].

На думку В. П. Беспечанського „історичне мислення відтворює історичну конкретність, або точніше, здатне це зробити” [1, с. 46].

Серед сучасних визначень поняття історичного мислення найбільш слушним можна вважати визначення В. М. Чумака: „Історичне мислення – це методологічна рефлексія в процесі вивчення історії, закріплена в певний алгоритм пізнавальної діяльності” [21, с. 78].

Таким чином, враховуючи все вище висловлене, виникає проблема в оновленні головної мети історичної освіти, а саме, створенні необхідних педагогічних умов, які б сприяли розвитку студента засобами історії, формуванню його соціальних цінностей та орієнтирів. Головна мета історичної освіти сформульована таких документах як в програми з вивчення історії для загальноосвітніх шкіл та „Рекомендація Рес (2001) 15 про викладання історії у двадцять першому столітті в Європі (ухвалена Комітетом міністрів 31 жовтня 2001 року на 771-ому засіданні заступників міністрів)” [15]. Зазначена мета включає в себе:

- формування історичних знань та розвиток історичного мислення у учнів та студентів, виховання їх як свідомих та активних громадян;
- усвідомлення ними важливих загальнолюдських та національних цінностей;
- прищеплення тим, хто навчається, толерантного ставлення до різноманітностей у суспільстві;
- підготовку до свідомої творчої участі в суспільному житті через розуміння ними процесу історичного розвитку та усвідомлення в ньому свого місця, формування в них відповідальності за історичну долю своєї України, Європу та світу.

Зокрема, у „Додатку до Рекомендації Рес (2001) 15 про викладання історії у двадцять першому столітті в Європі (ухваленому Комітетом міністрів 31 жовтня 2001 року на 771-ому засіданні заступників міністрів)” наголошується на тому, що „викладання історії не повинно бути інструментом ідеологічного маніпулювання, пропаганди або підтримки ультранаціоналістичних, ксенофобських, расистських або антисемітських та сповнених нетерпимості цінностей” [15].

На думку Кармела Галлагера, оволодіння історичними знаннями та уявленнями про історичну методологію здатне забезпечити розвиток позитивного мислення і таких цінностей як терпимість, солідарність, повага до різноманітності в суспільстві [5, с. 24 – 26]. Клаудія Фішер відзначає: „Мені набагато більше імponує цивілізована історія, яка сприяє усвідомленню того, що існують різні можливості світобачення, що допомагає збагнути, що люди є різними, але що цього не слід боятися, історія, що спонукає до розмови про відмінності та розмаїття поглядів, історія, що переконливо обґрунтовує доцільність осмислення власної та іншої точок зору...” [20, с. 220]

Про важливе значення історичної освіти говорить В. Мудрак. З його точки зору, особистісна причетність молодого покоління до надбання історичного минулого, вміння вільно орієнтуватися в історичних джерелах, передбачають вироблення у тих, хто володіє історичним надбанням навичок та вмінь концептуального бачення історичних подій, виділення у змісті історії таких фактів, явищ, подій, персоналій історичних осіб, хронологічних та інших характеристик історичного пізнання, які висвітлюють його цілісне розуміння. В основі історичного матеріалу В. Мудрак бачить цілісне бачення історії. Дидактика викладання історії, на його думку, вводить надбання у духовно-ціннісній сфері людства в навчально-виховний процес [14, с. 9 – 10].

М. І. Романенко при здійсненні аналізу гностичної та аксіологічної функції в історичній науці зауважує, що в історії як у навчальному предметі переважає остання, оскільки орієнтація на загальнолюдські цінності повинна бути тут набагато повнішою [16, с. 30]. Така точка зору спирається, на нашу думку, на те виховне значення, яке має історична наука у навчальному процесі.

Авторами концепції Гуманітарної освіти В. С. Буцевицьким та Л. В. Теліженко виділяються дві концептуально-методологічні основи історичної освіти в нашій країні:

1) націоцентричну, яка знаходить своє відображення в межах українознавства;

2) універсалістську, що покладена в основу всіх модернізаційних змін, які відбуваються в українському суспільстві, та реалізує загальнонаціональну систему європейських ліберально-демократичних цінностей, які приживляються на українському ґрунті [3, с. 242].

З наведених точок зору вчених педагогів та істориків можна побачити, що історичне мислення тісно пов'язане з ціннісним аспектом історичної освіти, інакше кажучи, воно виступає одним із основних засобів формування соціальних цінностей особистості майбутнього викладача історії і дисциплін суспільного циклу.

Далі необхідно звернутися до співвідношення соціальних цінностей та історичної свідомості майбутнього вчителя історії.

Б. Г. Могильницький висловлює думку про те, що розвиток історичної свідомості зумовлюється системою уявлень про минуле та принципом, який покладений в підґрунтя цієї системи. На нижчому (першому) елементарному ступені пізнання утворюючи його історичні уявлення відривчасті й хаотичні. Наступна ступінь пізнання має у своєму підґрунті історичні знання, які складаються у певну систему уявлень про історичне минуле, окремі відрізки якого отримують наукове тлумачення. Це можна вважати початком розвитку наукового історичного мислення. Останній вищий ступінь історичної свідомості полягає у всебічному осмисленні історичного минулого на рівні закону. На даному етапі випадку історичне мислення виступає у своєму вузькому значенні, як науковий спосіб пізнання минулого. З цього приводу Б. Г. Могильницький відзначав: „Історична наука створює історичне мислення епохи” [13, с. 140].

Існує певне співвідношення між рівнем історичного мислення та рівнями історичної свідомості.

А. І. Уваровим розглядаються стилі історичного мислення, які притаманні різним епохам [17]. Якщо історичну свідомість розглядати як сукупність уявлень про минуле людської цивілізації, то у формуванні цих уявлень значна роль належить історичному мисленню. Інакше кажучи, розвиток історичної свідомості виступає одночасно і розвитком історичного мислення.

В. В. Масненко висловлює думку про взаємозв'язок між історичною свідомістю та соціальними потребами розвитку людства, а також наголошує на тому, що механізм формування історичної свідомості має яскраво виражений соціальний характер [12, с. 54]. Таким чином, можна переконатися, що в даному випадку наявний зв'язок історичного мислення та історичної свідомості з соціальними цінностями, які домінують у даному суспільстві в даний момент його історичного розвитку.

Не зважаючи на значні розбіжності у підходах до проблеми історичної свідомості між представниками сучасних методологічних напрямів історичної науки, більшість науковців дотримується думки про те, що дана категорія виступає узагальненим уявленням про людину і суспільство у їх загальній еволюції і на конкретних історичних етапах [8, с. 82]. Історична свідомість виступає відображенням стану історичних знань, які містять у собі відомості про власне

походження, найголовніші події, персоналії історичних діячів, і є необхідними духовними цінностями соціальної спільноти.

Історичне мислення та історична свідомість виступають важливим фактором соціальної активності, виховання патріотичних почуттів, консолідації народних мас, інтеграції та мобілізації їх на вирішення певних задач, що мають соціальне значення, а також виступають засобами формування соціальних цінностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспечанский В. П. Психология исторического мышления / В. П. Беспечанский. – Челябинск: Челябинский ГПИ, 1980.
2. Бех В. П. Философия социального мира: гносеологический анализ. – Запорожье: Тандем – У, 1999.
3. Буцевийський В. С., Левківський К. М., Теліженко Л. В. Гуманітарна освіта: Концептуальні засади та шляхи її реалізації // Матеріали Всеукраїнської наради завідуючих кафедрами соціально-гуманітарних дисциплін, квітень 1997 р. – К.: Генеза, 1997.
4. Виндельбанд В. Прелюдии. Философские статьи и речи. – СПб., 1904.
5. Галлагер К. Викладання історії в контексті сприяння демократичним цінностям і терпимості. Посібник для вчителів. – К.: Наукова думка, 1998.
6. Григорьян Р. С. Самостоятельная работа учащихся и развитие исторического мышления в связи с преподаванием истории в средней школе. – Баку, 1944.
7. Дехтярев С. И. Ценностно-регулятивные функции исторического знания в становлении естествознания нового времени // Ценностные аспекты общественного сознания. – Барнаул, 1990.
8. Ельчанинов В. А. Нравственные и эстетические оценки в историческом сознании // Ценностные аспекты общественного сознания. – Барнаул, 1990.
9. Зашкільняк Л. О. Вступ до методології історії. – Львів.: ЛОНМІО, 1996.
10. Кладов В. М. Социально-исторический опыт как ценность // Ценностные аспекты общественного сознания. – Барнаул, 1990.
11. Кругляк М. И. О проблемном изложении на уроках истории. – К.: Вища школа, 1964.
12. Масненко В. В. Історична пам'ять як основа формування історичної свідомості // Український історичний журнал. – 2002. – № 5. – С. 54.
13. Могилюницький Б. Г. О природе исторического познания. – Томск: Изд-во Томского университета, 1979.
14. Мудрак В. Історико-філософські основи ущільнення педагогічної інформації на уроках історії України // Історія в школі. – 2001. – № 1.
15. Рекомендація Рес (2001) 15 про викладання історії у двадцять першому столітті в Європі (ухвалена Комітетом міністрів 31 жовтня 2001 року на 771-ому засіданні заступників міністрів) – Видання Ради Європи, 2001.
16. Романенко М. І. Проблема подолання об'єктивістсько-істористської орієнтації у викладанні історії // Історія в школах України. – 1996. – № 2.
17. Уваров А. И. Гносеологический анализ теории в исторической науке. – Калинин, 1973.
18. Федюкин В. П. Некоторые ценностные аспекты исторического сознания // Ценностные аспекты общественного сознания. – Барнаул, 1990.
19. Философские проблемы исторической науки. – М.: Наука, 1969.
20. Фішер К. Чи можна писати історію без героїчного пафосу? Нотатки, навіяні перевіркою кращих учнівських конкурсних робіт з історії України // Українська історична дидактика: Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії). – К., 2000.
21. Чумак В. П. Розвиток історичного мислення в процесі вивчення вітчизняної історії та його вплив на історичну свідомість / В. П. Чумак // Виховання і культура. Міжнародний науково-практичний журнал. – 2001. – № 1.
22. <http://referat.na5.ru/511214-44>

**Гончарова Н. О., кандидат
історичних наук, доцент
кафедри всесвітньої історії
Ізмаїльського державного
гуманітарного університету.**

Дидактичні аспекти підвищення якості семінарських занять з історичних дисциплін у ВНЗ

Статтю присвячено актуальній проблемі сучасної вищої школи – пошуку шляхів підвищення якості семінарських занять, доводиться значення семінарського заняття як зв'язуючої ланки між лекцією та систематичною самостійною роботою студентів.

Статья посвящена актуальной проблеме современной высшей школы – поиску путей повышения качества семинарских занятий, доказывается значение семинарского занятия как связующего звена между лекцией и систематической самостоятельной работой студентов.

The article deals with the actual problem of modern higher education, determination of ways of upgrading seminar employments, there is a value of seminar employment as a relating link between lecture and systematic independent work of students.

Постановка проблеми. Для більш докладного, творчого засвоєння студентами теоретичного історичного матеріалу традиційно практикуються семінари. Метою семінарських занять з історичних дисциплін є поглиблення засвоєння теоретичного матеріалу шляхом систематичної самостійної роботи студентів. Цікаво, що при ставленні до семінару у студентів виникають дві позиції: чи їх абсолютизація, чи абсолютизація лекційного курсу. І все ж практика підтверджує, що переважна більшість студентів віддають перевагу семінарським заняттям, самостійній роботі з літературою.

Аналіз актуальних досліджень. Форми організації навчання у вищій школі, зокрема семінарські заняття, стали предметом дослідження багатьох науковців, методистів. Так, функції, види та особливості організації семінарів у вищому навчальному закладі висвітлюються М. Фіцулою [1], В. Шевченком та ін. [2]. Методику підготовки та проведення семінарських занять розкривають В. Аридін, Г. Атанов [3] Ю. Котляр, В. Рагулін, Н. Шевченко [4] та ін. Специфіку організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів при підготовці до семінарських занять досліджують Н. Калашник, В. Вертегел [8] та ін. Однак, попри розмаїття науково-методичної літератури проблема підвищення рівня проведення семінарських занять при вивченні історичних дисциплін залишається недостатньо дослідженою. **Метою статті** є вивчення особливостей семінарської форми організації навчального процесу, визначення основних шляхів, які сприятимуть оптимізації проведення семінарів з історичних курсів у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Семінарське заняття (лат. *seminarium* – розсадник) – вид навчальних практичних занять, який передбачає самостійне вивчення студентами попередньо запропонованих викладачем запитань з теми лекційного курсу, переліку самостійних завдань з

наочним оформленням матеріалу у вигляді реферату, тексту доповіді, повідомлення, конспектування історичних джерел тощо [1, с. 127].

Семінари складаються з двох взаємопов'язаних ланок – самостійного вивчення студентами програмового матеріалу та обговорення на заняттях результатів пізнавальної діяльності. Зважаючи на це, семінарські заняття тісно пов'язані з лекціями та іншими формами навчальної роботи у вищому навчальному закладі і зорієнтовані на формування у студентів умінь і навичок самостійно здобувати знання.

Семінари сприяють розвитку пізнавальної активності студентів більшою мірою, ніж будь-які інші форми організації навчання, привчають працювати самостійно; підвищують інтерес до предмету; розвивають уміння висловлювати та відстоювати власні думки, критично аналізувати аргументи опонентів; сприяють глибокому засвоєнню фундаментальних історичних знань, виробленню активної життєвої позиції, встановленню зв'язку теорії і практики. Готуючись до семінарських занять, студенти вчаться логічно міркувати, аналізувати історичні явища та узагальнювати факти, самостійно працювати з науковою та навчально-методичною літературою з історичної проблематики, робити обґрунтовані та виважені висновки.

Ця форма практичних занять корисна ще й тим, що студент протягом відведеного йому часу виступає з доповіддю на певну тему, а інші беруть участь в обговоренні доповіді, зауважують недоліки не лише у змісті, але й у формі викладення матеріалу, порівнюють свій виступ з доповідями товаришів, беруть участь у дискусії. Окрім того, семінарські заняття дають змогу викладачу донести до студентів необхідну історичну інформацію, перевірити її засвоєння, уміння використовувати в практичній навчальній і науково-дослідній діяльності, слугують основою контролю викладача за самостійною роботою студентів.

Виділяють наступні функції семінарських занять у вищій школі: 1) поєднання лекційної форми навчання із систематичною самостійною роботою студентів, їх теоретичної підготовки з практичною; 2) навчання студентів творчо працювати з підручниками, посібниками та історичними джерелами, реферувати їх, готувати доповіді і повідомлення з окремих питань, виступати з ними перед студентами групи чи курсу; 3) розвиток творчого професійного мислення, умінь і навичок розумової праці; 4) формування у студентів інтересу до науково-дослідної роботи в галузі історичної науки, залучення їх до досліджень, які здійснює кафедра, до роботи в проблемних групах; 5) систематичний контроль роботи студентів і перевірка їх знань, умінь і навичок з окремих тем і розділів навчальної дисципліни [1, с. 127-128].

Залежно від ролі семінарів у навчальному процесі вищої школи і завдань, що ставляться перед ними, їх розподіляють на заняття: а) що мають на меті поглиблене вивчення певного навчального курсу; б) що передбачають ґрунтовне опрацювання окремих найважливіших тем курсу; в) семінари дослідницького характеру, котрі не пов'язані своєю тематикою з лекціями і передбачають поглиблене розроблення окремих проблем історичної науки [3, с. 35; 1, с. 128]. Інші дослідники наголошують, що найбільш розповсюдженими є 2 види семінарських занять: за темою лекції та за темою, що передбачена для самостійного вивчення [4, с. 28].

Дослідниця Н.Гушинець пропонує різноаспектну класифікацію семінарських занять: 1) залежно від складності, об'єму і вимог: просемінарські (підготовчі), власне семінари, міжпредметні; 2) залежно від мети: повторення і систематизації знань, семінар вивчення нового матеріалу, комбінований; 3) за формою проведення: семінар-бесіда, семінар-обговорення (реферативний), диспут, семінар-конференція, комбінований [6].

Зупинимося докладніше на характеристиці різновидів семінарських занять. Незалежно від змісту і завдань виокремлюють просемінарські (або підготовчі) і власне семінарські заняття. Просемінаром називають перехідну форму організації навчально-пізнавальної діяльності студентів через практичні і лабораторні заняття, в структурі яких є окремі компоненти семінарської роботи, до вищої форми – власне семінарів. Головним завданням просемінарських занять є ознайомлення

студентів зі специфікою самостійної роботи у вищій школі, методикою опрацювання підручників, аналізом історичних джерел, реферуванням літератури, складанням тез, тобто, просемінари є своєрідними практикумами [7, с. 7; 3, с. 35]. Серед власне семінарських занять найпоширенішими є такі різновиди: розгорнута бесіда, доповідь (повідомлення), обговорення рефератів і творчих робіт, розв'язування завдань тощо [1, с. 128].

На семінарі-розгорнутій бесіді тему розподіляють на невеликі за обсягом, але органічно пов'язані між собою проблемні запитання. Виконання одного завдання є основою для виконання наступного. Доцільно заохочувати слухачів виступати з уточненнями і доповненнями, що дає змогу залучити до обговорення максимум студентів. Цей вид семінару не передбачає письмового оформлення текстів доповідей чи рефератів. Семінар-повідь (повідомлення) потребує використання різноманітних джерел історичної інформації. Доповідач послідовно викладає свої думки, аргументує їх вагомими фактами. З метою активізації студентів під час таких занять, крім основного доповідача, можуть виступити 1-2 опоненти. Решта студентів уважно слухають, щоб бути готовими до доповнень, підтверджуючи чи спростовуючи викладене. Семінар-обговорення рефератів і творчих письмових робіт за змістом і методикою проведення близький до семінару-повіді, передбачає взаєморецензування письмових робіт, ознайомлення з роботами і рецензіями на них, відбір кращих для обговорення на заняттях. Проведення семінару-розв'язування завдання є методично доцільним після засвоєння навчального матеріалу з теми чи розділу курсу. Для цього добирають такі завдання, щоб можна було на конкретних прикладах розкрити органічний зв'язок історичної науки з практикою та сучасним життям, розвинути у студентів стійкі навички користування довідковою та енциклопедичною літературою, історичними документами, даними періодичної преси тощо.

Практика підтверджує, що найбільшу ефективність дають семінари, проведені у формі колективної пізнавальної діяльності, котра має певні особливості: розподіл студентів на групи за їх бажанням (з обов'язковою участю студента зі стійким інтересом до даного предмета); постановка пізнавальних цілей і завдань для групи; діяльність у послідовності індивідуальна робота – парна робота – робота в групі – колективна робота; експертний аналіз; оцінка роботи групи викладачем; проведення самооцінки [5, с. 92].

Науковці зауважують, що якість проведення семінарських занять з історичних дисциплін залежить від рівня підготовки студентів. Існують такі форми підготовки студентів до різних видів семінарських занять: усі студенти готують повідомлення з основних питань; кожен студент готує реферат з певної теми; студент самостійно готує доповідь творчого характеру, яка містить елементи дослідницького характеру. Підготовка до семінару здійснюється в кілька етапів: прослуховування лекції з теми семінару, вивчення і конспектування рекомендованої літератури, складання тексту виступу (план, тези, доповідь), безпосередня участь у проведенні семінару [1, с. 131-132].

Найважливішим завданням сучасної вищої школи є підвищення якості підготовки фахівців. Отже, спробуємо визначити основні дидактичні аспекти підвищення якості семінарських занять. По-перше, це проблема активного сприйняття інформації. На ставлення студентів до навчання, а отже, і на якість їх фахової підготовки впливає не лише зміст навчальної дисципліни. Суттєве значення має також можливість виявляти ініціативу, самостійність і творчість. Таким чином, основне завдання викладача полягає в організації, спрямуванні та контролі самостійної діяльності студентів, яке, у більшій мірі реалізується на семінарських заняттях. До традиційних форм самостійної роботи під час підготовки до семінарських занять належать опрацювання лекційного матеріалу, вивчення рекомендованої літератури, конспектування підручників та статей. Необхідно враховувати, що ефективність самостійної роботи залежить від її організації. Якщо самостійна робота має механічний характер (прочитати, законспектувати, виписати та ін.), то її вплив на результати навчання буде незначним. При опрацюванні літератури під час підготовки доповідей та рефератів студентів необхідно привчати критично сприймати теорію, виділяти найсуттєвіше в прочитаному тексті, компактно і доступно викладати матеріал [2, с. 107]. Безперечно, одним з

основних моментів мотивації систематичної самостійної роботи студентів в семестрі є встановлення прямого зв'язку між її результатами та підсумковою екзаменаційною (заліковою) оцінкою.

По-друге, неабиякого значення набуває сучасна трансформація проблеми закріплення знань. Традиційно, головним показником засвоєння навчального матеріалу вважається його відтворення на іспиті чи заліку. Однак, досвід показує, що через певний проміжок часу студенти вже не в змозі відтворити значну кількість історичної інформації. У такій ситуації важливого значення набуває робота щодо перенесення інформації з короткотривалої у довготривалу пам'ять, а це потребує повторення та активного осмислення. Однак, у постіндустріальному суспільстві обсяг знань став таким, що його практично неможливо засвоїти, тому необхідно змінити пріоритети і зробити акцент на виробленні у студентів навичок пошуку необхідних знань у сучасному інформаційному просторі, самостійного розв'язання проблем, які не мають готових рішень [2, с. 108].

Третім аспектом щодо підвищення рівня проведення семінарських занять є впровадження інноваційних технологій у навчальний процес. Сучасний період характеризується стрімким прогресом наукових знань, швидкою зміною технічних ідей, широким застосуванням нових наукових розробок у практичній діяльності, математизацією не лише науки, але й більшості практичних видів діяльності. Тому якісна підготовка випускників неможлива без широкого використання нових інформаційних технологій та засобів навчання.

На сучасному етапі у навчальній і пізнавально-дослідній роботі комп'ютери знайшли широке застосування, адже це дає змогу поєднати графічне подання інформації, евристичну діяльність, врахування індивідуальних можливостей студентів. Комп'ютери створюють нову технічну основу для здійснення програмованого навчання, організації індивідуальних і групових форм навчальної роботи під час семінарських занять, дають змогу своєчасно здійснити контроль успішності студентів, створити умови для випереджального навчання. Використання комп'ютера у навчальному процесі вищої школи при викладанні історичних курсів викликає інтерес до предмету, спричиняє більшу концентрацію уваги студентів, а також емоційне ставлення до теми.

Комп'ютерні педагогічні засоби характеризуються багатьма перевагами, зокрема, ефективним впливом на візуальне і слухове сприйняття, успішним передаванням інформації, що заохочує студентів до більшої активності, заощаджує час заняття і уможливлює краще розуміння і засвоєння теми. Комп'ютер також має велике значення у підготовці різноманітних матеріалів, котрі використовуватимуться для підбиття підсумків та контролю знань, набутих студентами: тестів, контрольних завдань, кросвордів тощо [1, с. 202].

Використання сучасних педагогічних засобів при викладанні історії за допомогою комп'ютерних технологій виконує наступні функції: 1) є джерелом історичних знань; 2) розвиває пізнавальні здібності, уяву, вміння аналізувати; 3) розігрує події, історичні ситуації, що вимагають від студента ініціативності, пропозицій розв'язання і прийняття рішень; 4) надає цікаві форми контролю здобутих знань (наприклад, ребуси, схеми, тести) [8, с. 376].

Не можна обійти увагою і змістові інновації, тобто зміни у підходах до методики організації та проведення семінарських занять з історичних дисциплін. Серед нетрадиційних видів семінарів визначимо: семінар-дослідження, семінар-диспут (дискусія), семінар-конференція, семінар-прес-конференція, проблемний семінар, семінар - «круглий стіл», семінар - «карусель», семінар - «мозковий штурм (атака)» тощо.

Зміст семінару-дослідження полягає у набутті, поширенні та частковій реалізації історичних знань з наданням цьому процесу компонентів наукового дослідження. Цей семінар передбачає попередню роботу – написання тексту доповіді, реферату за підсумками дослідної роботи. Результати обговорюються на семінарі з наочною демонстрацією дослідницького матеріалу (схем, таблиць, графіків тощо). При підготовці до семінару-дослідження студент вивчає результати теоретичних розробок, складає бібліографію з теми, вчиться писати історичні огляди [5, с. 91].

Складовими семінару-диспуту (дискусії) є спірна проблема, різноманітність шляхів її достовірного вирішення, компетентність учасників. Для дискусії потрібна проблема не за обсягом матеріалу, а по суті протиріччя. У діалозі добре засвоюється нова інформація, безпосередньо проявляються переконання студента; обговорюються суперечності (явні і приховані) тих чи інших точок зору; для обговорення беруться конкретні актуальні питання, з якими студенти попередньо ознайомлені. Також у семінар включаються питання для інтелектуальної розминки (іноді, це дискусійна стаття, за якою ставляться проблемні запитання). У підсумку проводиться «мозковий штурм» з невирішених проблем дискусії, а також виявляються прикладні аспекти, які можна рекомендувати для включення в курсові та дипломні (магістерські) роботи або в апробацію на практиці [5, с. 91].

Семінар-конференція вважається одним з найскладніших видів семінару. Викладач заздалегідь визначає тему, мету і завдання семінару, розподіляє запитання між студентами з урахуванням індивідуальних можливостей, пропонує перелік необхідної літератури, проводить групові й індивідуальні консультації. Під час заняття одні студенти виступають із доповідями та повідомленнями, а інші доповнюють їх виступи, ставлять запитання, беруть участь у дискусії. Викладач проблемними запитаннями спрямовує обговорення доповідей, залучає до обміну думками. Доцільним є запрошення фахівців з проблеми, що обговорюється. Найбільш типовими формами проведення семінару-прес-конференції є наступні: а) група з 4-5 осіб складає питання з історичної проблеми, а ті, хто склав найбільше запитань, стають учасниками прес-конференції; б) студенти-автори найбільш цікавих запитань ставлять свої питання групі; в) викладач сам обирає студентів, що відповідатимуть на запитання аудиторії та ін. [7, с. 26].

Проблемний семінар вимагає від викладача та студентів ґрунтовної підготовки. Такий семінар можливий лише після вивчення теми, тому викладач має підготувати проблемні та контрольно-перевірні питання. Студенти до такого виду семінару готуються, використовуючи не лише основні підручники і посібники, але й хрестоматії, збірники документів, довідники, словники, фахові журнали. До проблемного семінару проглядається література в рамках різних дослідницьких шкіл (наприклад, «Традиційні та нетрадиційні підходи до проблеми...») [5, с. 92].

Семінар - «круглий стіл» – форма семінару, в основу якого покладено декілька поглядів, обговорення яких призводить до прийнятної для всіх учасників позиції або рішення. Заняття «за круглим столом» має три етапний характер: 1) підготовчий етап; 2) обговорення проблеми; 3) підбиття підсумків [9, с. 209].

Семінар - «мозковий штурм» містить цілеспрямоване орієнтування студентів на сприйняття та колективне вирішення складного питання на основі максимального розумового напруження учасників заняття. Його мета – ініціювати максимум ідей для розв'язання історичної проблеми. Робота учасників «штурму» має включати 5 основних частин: 1) вибір теми, запитань «штурму»; 2) організаційно-методична підготовка «штурму»; 3) самостійна підготовка студентів до «штурму»; 4) штурм; 5) узагальнення результатів «штурму».

Семінар - «карусель» – форма семінару, спрямована на те, щоб задіяти максимальну кількість студентів. Студенти цілеспрямовано переміщуються з одного навчального місця на інше, тому кожний виступає в ролі того, хто навчається, того, хто навчає, оратора. Наприклад, робоче місце 1 – умовна або реальна трибуна. Студент демонструє свої знання в усному виступі з усіх питань, починаючи з першого (без будь-яких записів). Робочі місця 2 та 3 – у дошки, розділеної крейдою навпіл. Студенти записують інформацію по 2 та 3 питаннях (по пам'яті). Усі інші студенти мають слідувати за виступом оратора, бути готовими ставити йому питання або вийти до дошки та доповнити інформацію по 2 та 3 питанням. Після завершення виступу оратор відповідає на запитання та переходить до наступного робочого місця. Колишньому оратору пропонується переглянути записи товариша, доповнити їх крейдою іншого кольору. На трибуні новий оратор. і так далі. У заключній частині викладач оголошує оцінки всім студентам, орієнтує на наступне заняття [9, с. 212].

Отже, зміст семінарських занять у вищих навчальних закладах має бути професійно спрямованим, забезпечувати розкриття на конкретних історичних прикладах органічної єдності теорії і практики, використання доцільних методів навчання, які залучатимуть студентів до колективної пізнавальної діяльності, сприятимуть виробленню у них творчого підходу тощо.

Ефективність семінарського заняття значною мірою залежить від підготовки викладача, яка передбачає опрацювання літератури, рекомендованої студентам; ретельне продумування додаткових запитань для студентів; вступного і заключного слова з окремих питань і теми загалом. Істотну роль у процесі підготовки до семінарських занять відіграють наочні посібники (карти, таблиці, схеми, діафільми, фотоальбоми тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / М.М. Фіцула. – Київ: Академвидав, 2006. – 351 с.
2. Науково-практичні аспекти організації навчальної і методичної роботи в університеті: Монографія / В.П. Шевченко, В.В. Христіановський, О.Г. Кучерявий та ін.; За ред. В.П. Шевченка. – Донецьк: ООО «Юго-Восток, Лтд», 2004. – 256 с.
3. Арыдин В.М. Учебная деятельность студентов / Справочное пособие для абитуриентов, студентов, молодых преподавателей. / В.М. Арыдин, Г.А. Атанов. – Донецк: ЕАИ-пресс, 2000. – 78 с.
4. Котляр Ю.В. Студент у Вузi: Методичні рекомендації по організації навчальної і самостійної роботи студентів / Ю.В. Котляр, В.Я. Рагулін, Н.В. Шевченко. – Миколаїв-Одеса: ТОВ ВiД, 2002. – 72 с.
5. Калашник Н.Г. Самостійна робота – потужний засіб сучасної освіти і виховання: Навчально-методичний посібник з питань формування естетичних смаків студентської молоді в навчально-виховному процесі / Н.Г. Калашник, В.Л. Вертегел. – Запоріжжя: ЗНУ, 2005. – 326 с.
6. Гушинець Н.О. Інноваційні методи і форми проведення семінарських занять / Н.О. Гушинець // IX Міжнародна науково-практична конференція «Гуманізм та освіта». – Вінниця, 2008 // <http://conf.vstu.edu.ua/humed/2008/2/>.
7. Астахова Е.В. Методика организации и проведения семинарских занятий по предметам гуманитарного цикла: Для магистрантов, аспирантов, преподавателей высшей школы / Е.В. Астахова. – Харьков: ХГИ «НУА», 2000. – 52 с.
8. Історична освіта і сучасність. Як викладати історію школярам і студентам / За ред. Б. Кубіс. – Київ: «К.І.С.», 2007. – 428 с.
9. Степанищев А.Т. Методический справочник учителя истории / А.Т. Степанищев. – Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. – 320 с.; див. також: Тронько Т.В. Використання інноваційних технологій при проведенні семінарських занять з курсу «Історія слов'янських народів» (з досвіду викладання) / Т.В. Тронько // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми методики викладання історії, правознавства та суспільствознавчих дисциплін у вищих навчальних закладах» / [упоряд. Г.Г. Яковенко]. – Харків: ФОП Павлов М.Ю., 2009. – С. 52-57.

**Єрмакова І. П., викладач
кафедри педагогіки та
методики викладання
суспільствознавчих дисциплін
Інституту історії та права**

Теоретична розробка ідеї дослідницького підходу в освіті до початку XX століття

У даній статті автор аналізує процес розвитку ідеї дослідницького підходу в освіті і визначає основні етапи його становлення.

В данной статье автор анализирует процесс развития идеи исследовательского подхода в образовании и определяет основные этапы его становления.

In this article the author analyzes the development of the idea of the research approach in education and identifies the main stages of its formation.

Постановка проблеми. Вітчизняні та зарубіжні дослідження останніх десятиліть констатують необхідність відходу від традиційної організації навчального процесу у школі, перегляду форм, методів та засобів навчання у напрямку збільшення активності учня у здобутті знань. У зв'язку з цим виникла необхідність у переході на якісно нову форму організації освіти, яка поставить учня в позицію першовідкривача, шукача істини. А це стає можливим через провадження дослідницького підходу.

Дослідницьке спрямування навчально-виховного процесу загальноосвітньої та вищої школи розглядається фахівцями Ради Європи як обов'язкова умова підвищення якісного рівня загальноєвропейського освітнього простору, посилення його конкурентноздатності й привабливості; підкреслюється значущість дослідницької діяльності як фундаменту освіти для забезпечення економічного і культурного розвитку держав Європейського Союзу та соціальної єдності [1].

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичною основою дослідницького підходу в освіті стали дослідження про природу і функції дослідницьких умінь і навичок як соціального феномена (А.І. Арнольд, К.А. Абульханова-Славська та ін.); про зумовленості розвитку особистості змістом діяльності й способами її здійснення (В.В. Давидов, Ю.А. Жданов, Л.Н. Маркарян та ін.); основи загальної теорії діяльності (Ю.І. Александров, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, А.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн та ін.).

Окремі аспекти залучення учнів до дослідницької діяльності у процесі вивчення різних шкільних дисциплін розглядались у працях науковців 70 – 80-х років XX століття (Л.В. Занков, О.М.Кабанова-Меллер, В.В. Давидов, М.І. Махмутов, В.О. Сухомлинський та ін.).

Починаючи з кінця 90-х років XX століття на пострадянському просторі розвитку теорії дослідницького підходу в освіті надається значна увага з боку психологів і педагогів (І.О. Зимна, Л.І. Ковбасенко, О.В. Леонтович, О.С. Обухов, В.Ф. Паламарчук, О.М. Подд'яков, О.І. Савенков, А.І. Сологуб, Л.Д. Шабашов та ін.). Ними було проаналізовано різні аспекти даної проблеми: визначено категоріальний апарат, виявлено специфіку дослідницьких здібностей і вмінь особистості, охарактеризовано структуру та зміст процесу науково-дослідницької діяльності учнів, запропоновані авторські програми її організації.

Мета статті. З огляду на актуальність питання організації навчально-виховного процесу в школі на основі дослідницької діяльності учнів та стан досліджуваності даної проблеми, мета нашої статті полягає у виявленні основних етапів розвитку ідеї дослідницького підходу в освіті та визначенні внеску зарубіжних філософів, психологів і педагогів у теоретичну і практичну розробку даної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Вперше ідеї про пошукову і дослідницьку орієнтацію навчання і виховання буди висловлені давньосхідними мислителями. Ідеологи чань-буддизму звертали увагу на той факт, що наставник, маючи авторитет у своїх вихованців повинен давати їм можливість самим шукати власний шлях у пізнанні істини, розкривати і реалізовувати свої здібності і нахили. Покірне слідування авторитетам, на думку чань-буддистів, істотно сповільнює розвиток особистості. Наставник не повинен указувати своїм вихованцям істинний шлях, а допомагати їм знайти і реалізувати себе [2].

Продовжив ідею самостійного пошуку учня у процесі здобування знань Конфуцій. Китайський мудрець зазначав: «Коли шляхетний чоловік учить і виховує, він веде, але не тягне за собою, спонукує, але не змушує, указує шлях, але дозволяє учневі йти самому. Оскільки він веде, а не тягне, він перебуває у згоді з учнем. Оскільки він спонукує, а не змушує, навчання дається учневі легко. Оскільки він лише відкриває шлях, він надає учневі можливість міркувати» [3, с. 121].

Традиційно основоположником застосування дослідницького методу у навчальному процесі вважається Сократ, який вважав, що істинна освіта повинна спонукати людину до самодіяльних роздумів. Давньогрецький філософ запропонував метод добування прихованого в людині знання за допомогою мистецьких навідних запитань. Освіта, на думку мислителя, повинна допомогти людині самій формувати свої знання. Сократівський метод являв собою бесіду-дослідження, коли на основі різноманітних питань виявлялися суперечності у загальноприйнятому розумінні різних явищ, визначалися розбіжності між звичними уявленнями і результатом детального аналізу. Саме усвідомлення цих суперечностей призводило до виникнення нових питань, які, у свою чергу, наближали людину до істини. На думку Сократа, учитель повинен допомогти учневі в народженні істини. Знання закладене в душі людини, але воно може бути приховане від неї, тому потрібно допомогти їй ці знання усвідомити (народити) [4, с. 60 - 64]. Цей принцип підтверджує право учня на висловлення поглядів, відмінних від точки зору вчителя, який повідомляє знання, прийняті на даний момент розвитку науки.

Теоретичний фундамент орієнтації навчально-виховного процесу школи на дослідницьку роботу учнів був закладений прогресивними педагогами XVII – початку XIX століття. Ян Амос Коменський одним з перших запропонував використовувати у процесі навчання самостійні дослідження дітьми явищ, що спостерігалися. «Треба вчити так, щоб люди, наскільки це можливо, набували знання не з книг, а з неба і землі, з дубів і буків, тобто знали і вивчали самі речі, а не тільки чужі спостереження і свідчення про речі. І це означатиме, що ми знову ідемо шляхами

давніх мудреців, черпаючи знання не з якого-небудь іншого джерела, а з самого первообразу речей» [5, с. 357]. У розділах XVII і XVIII «Великої дидактики» він послідовно обґрунтовує думку про залежність якості навчання від активності і самостійності дитини у процесі пізнання [5, с. 339 - 364].

Джон Локк закликав організовувати процес розумового розвитку спираючись на інтереси і допитливість дитини, що сприяє формуванню в неї самостійного мислення. Одночасно він наголошував на необхідності прикладної спрямованості здобутих знань, їх особистісній значущості. Головними, на його думку, є не знання самі по собі, а вміння на їх основі мислити [6, с. 186-201]. Центральним для його філософсько-педагогічної системи було поняття досвіду, на якому базуються всі знання. Відчуття навколишнього світу, перетворені завдяки досвіду, на думку Дж. Локка, дають більш складні розумові результати ніж словесні знання, відірвані від життя.

Значний обсяг матеріалу щодо активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання і виховання, використання елементів дослідження у ході здобуття знань міститься у роботах французьких просвітителів (К.А. Гельвецій, Д. Дідро, Ж.-Ж. Руссо). Основними методами пізнання світу вони визнавали досвід, експеримент і спостереження. Саме на цій основі знання можуть досягнути якщо не повної вірогідності, то принаймні високого рівня можливості.

У роботі «Еміль, або Про виховання» Жан-Жак Руссо послідовно обґрунтовує необхідність зведення процесу навчання до пошуку, як єдино можливого шляху, вимогу активізації методів навчання дітей шляхом опори на їх особистісний досвід. Він одним з перших розглянув особливості процесу навчання дитини на кожному етапі її розвитку. Основним джерелом знань про світ для дитини, на його думку, повинен стати досвід, який вона може здобути через включення у різноманітні життєві ситуації. Завдання педагога у такому навчальному процесі полягає у створенні таких ситуацій. Руссо виступав за те, щоб зробити дитину уважною до явищ природи, спроможною ставити запитання, доступні її розумінню, і надавати їй можливості самостійно вирішувати їх [7, с. 209 - 275]. Ідеї Руссо про значення і необхідність дослідницького стимулу, про залучення учнів до самостійного здобуття знань стали ключовими у розвитку педагогічної думки у цьому напрямку. Прийоми навчання, запропоновані ним, з часом почали позначати терміном «дослідницький метод».

Значний внесок у теорію дослідницького підходу в освіті був зроблений А. Дістервегом. Саме йому приписують вислів «...поганий вчитель подає істину, хороший – вчить її знаходити» [8, с. 383]. Розвиваючи ідеї Б. Венцеля, у його роботах подана найширша характеристика так званого «евристичного методу», який є послідовністю 5 кроків: 1) збудження самостійності учня; 2) прагнення учня отримати відповідь на самостійно поставлене питання; 3) дослідження явищ; 4) пошук істини шляхом власних роздумів і досліджень; 5) індуктивний шлях розробки питання. В основі цієї діяльності, на думку Дістервега, лежить самодіяльність учня, яка є одним з основних принципів його теорії виховання.

Як свідчить історія педагогіки, найбільш радикальні кроки у напрямку розвитку ідей дослідницького навчання були зроблені наприкінці XIX – на початку XX століття не лише у прогресивній педагогіці Європи та США, але і у вітчизняній науці. Цей період характеризується активним впровадженням принципово нових підходів у навчання, створенням «активної школи», «школи дії». Саме у цей час відбувається чітке розмежування «наукового методу дослідження» в школі і дослідження у науці.

Одним з перших наприкінці XIX – на початку XX століття ідеї орієнтації процесу навчання на дослідження почав пропагувати американський педагог і філософ Джон Дьюї, який вважав, що заняття учнів повинні будуватися на основі ігор, власних досліджень і практичної діяльності. Одним з основних дитячих інстинктів ним був виділений саме дослідницький, використання якого може зробити навчальний процес корисним і захоплюючим [9, с. 490-500]. Для будь-якого навчального дослідження спільною залишається і сьогодні запропонована Дж. Дьюї структура дослідження [10, с. 186 - 201].

Ідеї Дж. Дьюї стали основою діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії. Навчальний процес організовувався як евристична, дослідницька діяльність учнів на матеріалі ситуацій, розроблених педагогами [11, с. 11].

Ряд ідей Дж. Дьюї щодо підвищення пошукової активності учнів у процесі здобуття знань набули свого розвитку у «школі дії» А.В. Лая, педагогічних системах О. Декролі, Е. Кей, М. Монтессорі, Е. Паркхерст, А. Фар'єр та С. Френе. На основі теоретичного і практичного аспектів в області дослідницького навчання американським педагогом Вільямом Кіллпатріком було розроблено проектну систему навчання, що є дуже популярною сьогодні.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, можна констатувати, що теоретичне обґрунтування та практичне використання дослідницьких методів мають багатовікову історію. Вчинений аналіз наукової літератури, дозволив нам виділити основні етапи розвитку теорії і практики дослідницького підходу в освіті до поч. XX ст.

На першому етапі (IV ст. до н.е. – сер. XIX ст.) відбувається становлення і розвиток ідеї необхідності використання у навчальному процесі елементів дитячого пошуку і особистісного досвіду учнів у філософській та педагогічній літературі. Окремими педагогами здійснюються перші спроби організації навчання на дослідницьких засадах. Однак у даний період ми ще не можемо говорити про значне теоретичне, а тим більше, практичне обґрунтування дослідницького навчання.

Другий етап (кінець XIX – 20 рр. XX ст.) характеризується значною роботою зарубіжних психологів і педагогів щодо розробки дослідницького і активного його провадження у шкільну практику, появою перших наукових досліджень щодо визначення його сутності. Однак, все ще не розробленими залишаються питання науково обґрунтованої теоретичної і практичної сторони проблеми, розробленість дидактики і методики застосування дослідницького методу у навчанні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Комюніке Конференції Міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти "Загальноєвропейський простір вищої освіти - Досягнення цілей" (м. Берген, 2005 р.).
2. Гусинский Э.Н. Образование личности. Пособие для преподавателей / Э. Н. Гусинский — М.: Интерпракс, 1994. — 136 с.
3. Конфуций и его школа. (Антология гуманной педагогики). - М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. — 176 с.
4. Фохт Б. А. Педагогические идеи Сократа // Дидакт. — М. 1998. — № 1 (22).
5. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т.1. — М.: Педагогика, 1982. — 656 с.
6. Локк Дж. Думки про виховання /Коваленко Є.І., Белкіна Н.І. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: Навчальний посібник — К.: Центр навчальної літератури, 2006. — 664 с.

7. Руссо Жан-Жак Еміль, або Про виховання /Коваленко Є.І., Белкіна Н.І. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: Навчальний посібник – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с.
8. Дістервег А.В. Посібник для освіти німецьких вчителів /Коваленко Є.І., Белкіна Н.І. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: Навчальний посібник – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с.
9. Дьюи Джон Школа и общество /Хрестоматия по истории зарубежной педагогики /Под ред. А.И.Пискунова. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.
10. Дьюї Дж. /Коваленко Є.І., Белкіна Н.І. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: Навчальний посібник – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с.
11. Кравцова Н.Г. Педагогічні основи діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії Джона Дьюї. – Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. Г. Кравцова. – Полтава, 2008.– 20 с.

УДК 93:006.95(07) - 053.6

Демиденко Т. П., кандидат
історичних наук, доцент
кафедри історії України
Полтавського національного
педагогічного університету
імені В.Г. Короленка

Хронологічна складова методичної підготовки студентів-істориків (з досвіду роботи)

У статті аналізується проблема формування хронологічних уявлень учнів у шкільній історичній освіті та досвід, набутий у ході розв'язання проблеми.

Ключові слова: шкільний курс історії, хронологія, категорії часу, методика формування часових уявлень.

В статье анализируется проблема формирования хронологических представлений учащихся в школьном историческом образовании и опыт, приобретенный в ходе решения проблемы.

Ключевые слова: школьный курс истории, хронология, категории времени, методика формирования временных представлений.

The article provides an analysis of the problem of pupils' chronological notions formation in the system of school historical education and of the experience gained in the course of working out the problem.

Key words: school history course, chronology, categories of time, methods of forming of time representation.

Постановка проблеми. Навчальний історичний матеріал складається з компонентів, які притаманні самій історичній науці: історичних фактів, уявлень, понять, зв'язків і тенденцій суспільного розвитку. Відповідно до змісту історичного матеріалу і характеру усвідомлення його учнями у методиці розрізняють види історичних уявлень: кількісні, локальні (просторові), логічні, образні і хронологічні (часові) [15, с. 64]. До формування в учнів кожного з видів цих уявлень має бути готовий майбутній учитель історії, оволодівши вже на студентській лаві відповідними методичними знаннями та вміннями. Про досвід підготовки студентів-істориків до формування у школярів часових уявлень йтиметься у пропонованій статті.

Вступні випробовування на історичному факультеті Полтавського педуніверситету засвідчують тривожну тенденцію до все менш якісного засвоєння абітурієнтами такої важливої складової історичної освіти як хронологія. Випускники середніх шкіл не вміють співвідносити рік і століття, визначати частини (першу половину, чверть тощо) століття та тисячоліття, встановлювати синхронність, тривалість, послідовність історичних подій та процесів у часі. Як свідчить аналіз тестових завдань зовнішнього незалежного оцінювання, неправильні відповіді абітурієнтів доволі часто обумовлені не незнанням фактичного матеріалу, а труднощами у часовій орієнтації випускників середньої школи, що не дозволяють адекватно сприйняти зміст того чи іншого завдання.

Натомість у Державному стандарті базової і повної середньої освіти серед чітко сформульованих вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів передбачено, що вже в інтегрованому курсі історії України і всесвітньої історії (6-й клас) у школярів мають бути «знання відліку часу в історії, відмінностей у часі, найважливіших періодів в історії людства, уміння свідомо застосовувати поняття «історичний календар», «хронологія», «століття», «ера», «епоха» [8, с. 18]. Вочевидь, формування часових уявлень учнів потребує більшої уваги, наполегливих зусиль учителів історії, детального опрацювання методики вивчення хронології в середній школі, у педагогічних вишах доступного висвітлення цих проблем у шкільних підручниках з історії, розумного і зваженого підбору обов'язкових для засвоєння учнями дат.

На жаль, питання вивчення хронології не завжди знаходять належне висвітлення на сторінках навчальної історичної літератури для школярів, методичних посібників та підручників, адресованих студентам історичних факультетів педагогічних вишів.

Так, відомий сучасний дослідник К. Баханов, аналізуючи українські підручники з історії для середньої школи, відзначає, що в них не виправдано зменшено увагу до розвитку хронологічних умінь учнів [2, с. 16]. Якщо в підручниках для 5 класу О.С. Кучерук періодично звертався до учнів із завданням «Пригадайте дату...», а В.О. Мисан у робочому зошиті до кожної теми давав 6-7 дат, до яких треба було добирати події з тексту параграфа, то автори підручників першого покоління (1991-1995 рр.) із всесвітньої історії – К.В. Агібалова, Г.М. Донської, В.М. Духопельников, І.А. Мішина, Л.М. Жарова, А.А. Міхеєв – відмовилися навіть від хронологічних таблиць, не кажучи вже про завдання, спрямовані на розвиток умінь локалізувати події у часі.

Яскравим прикладом неуважного ставлення авторів до цього виду діяльності учнів є прикрі помилки, які траплялися у хронологічних таблицях підручників із всесвітньої історії для 10-11 класів. Наприклад, Перша світова війна, за їхньою версією, розпочиналася 1 вересня 1914 р. з оголошення Німеччиною війни Росії, а через 7 дат – під 28 листопада – подавалося вбивство в м. Сараєво австрійського ерцгерцога Франца Фердинанда й оголошення Австро-Угорщиною війни Сербії; або Чорнобильську катастрофу віднесено до 1985(!) р. [6, с. 318].

З іншого боку, у європейських експертів, що аналізували підручники з всесвітньої історії ХХ століття, викликає подив і нерозуміння функція розділу «Запам'ятайте ці дати», кількість яких нереальна для засвоєння і потребує, на думку експертів, значного скорочення [14, с. 30]. Не так уже й важливо знати, зазначає німецький дидакт Р. Маєр, що «Договір чотирьох держав» було

підписано під час Вашингтонської конференції 13 грудня 1921 р., «Договір п'яти держав» – 6 лютого 1922 р. і «Договір дев'яти держав» – того ж дня. У Німеччині вважають, що з історії ХХ ст. учні мають запам'ятати 30-40 дат. В українських підручниках, якщо судити за Я.М. Бердичевським [3], ця цифра сягає 300-400 дат [14, с. 31].

До речі, хронологічний «ухил» вітчизняної історичної дидактики ще з радянських часів (мається на увазі зловживання кількістю дат – Т.Д.) помітив і інший німецький дослідник Вернер Фатке, котрий зауважував, що у більшості випускників наших шкіл уроки історії асоціюються винятково з датами [18, с. 17].

Однією з реальних причин гостроти і нерозв'язаності проблеми формування часових уявлень школярів є, на нашу думку, й недостатня увага до неї у сучасних методичних посібниках для вчителів, підручниках з методики для студентів педагогічних ВНЗ. Так, у солідному виданні «Методика викладання історії: Курс підвищення кваліфікації вчителів історії» В. Курилів [10] немає жодної згадки про хронологію, у найсучаснішому підручнику О. Пометун та Г. Фреймана «Методика навчання історії в школі» відсутній спеціальний розділ про формування часових уявлень, який традиційно виокремлювався в підручниках радянської доби, питанню хронології автори присвятили 9 (!) рядків [15, с. 61, 64]. Обходять увагою цю важливу проблему і Ф. Левітас та О. Салата в посібнику учителя «Методика викладання історії» [12]. Натомість К. Баханов у пораднику молодого вчителя історії «Організація особистісно орієнтованого навчання» акцентує увагу вчителів-початківців на необхідності формування у школярів комплексу хронологічних умінь [1, с. 101-103]. Однак виконати це завдання молодому вчителеві буде доволі складно, якщо в процесі вивчення фахової методики проблемі створення часових уявлень учнів не буде приділено належної уваги.

Якою ж інформацією про часові уявлення має володіти учитель історії, аби успішно формувати їх у школярів?

По-перше, студенти повинні усвідомити важливу роль хронології у засвоєнні історичних знань і вміти переконати в цьому учнів, адже даремно засновник радянської методики навчання історії О.І. Стражев називав хронологію «градусною мережею історії». Слід домогтися, щоб учні зрозуміли необхідність дат для характеристики факту, епохи, усвідомили важливість знання черговості подій, орієнтації у століттях, тисячоліттях тощо [9, с. 77].

Перші кроки в цьому напрямі робляться вже у 5 класі, на уроці «Знайомство з історією», де школярі креслять лінію часу і вчать позначати на ній запропоновані вчителем дати [9, с. 15]. В учнів 11-річного віку уявлення про час ще дуже обмежені. Вони зводяться до життєвих уявлень про дні, тижні, місяці, роки, причому «місткість» цих уявлень обмежується приблизно п'ятирічним терміном свідомого життя і пам'яті дитини. Глибини історичних і доісторичних часів учні ще не уявляють.

Докладніше і серйозніше школярі вивчають хронологію у 6 класі, в інтегрованому курсі «Історія України. Всесвітня історія», де вже на вступному уроці розглядається таке важливе питання, як відлік часу в історії [9, с. 76]. У подальших курсах історії часові уявлення поглиблюються і розширюються, отже, вчитель має можливість упродовж всього періоду шкільної історичної освіти наголошувати на важливому значенні локалізації подій, явищ і процесів у часі.

По-друге, довівши учням, що хронологія – невід'ємна складова історичних знань, учитель повинен уміти познайомити їх з відліком часу в історії, що на елементарному рівні відбувається у 5 класі, а докладніше – у 6-му і наступних.

У шкільних підручниках з історії 6 класу питання відліку часу в історії представлено з різним ступенем докладності. Якщо О. Шалагінова та Б. Шалагінов відводять йому одну сторінку [19, с. 7-8], то К. Бунятян, В. Зубар і С. Селіцька – окремий параграф [5, с. 32-35]. Докладно зупиняються на перших відомостях з хронології також О. Бонь та О. Іванюк [4], наводячи, крім інформації про

календарі, стрічку часу, ще й таблицю арабських та латинських цифр, історичні довідки щодо впровадження християнського літочислення [4, с.4-6].

До обов'язкової інформації, на нашу думку, слід віднести наведення відомостей про зміст і етимологію таких понять, як «хронологія», «календар», «ера», знайомство учнів зі стрічкою часу. Так, пояснюючи термін «хронологія», варто довести до відома шестикласників, що слово це означає назву допоміжної історичної дисципліни, яка вивчає системи літочислення і календарі різних народів і держав, а у перекладі з грецької мови (Кронос – бог часу, логос – слово, наука) звучить як «наука про час». Можна запропонувати учням самостійно ознайомитись з відомостями про Крона (Кроноса) – одного з найдавніших грецьких божеств, подібність імені котрого до грецького слова «хронос» – час – обумовила його подвійну роль у міфології – бога жнив і бога часу [17, с. 128].

Також слід пояснити школярам, що дата – це відрізок часу, який відділяє певну подію від початкового моменту системи відліку років [16, с. 12]. У хронології ця точка відліку часу називається «ера» (від латинської аєра – вихідне число). Часто поняття «ера» вживається і для позначення самої системи відліку років, наприклад, християнська ера, мусульманська ера.

Далі варто звернути увагу учнів на поки що загадкові для них скорочення до н.е., у супроводі яких подаються давні дати, і розшифрувати це скорочення: до нашої ери. Отож у лічбі історичного часу маємо дві ери. Це наша ера й та, яка існувала до цього, до нашої ери. Відлік часу в нашій ері ведеться від Різдва Христового, тобто народження Ісуса Христа. Учитель повинен продемонструвати схему «лінії часу» на дошці, або запропонувати на відповідній сторінці підручників [4, с. 6; 5, с. 33]. Також основою для пояснення лінійності, незворотності, значної тривалості історичного часу можуть слугувати малювання в робочих зошитах «річки Історії» з умовними датами-кораблями, ілюстрована стрічка часу на довгому аркуші ватману з цифровими позначеннями століть і силуетними аплікаціями найяскравіших фактів [7, с. 259].

У практиці методичної підготовки студентів історичного факультету Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка традиційним при вивченні теми «Формування хронологічних уявлень школярів» стало виготовлення майбутніми вчителями різноманітних наочних посібників, що полегшують сприйняття учнями цієї доволі складної теми. Це, наприклад, стрічки часу, хронологічні картки з ілюстраціями, календарі подій, дидактичні ігри (хронологічна «юшка», «вітер і літопис», хронологічне лото, кросдати, хронологічні комплекси, «знайди зайву дату» тощо). Виготовлені студентами матеріали оцінюються, активно використовуються в час педагогічної практики, частково передаються до шкіл міста.

Цікавою для учнів буде й наведена вчителем інформація щодо теперішнього відліку часу (нашої ери), встановленого завдяки абату Діонісію Ексігуусу (Діонісію Малому) у 532 р. н.е. Він спробував за допомогою доступних йому джерел визначити рік народження Христа. При цьому Діонісій припустився невеликої помилки. Тепер з'ясовано, що Ісус народився задовго до 1 р. н.е. Та попри помилку, припущення Діонісія виявилось дуже практичним. Адже саме він запропонував за точку відліку років нашої ери взяти дату народження Ісуса Христа, а кожний рік, що ділиться на чотири, вважати високосним [16, с. 13].

Важливим є також бодай коротке ознайомлення учнів з історією календаря, різними його видами: місячним, сонячним, місячно-сонячним, а також діючим у нашій країні григоріанським календарем.

По-третє, майбутній учитель повинен володіти різноманітними прийомами запам'ятовування та закріплення хронології, аби успішно працювати над поглибленням розуміння учнями основних категорій часу.

Якщо терміни «століття», «тисячоліття» не потребують складних пояснень і тривалих практичних дій для їх засвоєння (за порадою О.О. Вагіна, М.Т. Студенкіна, Є.Є. Вяземського та інших

методистів достатньо повідомити учням, що століття – це зміна трьох поколінь людей, а тисячоліття – тридцяти), то навчання школярів співвідношенню років і століть вимагає застосування низки методичних прийомів упродовж серії уроків. Відпрацьовуючи первинні хронологічні вміння школярів, слід іти не лише від року до століття (988 р. – X ст.), але й від століття до року, з'ясовуючи, яка подія відбулася на початку, в першій половині, у другій половині, в кінці століття.

Слід також дати школярам елементарні уявлення про римські цифри, якими позначаються століття. Спочатку можна познайомити учнів з ключовою цифрою V (5), зобразивши її на дошці і пояснивши, що якщо поставити риску перед цифрою V, одержимо цифру IV (4), якщо після неї – VI (6), дві rischi після V означає VII (7), три – VIII (8).

Далі знайомство з римськими цифрами передбачає подібні операції з іншою ключовою цифрою – X (10), що нагадує вже відому дітям літеру X у математиці. Якщо поставимо одиницю (рисунок) перед нею, одержимо IX (9), якщо після – XI (11). За такою ж логікою учням нескладно записати самостійно цифри XII (12), XIII (13), XIV (14) і так далі до XX (20). Можна супроводити цей матеріал таблицею арабських і римських цифр, що матиме такий вигляд:

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII	XVIII	XIX	XX
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

Навчивши школярів читати позначені римськими цифрами століття, а також самостійно записувати такі позначення, можна починати роботу над формуванням умінь співвідносити роки і століття. У 5-6 класах механізм цього взаємозв'язку (рік-століття-тисячоліття) ілюструється іноді аналогією з годинником: так, учні розуміють, що 11 год. 30 хв. – це вже наступна після одинадцятої година (відповідно 1130 рік – XII ст.), 18.00 – це вісімнадцята година (отож 1800 рік – XVIII ст.), а 16 год. 49 хвилин – це за 11 хвилин сімнадцята (відповідно 1649 рік – XVII ст.) [7, с. 262].

Доступним для сприйняття школярів цього віку буде і приклад з життя самих дітей: на сьогоднішній день, скажімо, їм виповнилося 11 років і 3 (5, 6, 10...) місяців, тобто йде 12-й рік, відповідно 1110 рік – це XII століття.

Вже у 6 класі варто також вивчити і відпрацьовувати за допомогою хронологічних вправ правило визначення століття за датою: якщо в чотирьохзначній даті після перших двох цифр стоять нулі, то ці перші цифри й позначатимуть століття: 1300 рік – XIII ст., 1900 рік – XIX ст., 2000 рік – XX ст. Але якщо на місці нулів будь-які інші цифри, то до двох перших слід додати одиницю: 1301 рік – (13+1) – XIV ст., 1939 рік – (19+1) – XX ст., 2005 рік – (20+1) – XXI ст.

Так само визначається століття і в даті з трьох цифр, тільки до уваги береться перша цифра: якщо після неї стоять нулі, то перша цифра і є кількістю століть. Скажімо, 900 рік – IX ст., 300 рік – III ст., якщо ж після першої цифри стоять будь-які інші, то до неї слід додати одиницю: 988 рік – (9+1) – X ст., 453 рік – (4+1) – V ст., 107 рік – (1+1) – II ст. і т.д.

Не всі дати, якими оперують підручники всесвітньої й вітчизняної історії, гідні рівноцінної уваги і методичного опрацювання. У недавньому радянському минулому прийнято було виділяти три типи дат: ті, що мали залишитися в пам'яті людей на все життя (роки життя В.І. Леніна, Паризька Комуна, Жовтнева революція 1917 року тощо); ті, що відігравали роль опорних при вивченні певного курсу історії і повинні були зберігатися в пам'яті принаймні впродовж його вивчення; нарешті, ті, що слугували для встановлення зв'язку між подіями і засобом віднесення їх до певного історичного періоду [13, с. 20-21].

У сучасній ситуації доречно, вочевидь, говорити про опорні та другорядні дати в шкільних курсах історії, вважаючи опорними лише ті, які локалізують у часі головні історичні факти. Перелік основних дат є умовним і історично мінливим, так само, як і набір фактів, змінюючись в залежності від політичної ситуації, завдань шкільної історичної освіти, її пріоритетів. З методичної точки зору спеціальних зусиль учителя і учнів потребують саме опорні дати.

Засобами їх закріплення можуть бути хронологічні картки, тематично-хронологічні комплекси, диктанти на знання дат, синхроністичні та хронологічні таблиці, дидактичні ігри з датами тощо, практикою складання і застосування яких студенти оволодівають на семінарських заняттях з фахової методики.

Учні 5-7 класів з цікавістю і задоволенням працюють з ілюстрованими хронологічними картками: на одному їх боці крупно позначається дата, а на іншому – малюнок, ілюстрація, що символізують подію. Такі картки успішно використовуються в усних хронологічних диктантах, логічних задачах, дидактичних іграх.

Поряд із простим запам'ятовуванням окремих дат методисти радять застосовувати певну систему формування часових уявлень, яка дозволяє учням не механічно відтворювати «хронологічний коктейль» з різних, не пов'язаних між собою років і століть, а простежувати процеси, явища в їх причинно-наслідкових, змістових зв'язках. З цією метою в теорію і практику навчання історії було впроваджено хронологічні комплекси, ланцюжки логічно пов'язаних між собою дат.

Наприклад,

264-241 pp. до н.е., 218-201 pp. до н.е., 149-146 pp. до н.е. – Пунічні війни;

1096-1099 pp., 1147-1149 pp., 1189-1192 pp., 1199-1204 pp., 1212 p, 1217-1221 pp. ... – Хрестові походи.

Хронологічні комплекси, що віддзеркалюють тривалість історичних явищ, їхню поетапність чи одночасність, можуть також мати вигляд різноманітних хронологічних та синхроністичних таблиць. Найбільш загальними з них є зведені хронологічні таблиці – зазвичай їх розміщують як довідник, своєрідну мережу дат і подій, у шкільних підручниках з історії. Вони мають дві колонки: дати і події [7, с. 260].

Тематичні хронологічні таблиці присвячені окремим проблемам історичного минулого, певним періодам суспільного розвитку: «Зустріч цивілізацій. Великі географічні відкриття» (8 клас); «Велика Французька революція кінця XVIII ст.» (9 клас); «Перша світова війна 1914-1918 pp.» (10 клас). Крім двох традиційних колонок (дата – подія), тематичні таблиці можуть мати і третю, в якій розкривається своєрідність або значення кожного з відображених фактів.

Календарі історичних подій відтворюють хроніку найважливіших історичних фактів детально, підкреслюють їхній динамізм, напруженість і швидкість дій. У такого роду таблицях важливі факти фіксуються з точністю до днів, іноді навіть годин і хвилин: «Події Французької революції періоду Якобінської диктатури, Термідоріанського перевороту та Директорії», «Франція доби Липневої революції і Липневої монархії» (9 клас); «Причини, хід та наслідки революції 1917 р. та громадянської війни в Росії» (10 клас), «Встановлення націонал-соціалістичної диктатури в Німеччині» (11 клас) та інші.

У вивченні всесвітньої історії і реалізації міжкурсових зв'язків особливо ефективним є прийом складання синхроністичних таблиць, що фіксують найважливіші події і явища, які відбуваються в різних країнах, але приблизно в один і той самий час (синхронно). Робота з такими таблицями і подальше їх застосування при вивченні подібних тем в інших курсах історії допомагає школярам у сприйнятті історії різних країн і народів як єдиного, взаємообумовленого всесвітньо-історичного

процесу. Це, наприклад, такі варіанти синхроністичних таблиць, як «Франція, Англія, Німеччина у XIV-XV ст.ст.» (7 клас); «Європа в добу революцій 1848-1849 рр.» (9 клас); «Світ на початку XX ст.: особливості державного устрою, політичного життя та соціально-економічного розвитку провідних країн світу» (10 клас).

Останнім часом методичний арсенал учителя історії збагатився ще й таким засобом закріплення часових уявлень школярів, як хронологічні рівняння. Вони викликають інтерес учнів передусім дещо незвичною «інвазією» математики в історію, маючи вигляд рівняння з багатьма невідомими, значення яких дорівнює певній історичній даті. Здебільшого такий вид роботи застосовується в старшій школі, коли нагромаджено значну кількість хронологічної інформації з курсів вітчизняної і всесвітньої історії. Популярним є також розв'язання хронологічних рівнянь в олімпіадних роботах з історії. Знайомлячись з цим типом хронологічних завдань, студенти вправляються у їх складанні.

Наведемо кілька прикладів такого роду рівнянь:

$A+B+V+Г+Д+Є = \text{дата? подія?}$

A – рік початку Франко-пруської війни;

B – номер паралелі, за якою було поділено В'єтнам на Північний і Південний;

V – номер республіки, яка була встановлена у Франції 1958 р.;

Г – тривалість арабо-ізраїльської війни у 1967 р.;

Д – номер паралелі, за якою було поділено Корею на Північну і Південну;

Є – номер з'їзду КПРС, на якому було засуджено культ особи Й. Сталіна.

Пригадавши потрібну інформацію і здійснивши арифметичні розрахунки, учні одержать дату:

$1870+17+5+6+38+20 = 1956$ р. – криза у Польщі, антитоталітарна революція в Угорщині, XX з'їзд КПРС.

$A+B-V+Г = \text{дата? подія?}$

A – початок Першої світової війни (рік);

B – число січня 1919 р., коли відбувся Акт злуки УНР і ЗУНР;

V – Лютнева революція в Росії (рік);

Г – початок Першої російської революції (рік).

Підставивши замість літер потрібні дати, одержуємо:

$1914+22-1917+1905 = 1924$ р. – затвердження II з'їздом Рад першої Радянської конституції СРСР.

Звичайно, в межах статті не уявляється можливим всебічно представити напрацьований досвід озброєння студентів методикою формування часових уявлень школярів, різні елементи якого можуть бути предметом окремого розгляду. Проте, орієнтуючись як на наведені методичні прийоми, так і створюючи власні шляхи розв'язання цієї проблеми, слід пам'ятати головне методичне правило: вибір конкретних прийомів і засобів вивчення хронології визначається характером історичного факту, його місцем в історії і завданням розкриття його зв'язків і взаємообумовленості з іншими фактами. Якщо вчитель не додержується цих засад, хронологія

перетворюється з органічної складової історичних знань учнів на багатократне і бездумне повторення, заучування, обтяжливу формальність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баханов К.О. Організація особистісно орієнтованого навчання. Порадник молодого вчителя історія / Костянтин Олексійович Баханов. – Х.: Ви. група «Основа», 2008. – 159 с.
2. Баханов К.О. Перше покоління українських підручників з історії: проблеми та їх розв'язання / Костянтин Баханов // Історія в школах України. – 2006. – №3. – С. 15-20.
3. Бердичевський Я.М. Всесвітня історія (посібник): 11 клас / Я.М.Бердичевський, Т.В.Ладиченко. – К.: Генеза, 2002. – 340 с.
4. Бонь О.І., Історія стародавнього світу: Підр. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О.І. Бонь, О.Л. Іванюк. – К.: Навч. книга, 2005. – 296 с.
5. Бунятян К.П. Історія стародавнього світу: Пробн. підр. для 6 кл. середніх загальноосвітніх шкіл / К.П.Бунятян, В.М.Зубар, С.І.Селіцька. – К.: Либідь, 1997. – 240 с.
6. Всесвітня історія. Новітні часи (1945-1996). [Підручник для 11 класу середньої школи] / Бураков Ю.В., Кипаренко Г.М., Мовчан С.П., Мороз Ю.М. – К.: Генеза, 1996. – 319 с.
7. Вяземский Е.Е. Теория и методика преподавания истории: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Е.Е.Вяземский, О.Ю.Стрелова. – М.: Владос, 2003. – 384 с.
8. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. – К.: Генеза, 2004. – 68 с.
9. Історія України. Всесвітня історія. 5-12 класи. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Перун, 2005. – 140 с.
10. Курилів В. Методика викладання історії: Навч. посібник / Валентина Курилів. – Львів; Торонто: Світ, 2003. – 248 с.
11. Ладиченко Т.В. Викладання всесвітньої історії в 6 класі / Т.В.Ладиченко, Я.М.Камбалова, Т.В.Терлецька. – К.: Акопіт, 2006. – 448 с.
12. Левітас Ф.Л. Методика викладання історії. Посібник учителя / Ф.Л.Левітас, О.О. Салата. – Х.: Вид. група «Основа», 2006. – 96 с.
13. Линко Г.М. Работа с хронологией в школе / Г.М. Линко, Е.В. Петрова. – М.: Учпедгиз, 1960. – 82 с.
14. Маєр Р. Всесвітня історія ХХ століття в українських шкільних підручниках / Роберт Маєр // Доба. – 2005. – № 1. – с.29-31.
15. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О.І.Пометун, Г.О.Фрейман. – К.: Генеза, 2005. – 328 с.
16. Святокум О.Є. Історія стародавнього світу. 6 клас: Плани-конспекти уроків / О.Є. Святокум. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2003. – 320 с.
17. Словник античної міфології [уклад. І.Я.Козовик, О.Д.Пономарів]. – К.: Наук. думка, 1989. – 240 с.
18. Фатке В. Средства обучения истории / Вернер Фате // Преподавание истории в школе. – 1992. – № 3-4. – С.17-22.
19. Шалагінова О.І. Історія стародавнього світу: Пробн. підручник для 6 кл. / О.І. Шалагінова, Б.Б. Шалагінов. – К.: Зодіак ЕКО, 1994. – 208 с.

Задорожна Л. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії України Криворізького державного педагогічного університету.

Формування професійних компетентностей у майбутніх вчителів - суспільствознавців засобом використання інформаційно-комунікаційних технологій

У статті визначено теоретичні основи використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальних закладах вищої педагогічної освіти та обґрунтовані умови застосування методу проектів у процесі підготовки студентів історичних факультетів.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, професійні компетентності, вища педагогічна освіта, гуманітарний профіль, метод проектів.

В статье определены теоретические основы использования информационно-коммуникационных технологий в педагогических университетах и обоснованы условия применения метода проектов в процессе подготовки студентов исторических факультетов.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, профессиональные компетентности, высшее педагогическое образование, гуманитарный профиль, метод проектов.

In the article theoretical bases of the use are certain informatively of communication technologies in pedagogical universities and the terms of application of method of projects are grounded in the process of preparation of students of historical faculties.

Key words: information and communication technology, professional competence, higher teacher education, Humanities, the project method.

Постановка проблеми. Одним із важливих положень Болонського процесу є орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат, а саме: знання й уміння випускників повинні бути застосовані і практично використані при виконанні завдань, поставлених перед ними державою [1]. Публікації результатів психолого-педагогічних досліджень останніх років ілюструють безупинний зріст обсягів та значні якісні зміни у змісті знань, умінь і навичок, якими мають опанувати сучасні молоді фахівці, в зв'язку з чим у галузі вищої педагогічної освіти тривають пошуки засобів інтенсифікації навчального процесу [2, с. 37]. Одним із напрямків формування висококваліфікованого педагога в умовах модернізації освіти науковці вважають впровадження у навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій, дидактичні функції яких визначаються педагогічними (теоретичними та методичними) можливостями комп'ютерних засобів навчання і відповідних педагогічних програмних систем. Таким чином, **метою статті** стало визначення ролі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процесі формування професійних компетентностей студентів гуманітарного (історичного) профілю вищої педагогічної освіти.

Сучасні підходи до кваліфікованої підготовки вчителя вимагають впровадження компетентнісного підходу до реалізації завдань вищої педагогічної освіти. Під професійною компетентністю дослідники розуміють особистісні можливості учителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її в практичній діяльності. Отже, професійна компетентність учителя – це, передусім, єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [5, с. 77]. Зміст теоретичної готовності вчителя виявляється в узагальненому умінні педагогічно мислити, що передбачає наявність у педагога аналітичних, прогностичних, проєктивних, а також рефлексивних вмінь. Зміст практичної готовності вчителя проявляється у зовнішніх (предметних) вміннях, тобто в діях, які можна спостерігати.

Сучасний процес інформалізації системи освіти висуває нові вимоги до підготовки педагогів у сфері формування їх професійної компетентності. Важливого значення набуває здатність педагога «оперативно реагувати на запити динамічно мінливої дійсності» [6]. Дослідники вважають, що саме комп'ютерні комунікації разом із сучасними освітніми технологіями можуть суттєво вплинути на формування нового змісту освіти та модифікацію організаційних форм і методів навчання, якими має володіти сучасний викладач у школі. Тому досягти відповідного професійного рівня майбутні вчителі зможуть за умови сформованості вміння ефективного використання ІКТ в навчальному процесі [7]. В даному випадку поняття ІКТ означає сукупність методів та програмних засобів, інтегрованих з метою збирання, обробки, зберігання, розповсюдження, відображення і використання інформації в інтересах її користувачів.

Науковці зазначають, що вивчення ІКТ у педагогічному вузі має свою специфіку, тому що ІКТ виступають, по-перше, як об'єкт вивчення; по-друге, як інструмент предметної й педагогічної діяльності і, по-третє, як засіб навчально-методичного забезпечення навчального процесу [9]. Зрозуміло, що проблема ефективного використання ІКТ вимагає від майбутніх вчителів оволодіння певним рівнем комп'ютерної грамотності. Тому об'єктом вивчення для студентів мають стати, передусім, знання основ інформатики й обчислюваної техніки; розуміння побудови й функціональних можливостей комп'ютера. Майбутні вчителі повинні володіти сучасними операційними системами і текстовими редакторами, мати досвід використання комп'ютерних навчальних програм [10, с. 23]. Обізнаність майбутнього викладача в галузі ІКТ має трансформуватися в його готовність і здатність до практичного застосування, що перетворює комп'ютерні технології в інструмент предметної й педагогічної діяльності. Як засіб навчально-методичного забезпечення навчального процесу в школі ІКТ спонукають студентів до створення власної дидактичної моделі викладання. При цьому слід враховувати, що ефективність інтеграції педагогічних та інформаційних технологій навчання може бути досягнута за умов орієнтування процесу навчання не тільки на потреби і специфіку змісту навчального предмета, але, перш за все, на розвиток особистості [11]. Серед принципів, що характеризують рівень сформованості професійної компетентності студентів гуманітарного профілю в умовах вищої педагогічної освіти за допомогою ІКТ дослідники виділяють оперативність та гнучкість [12]. Оперативність знань передбачає готовність застосовувати їх у подібних ситуаціях, залучаючи вміння самостійного переносу знань в нову ситуацію та вміння враховувати альтернативи при розв'язанні проблеми новими способами. Гнучкість знань проявляється у розв'язанні варіативних завдань у нових ситуаціях або у здатності запропонувати кілька способів для розв'язання однієї ситуації. Таким чином, впровадження ІКТ в процес навчання у вищу педагогічну освіту створює реальні можливості для використання їх у процесі формування професійних компетентностей майбутніх вчителів гуманітарного профілю відповідно до сучасних вимог суспільного розвитку.

Широке застосування у вищих педагогічних закладах освіти комп'ютерної техніки та сучасних інформаційних технологій зумовили розробку нової парадигми організації навчального процесу. Сьогодні ІКТ орієнтовані на розробку і реалізацію психолого-педагогічних та методичних цілей навчання, які спрямовані на створення методичних систем, орієнтованих на розвиток інтелектуального потенціалу студентів, формування вміння самостійно здобувати знання, здійснювати інформаційно-навчальну, експериментально-дослідницьку, різноманітні види

самостійної діяльності та обробки інформації [13]. В умовах вищих педагогічних закладів освіти дана теорія має реалізовуватися при вивченні дисциплін, пов'язаних з методикою викладання шкільних предметів. На історичному факультеті це, такі курси, як «Теорія і методика викладання історії в школі», «Шкільний курс історії України та методика його викладання в школі», «Шкільний курс всесвітньої історії та методика його викладання в школі», «Теорія і методика викладання основ правознавства в школі» та «Інформаційно-комунікаційні засоби навчання історії в школі».

За останні роки у підходах до викладання предметів суспільствознавчого циклу в школі відбулись значні зміни. У першу чергу це стосується методики викладання, а саме, переходу до застосування системи інноваційного навчання. Під інноваціями в навчанні розуміють процес створення, поширення нових засобів для розуміння тих педагогічних проблем, які досі вирішувалися по-іншому, а також результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних розв'язань різноманітних дидактичних завдань: нові навчальні технології, форми, методи навчання тощо [15, с. 73]. Отже, зміст навчальних курсів, пов'язаних з методикою викладання суспільствознавчих дисциплін має спрямовувати діяльність студентів на формування вміння застосовувати інноваційні навчальні методики.

Дослідники вважають, що зростанню якісно нового рівня фахової підготовки майбутніх вчителів сприятиме впровадження в процес навчання студентів проектних технологій [2; 3; 5]. Численними дослідженнями з'ясовано, що метод проектів є важливим компонентом системи продуктивної освіти, організації освітніх процесів через активні способи дій (планування, прогнозування, аналіз, синтез), спрямованих на реалізацію особистісно орієнтованого підходу [16, 38]. Протягом останнього десятиріччя викладачі звертаються до методу проектів і як до найефективнішого засобу застосування ІКТ в процесі навчання. Однією з освітніх програм, успішно апробованих в світі, яка змінює традиційні підходи як до процесу навчання, так і до процесу фахової підготовки майбутніх вчителів та заснована на проектній технології, є програма «Intel®. Навчання для майбутнього» [17]. Створена вчителями і для вчителів вона пропонує впровадження світового досвіду успішного навчання учнів та якісно нової фахової підготовки вчителів за допомогою використання ІКТ. Програма локалізована та адаптована до державних програм на навчальних планів української освітньої системи. Вона гнучка у впровадженні, ефективна та результативна, сформована на таких концептуальних засадах, як ефективне використання ІКТ у навчальному процесі; проектна методика на основі самостійної (індивідуальної чи групової) дослідницько-пошукової діяльності учнів формування в учнів навичок «мислення високого рівня» (аналізу, синтезу, оцінювання тощо); практична спрямованість знань та навичок учнів, формування комунікативних здібностей школярів; інтеграція знань учнів з різних наукових галузей, необхідних для роботи над проектом; врахування досягнень сучасної вікової психології; розробка системи оцінювання продукції, створеної засобами ІКТ. Метою програми стало розширення межі творчої діяльності як вчителів, так і їхніх учнів; усвідомлення можливості ефективного застосування комп'ютерних технологій при навчанні різним предметам, а не лише інформатики; привчання учнів до самостійної дослідницької діяльності під час розв'язання практично спрямованих завдань.

Впровадження програми «Intel®. Навчання для майбутнього» у процес професійної педагогічної підготовки студентів історичного факультету пояснюється її побудовою на методиці «навчи вчителя». Одним із основних завдань програми є створення педагогами Портфоліо, складовими якого має стати мультимедійна продукція (презентація, публікація, веб-сайт). Отже, спочатку студентам пропонується уявити себе учнем і створити приклади учнівських робіт за допомогою ІКТ, які б відображали результати самостійних досліджень групових навчальних проектів. Після цього учасники програми мають виступити в ролі «вчителя», що створює власний проект, в якому у презентації учням представлено учительський проект; у публікацію вміщено інформацію про зміст майбутнього проекту, запропонованого вчителем для реалізації в об'єднаних учнівських групах; веб-сайт, в даному випадку, слугуватиме для учнів інформаційним ресурсом. Таким чином, програма має вигляд «проекту в проекті». Тому, опановуючи її студенти повинні зосереджувати увагу на питаннях, які стосуються сумісної діяльності учнів та вчителя в процесі навчання історії за допомогою ІКТ. На нашу думку, такий підхід надасть можливості комплексно

підійти до формування професійних компетентностей студентів-істориків в умовах вищої педагогічної освіти. Використана в програмі технологія моделювання допоможе кожному з них створити умови, необхідні для реалізації індивідуальності майбутнього викладача; дозволить спробувати себе у різних видах діяльності; набуті вміння, які б стали основою розвитку власного творчого потенціалу.

Результатом впровадження програми «Intel®. Навчання для майбутнього» (згідно реалізації завдань курсу «Інформаційно-комунікаційні засоби навчання історії в школі») у процес професійної педагогічної підготовки студентів четвертого курсу історичного факультету стали створені ними Портфоліо навчальних проектів. Автори проектів за допомогою ІКТ намагалися сфокусувати увагу учнів на найважливіших темах всього шкільного курсу історії; спрямувати їх діяльність на дослідження важливих світоглядних тем, проблем або концепцій, які за допомогою інтеграційних зв'язків історії з літературою, географією, правознавчими дисциплінами тощо сприяли б формуванню у школярів цілісної картини світу. Виходячи з даних вимог, студентами-істориками були запропоновані до реалізації, наприклад, такі проекти:

1. Назва проекту: Знаки пам'яті. Ключове питання: Герб твого міста – історична пам'ятка чи сучасна візитна картка?(Проект для учнів 5 класу).

2. Назва проекту: Молоді герої України. (Проект для учнів 5 класу). Ключове питання: Який подвиг здійснили юні патріоти Кривого Рогу в роки Великої Вітчизняної війни?

3. Назва проекту: У пошуках кращої долі. (Проект для учнів основної школи). Ключове питання: Чи можна вважати «уходників» першими козаками ?

4. Назва проекту: Трагедія. Подвиг. Попередження.(Проект для учнів старшої школи). Ключове питання: Чорнобильська трагедія – людська необережність чи випадковість?

5. Назва проекту: Геноциди ХХ століття.(Проект для учнів старшої школи). Ключове питання: Чи був Голодомор 1932 – 1933 років геноцидом українського народу?

Створення студентами прикладних мультимедійних продуктів до власних проектів у рамках програми «Intel® Навчання для майбутнього» відбувалося за допомогою пакету Microsoft Office:

- мультимедійна презентація (усний виступ перед аудиторією) як учнівського так і учительського проектів здійснювалася завдяки можливостям програми «Power Point»; вони мали відповідати навчальним цілям проекту, допомагати у розкритті ключового і тематичного питань;

- публікація (інформаційний бюлетень чи буклет) створювалася за допомогою комп'ютерної програми «MS Publisher» і передбачала періодичне висвітлення ходу та результатів досліджень; публікація мала допомогти учням розкрити ключове та тематичні питання проекту;

- веб – сайт як публікація інформації або результатів досліджень розроблявся також за допомогою комп'ютерної програми «MS Publisher» з метою надання учасникам проекту можливості спілкуватися з широкою аудиторією (в межах країни або всього світу за допомогою мережі Інтернет), збирати інформацію з різних регіонів.

Критерії оцінювання створеної від імені учнів мультимедійної продукції студенти, виступаючи в якості вчителів, розробляли за допомогою програми Microsoft* Excel. Під час роботи над проектом програми «Intel®. Навчання для майбутнього» майбутні педагоги здобули також досвід підготовки дидактичних матеріалів до навчальних занять з використанням ІКТ.

Демонстрація створеної студентами за допомогою ІКТ продукції відбувалася на захисті мультимедійних дослідницьких проектів згідно таких вимог:

- запропоновані комп'ютерні технології застосовано цікаво з урахуванням віку учнів; вони розширюють та поглиблюють їх знання і вміння, розвивають навички творчого мислення;
- на прикладах учнівських робіт чітко продемонстровано зв'язок між застосуванням ІКТ та одержанням учнями нових знань;
- навчальні цілі сформовані ясно і чітко, згідно освітніх навчальних програм з історії;
- складові Портфоліо навчального проекту являють собою добре розподілені моделі для його реалізації у майбутній педагогічній практиці;
- навчальний проект включає засоби всебічного оцінювання усіх поставлених завдань.

Отже, у процесі виконання завдань програми «Intel®. Навчання для майбутнього» студенти – історики, виступаючи в якості «вчителів» змогли випробовувати себе як організатори проектування, консультанти, координатори дій учнів, психологи, партнери, вихователі. Розробляючи учнівські проекти, майбутні вчителі отримали можливість отримати нові знання з різних наукових галузей; удосконалити вміння розвивати в учнів навички мислення високого рівня; навчилися використовувати мультимедійну продукцію в навчальному процесі.

Таким чином, впровадження ІКТ в процес підготовки студентів - істориків в умовах вищої педагогічної освіти сприяє формуванню у майбутніх вчителів не тільки основних професійних, а і творчих якостей, а саме: креативності (спроможності генерувати нові ідеї); інтуїції (виявлення суттєвості); дивергентності (здібності мати кілька підходів до вирішення однієї проблеми); оригінальності (наявності творчої уяви, творчого підходу); асоціативності (уміння проводити аналогії) [23, с. 42]. Отже, програма «Intel®. Навчання для майбутнього» дійсно сприяє формуванню професійних компетентностей студентів гуманітарного (історичного) профілю у сучасних умовах вищої педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болонська декларація. Режим доступу: [// uk.wikipedia.org/wiki/](http://uk.wikipedia.org/wiki/).
2. Козакова Г. Міжнародна співпраця з підготовки вчителів до використання інформаційно-комунікаційних технологій / Г. Козакова, Н. Самійленко // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 36 – 41.
3. Intel®. Навчання для майбутнього. – К.: Видавнича група BVH, 2004. – 416 с.
4. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 136 с.
5. Левітас Ф. Л. Методика викладання історії. Посібник вчителя / Ф. Л. Левітас, О. О. Салата– Х.: Основа, 2006. – 96 с.
6. Мартинюк М. Т. ІКТ як засіб формування компетентності майбутнього вчителя / М. Т. Мартинюк, Н. М. Стеценко. – Режим доступу: pedagogika.at.ua/publ/1-1-0-48-13kb.
7. Значенко О. П. Формування інформаційної культури майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / О. П. Значено. – К., 2005. – 20 с. // www.lib.ua-ru.net/inode/26027.htm/
8. Інформаційні технології ; мультимедіа // uk.wikipedia.org/wiki/
9. Мартинюк М. Т., Стеценко Н. М. Названа праця.
10. Мокрогуз О. ПК як універсальна складова оптимізації роботи вчителя// Історія в школах України. – 2005. - № 1. – С. 23 – 27.
11. Мартинюк М. Т., Стеценко Н. М. Названа праця.
12. Значено О. П. Названа праця.
13. Інформаційно-комунікаційні технології у навчальному процесі // aviant.com.ua/metodichni_rozrobki

14. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Історія в школах України. – 2004. – №2. – С.2 – 7.
15. Баханов К. О. Навчання історії в школі: інноваційні аспекти. – Х.: Основа, 2005. – 128 с.
16. Казакова Г., Самійленко Н. Названа праця. – С. 38.
17. Intel®. Навчання для майбутнього. Названа праця.
18. Там само. – С. 1.03.
19. Там само. – С. 1.05.
20. Там само. – С. 9.03.
21. Там само. – С. 2.21.
22. Там само. – С. 2.03.
23. Баханов К. О. Життєтворчі проекти в навчання історії України. Посібник для вчителів. / К. О. Баханов, В. А. Нищета. – Х.: Основа, 2008. – 109 с.

УДК 378.14

Старєва А. М., кандидат педагогічних наук, доцент, директор Миколаївського обласного інституту післядипломної освіти.

Розвиток шкільного суспільствознавства та відповідної методичної підготовки майбутнього вчителя у 80-ті рр. ХХ століття

Реформування методичної підготовки майбутнього вчителя суспільствознавства не може бути здійснене без урахування досвіду минулого, провідних ідей, методик, що забезпечували високий рівень готовності педагога до професійної діяльності. В статті здійснений аналіз проблеми впливу розвитку шкільного суспільствознавства 80-тих рр. ХХ століття на методичну підготовку вчителя й виділені можливі позитиви для ви-користання.

Реформирование методической подготовки будущего учителя обществоведения не может быть осуществлено без учета опыта прошлого, ведущих идей, методик, которые обеспечивали высокий уровень готовности педагога к профессиональной деятельности. В статье осуществлен анализ проблемы влияния развития школьного обществоведения 80-х гг. ХХ века на методическую подготовку учителя и выделены возможные позитивы для использования.

Reformation of methodical preparation of future teacher of social science cannot be carried out without the account of experience past, leading ideas, methodologies which provided the high level of readiness of teacher to professional activity. In the article a realizable analysis of problem of influence of development of school social science 80-mux of XX of century is on methodical preparation of teacher and possible positives are distinguished for the use.

Постановка проблеми. Сучасне реформування методичної підготовки майбутнього вчителя суспільствознавця не може бути здійснене без урахування досвіду минулого, провідних положень, ідей, методик, що забезпечували високий рівень готовності педагога до професійної діяльності.

Концептуальні основи щодо модернізації педагогічної освіти в контексті нових загальносвітових вимог, реалізації компетентнісного, особистісно орієнтованого підходів в умовах формування глобального інноваційного освітнього простору із збереженням традицій національної освіти, врахуванням державного стандарту вищої освіти і його галузевого компоненту, регіональних особливостей в підготовці фахівців із впровадженням ступеневої освіти закладені в положеннях Сорбонської, Болонської декларацій, Лісабонської угоди, Берлінського, Бергенського, Лондонського, Празького, Львівського комюніке, Хартії Кельнського саміту «Групи восьми» («Цілі і задачі навчання впродовж життя»), Санкт-Петербурзького саміту «Групи восьми» («Освіта для інноваційних суспільств у XXI столітті»), рішеннях сесій Світового громадського форуму «Діалог цивілізацій» (2004-2007 рр.), резолюції Всесвітньої конференції з вищої освіти – 2009 («Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку») та інших важливих світових і європейських стратегічних для освіти документах.

Основні напрями, вимоги до професійної підготовки сучасного вчителя висвітлюються в Державній програмі «Вчитель» (2002), Національній доктрині розвитку освіти (2001), в Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004), Концепції Державної програми розвитку освіти на 2006 - 2010 роки (2006), Проекті Концепції розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010 – 2020р.) (2009), Концепції національно-патріотичного виховання молоді (2009), Проекті Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року (2009), Проекті Концепції розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010 – 2020р.) (2009), Концепції організації підготовки магістрів в Україні (2010), рішеннях підсумкових колегій Міністерства освіти і науки України, нормативних документах МОН України.

Аналіз актуальних досліджень. Методологічні основи сучасної філософії освіти стали предметом дослідження відомих сучасних науковців В.П. Андрущенко, І.Д. Беха, І.А.Зязюна, В.Г. Кременя. Дослідженню проблеми підготовки майбутнього вчителя приділялася увага в багатьох працях Є.С. Барбіної, С.У. Гончаренка, О.В. Глузмана, М.В.Гриньової, Н.В. Гузій, О.А. Дубасенюк, В. І. Лугового, В.К. Майбороди, С.В. Майбороди, Н.Г. Ничкало, О.М. Пехоти, В.А. Семиченко, С.О.Сисоевої, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинської, А.В.Сущенко, Л.П. Сущенко, Н.М. Тарасевич, Г.В.Троцько, А.О. Хомич, Л.Л. Хоружої; методичного забезпечення процесів професійної підготовки педагогів - Ю. К. Бабанського, Т.В. Бакки, К.О. Баханова, А.А. Булди, В. П. Беспалько, В. І. Бондара, С. Г. Вершловського, В. П. Зінченко, Т.Я. Ладиченко, А. К. Маркової, Л. М. Мітіної, В. Г. Моторіної, О.І. Пометун, Є. І. Рогова, В. О. Сластьоніна.

Професійно-педагогічна компетентність учителів відображена в результатах наукових досліджень Н. Бібік, А.К. Маркової, Н.В. Кузьміної, О.В. Овчарук, О.І. Локшиної, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, Г.О. Фреймана. Окремі аспекти методичної компетентності досліджували В. А. Адольф, Т. М. Гущина, І. В. Дробішева, В. І.Земцова, Н. В. Кузьміна, Н.В. Лалак, Т. С. Полякова, Н. Л. Стефанова, Р. Р. Шахмаров. Істотний теоретичний і практичний інтерес становлять дослідження історії суспільствознавчої освіти (О.Г. Тимофєєва) та підручникотворення суспільствознавства в Україні (І.І. Смагін). Однак, окремого розкриття проблеми впливу розвитку шкільного суспільствознавства на процес методичної підготовки вчителя-суспільствознавця у вітчизняній науково-педагогічній літературі не знайшли.

Метою статті є здійснення ретроспективного аналізу проблеми впливу розвитку шкільного суспільствознавства на методичну підготовку майбутнього вчителя в переломний для української науки і освіти час – 80-ті рр. XX століття, з огляду на зміни в політичному, економічному, суспільному житті України, викликані подіями демократизації українського суспільства.

Виклад основного матеріалу. У середині 80-х рр. була проведена реформа загальноосвітньої і професійної школи. Основні заходи, спрямовані на вирішення питань реформи, дали деякі позитивні результати. Помітно покращилась якість навчання у ВНЗ, як у плані наукової підготовки студентів, так і відносно їх методичної готовності до викладання суспільствознавства. Цьому сприяв курс на цільову підготовку вчителів. В університетах з'явилися юнацькі предметні школи, Малі академії наук, факультети довузівської підготовки, проводилися олімпіади зі суспільних, гуманітарних наук.

Постанова Верховної Ради СРСР від 12 квітня 1984 № 13-XI «Про основні напрямки реформи загальноосвітньої і професійної школи» повинна була врегулювати деякі зміни в підготовці вчителя-суспільствознавця згідно необхідності зміцнення ідеологічної позиції комуністичної партії в середній і професійній школі засобами суспільствознавчого предмету. В Постанові наголошувалося «Непорушною основою комуністичного виховання учнів є формування у них марксистсько-ленінського світогляду. Важливо, щоб викладання суспільствознавчих, ... дисциплін виробляло в учнів стійкі матеріалістичні уявлення, атеїстичні погляди, вміння правильно пояснювати явища природи і суспільства, діяти відповідно до наших світоглядних принципів. Необхідно, щоб викладання предметів суспільно-гуманітарного циклу в яскравій, дохідливій формі розкривало шляхи революційного оновлення світу, основні принципи та історичні переваги соціалізму, реакційну, антинародну сутність капіталізму, з класових позицій давало переконливі відповіді на хвилюючі молодь питання сучасного суспільного життя, показувало неминучу перемогу ідей комунізму. На уроках історії, суспільствознавства та інших предметів треба послідовно виховувати вміння відстоювати свої комуністичні переконання, непримиренність до міщанства, утриманства, споживацтва. Ширше практикувати активні форми занять, надавати їм велику практичну спрямованість, викорінювати начотництво і схематизм. Вважати за необхідне збільшити навчальний час на вивчення суспільствознавства. Створити для всіх типів середніх навчальних закладів єдиний підручник суспільствознавства [1].

З кінця 80-тих рр. почалося переосмислення шкільного суспільствознавства з урахуванням вимог, адекватних процесам демократизації суспільного життя та утвердження гласності, що розгорнулися в СРСР. У середовищі педагогів знову розпочалися дискусії про те, яким має бути суспільствознавство, в процесі яких виявлялися дуже різні, часом протилежні думки щодо цілей, завдань, змісту матеріалу, місця курсу у навчальному плані, кількості годин на його вивчення.

У цій ситуації колишній курс «Суспільствознавства» був виключений з навчального плану. Життя зробило ще більш актуальним завдання повного оновлення змісту суспільствознавчої освіти, невідвладної політичній кон'юктурі, впливу партійної ідеології.

У 1988 р. почалася розробка принципово нового суспільствознавчого курсу, що повинен викладатися з VIII класу і тривати до випускного класу середньої школи включно. Пошук шляхів до створення нового навчального предмету привів до того, що метою діяльності вчителя-суспільствознавця повинна стати гуманістична мета виховання всебічно розвиненої особистості, яка б оволоділа основами культури, формування соціально активної людини. Базовий рівень

суспільствознавчої підготовки мав визначатися насамперед потребами самої особистості, яка живе в умовах демократизації суспільства.

Професійно-педагогічна підготовка вчителя суспільствознавства в педагогічному інституті у цей час уявляла собою багатосторонню систему, що об'єднувала відносно самостійні, але взаємопов'язані та взаємозумовлені підсистеми: суспільно-політичну, спеціально-наукову, психолого-педагогічну та загальнокультурну.

Суспільно-політична підготовка забезпечувала формування у майбутніх учителів-суспільствознавців основ марксистсько-ленінської теорії, діалектико-матеріалістичної методології пізнання світу, процесів, явищ суспільного життя.

Спеціальна підготовка (для суспільствознавців – предметна) майбутніх учителів суспільствознавства була спрямована на озброєння їх глибокими і всебічними знаннями, вміннями зі спеціальності історія та суспільствознавчої спеціалізації, знанням змісту й методів історичної, філософської, політичної, економічної наук, що становили основу навчального предмета «Суспільствознавство» в школі, практичними вміннями.

В теоретичному плані методична підготовка студентів історичних факультетів, де здійснювалася й підготовка педагога-суспільствознавця, ґрунтувалася на значних напрацюваннях попередників – методистів А.Д. Боборикіна, А.В. Дружкова, А. Т. Кінкулькіна, Л. Н. Боголюбова, М.М. Винокурова, в методологічному – навчально-методичний комплекс дисципліни тяжів від старих радянських кліше, партійних штампів.

Зміст професійно-педагогічної підготовки студентів уявляв собою взаємозв'язок загального (ядра), особливого (доповнення з урахуванням специфіки історичного факультету) та індивідуального (диференціація й індивідуалізація навчання і виховання).

Перший компонент змісту, його ядро - це фундаментальні знання з педагогіки, які отримувалися в процесі вивчення, нормативних, обов'язкових педагогічних дисциплін (педагогіки, історії педагогіки). У структурі цього ядра провідне місце займала марксистсько-ленінська концепція виховання, знання про закономірності, принципи і методи навчання, про шляхи наукової організації навчально-виховного процесу, про учня як об'єкта і суб'єкта освіти.

Другий компонент змісту - дисципліни за вибором, факультативи з урахуванням специфіки історичного факультету. Розширення спецкурсів, спецсемінарів педагогічного спрямування певною мірою вирішувало проблему педагогізації навчально-виховного процесу в педагогічному ВНЗ, але лише на кількісному рівні. Якісні показники дещо відставали. Пошук оптимальних шляхів формування основ педагогічної майстерності у студентів, зумовив необхідність введення спеціального курсу, який поєднав у собі важливі моменти теоретичної і практичної професійної підготовки вчителя. Таким курсом став курс «Основи педагогічної майстерності».

Третій компонент змісту - самостійна робота студентів за інтересами, що спрямована на розвиток індивідуальних творчих здібностей, індивідуального стилю діяльності [2, с. 28].

За навчальним планом історичних факультетів педагогічних інститутів, де відбувалася підготовка майбутнього вчителя суспільствознавства на методичну підготовку з предмету відводилося 40 аудиторних годин: 20 - на лекційний курс, 14 - на практичні заняття і 6 - на лабораторні заняття. У лекційному курсі висвітлювалися загальні питання методики викладання

суспільствознавства. Головне завдання практичних і лабораторних занять полягало в тому, щоб студенти детально ознайомилися зі змістом програми курсу суспільствознавства, підручником, методичними посібниками наочними посібниками, відвідали і проаналізували один-два уроки у досвідченого вчителя і, спираючись на наявну літературу і практику викладання, навчилися самостійно розробляти уроки. В ході лабораторних занять проводилися ділові ігри в аудиторії і пробні уроки в школі.

Практичні і лабораторні заняття були органічно пов'язані з лекційним курсом й входили в єдиний комплекс методичної підготовки студента. На цих заняттях практично вироблялися, закріплювалися і застосовувалися в лабораторних умовах найважливіші положення методики викладання суспільствознавства. Одночасно студенти удосконалювали свої знання з методології суспільствознавства, формували певні уміння розкривати її на рівні випускного класу середньої школи, з'ясовували загальне і відмінне в змісті суспільствознавства як предмету викладання у середній школі і суспільних наук (філософії, політичної економії, наукового комунізму), основи яких відбиті в програмі і підручнику суспільствознавстві.

Навчання студентів-суспільствознавців кінця 80-х рр. методиці предмету здійснювалося за удосконаленою програмою А. В. Дружкової «Методика преподавания обществоведения» [3].

Методика викладання суспільствознавства за цією програмою визначала найбільш дієві дидактичні засоби і методичні прийоми розкриття корінних переваг економічного, суспільно-політичного устрою та ідеології соціалізму над економічним, суспільно-політичним ладом й ідеологією капіталізму.

При читанні лекційного курсу і в ході практичних занять викладачам рекомендувалося орієнтувати майбутніх учителів на глибоке і всестороннє розкриття ідей XXVII з'їзду КПРС. Особливо пильна увага в лекційному курсі і на практичних заняттях з методики викладання суспільствознавства повинна бути звернена на методику вивчення ідейних основ тогочасного життя, на виховання в учнів духовних інтересів і розумних потреб. У програмі наголошувалося, що методика повинна забезпечити таке вивчення суспільствознавства, яке дало б учням практичне орієнтування в навколишній дійсності і навчило «боротися проти всякої буржуазної ідеології, в які б модні і блискучі мундири вона не виряджалася» [3, с. 21].

За програмою студенти отримували знання з таких розділів методики суспільствознавства:

- загальна характеристика курсу суспільствознавства (мета, структура, основні особливості),
- критерії вибору методів, засобів і форм навчання суспільствознавству,
- методика формування світоглядних понять і закономірностей, міжпредметні зв'язки;
- вивчення творів класиків марксизму-ленінізму, партійних і державних документів;
- методика формування умінь учнів в процесі викладання суспільствознавства;
- використання поточної інформації, творів літератури і мистецтва при вивченні суспільствознавства;
- наочність у викладанні суспільствознавства;
- проблемність у навчанні суспільствознавству, навчально-дослідницька робота учнів;
- критика антикомуністичних концепцій суспільного розвитку в процесі вивчення суспільствознавства;
- форми занять із суспільствознавства;
- позакласна робота, підготовка вчителя до викладання курсу суспільствознавства [3, с. 22-28].

Програма орієнтувала студентів на обов'язкове читання літератури ідейно-методологічного характеру (Маркс К., Энгельс Ф. Манифест Коммунистической партии //Маркс К., Энгельс Ф. Соч.— 2-е изд.— Т. 4.; Энгельс Ф. Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии//Маркс К., Энгельс Ф. Соч.— 2-е изд.— Т. 21.; Сборник произведений В. И. Ленина: Для учащихся средних школ, средних ПТУ и средних специальных учебных заведений.— М., 1983.), нормативного (Материалы XXVII съезда Коммунистической партии Советского Союза.— М., 1986.; Конституция (Основной Закон) Союза Советских Социалистических Республик.— М., 1985.; О реформе общеобразовательной и профессиональной школы: Сб. документов и материалов.—М., 1984.; Обществоведение: Программа для всех типов средних учебных заведений.—М., 1986.; Обществоведение: Учебник для выпускного класса средней школы и средних специальных учебных заведений.— М., 1985.), знайомство з методичними напрацюваннями (Дружкова А. В. Методика преподавания обществоведения в средней школе - М., 1985.; Изучение обществоведения в средней школе / Под ред. А. В. Дружковой — М., 1983.; Методика обучения обществоведению/Под ред. А. Д. Боборыкина и др.— М., 1981.; Изучение произведений классиков марксизма-ленинизма на занятиях по гуманитарным предметам/Под ред. А. Т. Кинкулькина и Л. Н. Боголюбова.— М., 1985.; Пути повышения эффективности преподавания обществоведения/Под ред. Л. Н. Боголюбова, М. М. Винокуровой.—М., 1986.; Формирование научного мировоззрения в процессе изучения истории и обществоведения/Под ред. Л. Н. Боголюбова.—М., 1985.).

Підручник А.В. Дружкової «Методика преподавания обществоведения в средней школе», що виступав головним навчальним джерелом для студентів в ці роки, складався із 16 глав і орієнтував студентів на вивчення шляхів і засобів викладання суспільствознавства, оволодіння методами і прийомами формування комуністичного світогляду, суспільної та громадянської активності учнів выпускного класу середньої школи [4. С.3-6].

Зміст і структура методики викладання суспільствознавства обумовлені освітньо-виховними завданнями навчального предмету і притаманними йому особливостями, посібник (як і сам шкільний підручник) насичений світоглядними поняттями; тогочасні суспільні події, явища і процеси стояли у центрі його змісту. Саме тому, студенти на практичних та лабораторних заняттях актуалізували теоретичні знання трьох складових частин марксизму-ленінізму, вивчені за попередні роки в курсі філософії. В їх завдання входило – «навчитися доносити в дохідливій і переконливій формі до розуму і серця учнів велич вчення Маркса - Енгельса - Леніна, всесвітньо історичне значення для всього людства реального соціалізму, його корінних переваг перед капіталізмом» [4. С.194-195].

Методика викладання суспільствознавства вивчалася на історичних факультетах педагогічних інститутів після предметів психолого-педагогічного циклу і методики викладання історії. Тому студенти спиралися на вже відомі загальнодидактичні положення, теоретичні основи предметних методик.

Опанування теоретичних основ майбутньої кваліфікації вчителя історії та суспільствознавства велося одночасно і в тісному зв'язку з освоєнням педагогічної практики, завдяки чому здійснювалася підготовка студентів до викладацької, виховної, суспільно-педагогічної і організаційно-управлінської діяльності вчителя суспільствознавства, до здійснення комплексного підходу до виховання школярів.

З 1984-85 навчального року на всіх факультетах педагогічних ВНЗ була введена неперервна педагогічна практика, яка передбачала оволодіння студентами молодших курсів різноманітними

вміннями та навичками громадської роботи та залучення старшокурсників до практичної участі в навчально-виховному процесі школи. Введена в навчальний план педінституту практика студентів 1-3 курсів складала 4 години на тиждень. Система неперервної педагогічної практики включала в себе суспільно-педагогічну, літню і навчально-виховну практику.

Суспільно-педагогічна практика розглядалася в якості складової частини суспільно-політичної практики і включала основні напрями та види суспільної роботи майбутнього вчителя. Студенти в ході її виконували функції помічника вчителя, загону вожатого 4-7 класів, помічника класного керівника в 8-10 класах, помічника вихователя в групі подовженого дня, керівників предметних гуртків, гуртків художньої самодіяльності та технічної творчості, керівників спортивних секцій, клубів і товариств за інтересами.

Літня професійна практика дозволяла реалізувати накопичені студентами знання і набуті вміння. Практиканти вивчали особливості роботи з дитячої та молодіжної організаціями, методику підготовки і проведення піонерського збору, комсомольських зборів, лінійок, оглядів ладу і пісні і т.д.

Навчально-виховна практика студентів старших курсів була завершальним етапом їх професійної підготовки у ВНЗ. Вона мала комплексний характер і була орієнтована на підготовку студентів до виконання функцій вчителя-суспільствознавства і класного керівника. Студенти проводили навчально-виховну роботу з учнями (психолого-педагогічне вивчення учнів і колективу, планування роботи, проведення уроків і факультативних занять, позакласна робота з предмета, робота в якості класного керівника, робота з піонерської та комсомольської організаціями), роботу з батьками учнів, з вчителями та викладачами, методичну і дослідницьку роботу.

Висновки. Аналіз навчальних планів, програм, навчально-методичної літератури 80-тих рр. дозволяє стверджувати, що в основу методичної підготовки вчителя суспільствознавства в цей час була поставлена мета всебічного розвитку особистості майбутнього педагога, його ідеологічне виховання, методологічною основою формування якої стали комуністичний світогляд, ідейні переконання, розвиток діалектичного мислення. Учитель-суспільствознавець повинен був мати добрі знання основ марксистсько-ленінського вчення, основні тенденції і напрями соціально-економічного і політичного розвитку суспільства, орієнтуватися в міжнародних подіях, бути переконаним патріотом і інтернаціоналістом, займати активну життєву позицію, бути гідним представником загальнонародної соціалістичної інтелігенції, що в цілому свідчить про чітко встановлений державою «ідеальний портрет-професіограму» педагога-ідеолога. Він повинен мати глибоку теоретичну і практичну підготовку з основ педагогіки, психології і методики викладання суспільствознавства в обсязі, необхідному для вирішення практичних навчально-виховних завдань, безперервно розширювати суспільно-політичний кругозір, вдосконалювати педагогічну майстерність, володіти методами взаємодії з учнівськими, педагогічними, виробничими і батьківськими колективами, навичками політико-виховної роботи серед трудящих, бути висококультурною, глибоко моральною людиною.

Подіями, що суттєво вплинули на модернізацію суспільствознавчої освіти і методичної підготовки вчителя-суспільствознавця стали скасування 6-ої статті Конституції про керівну роль КПРС, серпневі події 1991 року, утворення багатопартійної системи, посилення ліберально-демократичних течій, зростання впливу націонал-політичних організацій, розпад Радянського Союзу і, головне – проголошення незалежності України. Провідними принципами оновлення середньої і вищої школи стали деполітизація та деідеологізація. Кардинальна зміна державних і

суспільних світоглядних позицій суттєво вплинули на розвиток шкільного суспільствознавства, його відміна в шкільному плані негативно вплинула на формування ціннісної основи молоді. Відсутність чітких ідей, моральних імперативів, суспільних орієнтирів створили духовний вакуум школи цього часу. 90-ті рр. поклали початок формуванню нових цілей, змісту, форм світоглядних дисциплін, що вплинули на появу цілої шкільної галузі «Суспільствознавство» й зумовили модернізацію професійно-педагогічної, й зокрема, методичної підготовки вчителя.

Дослідження історії шкільної суспільствознавчої освіти та відповідної підготовки майбутнього вчителя у 80-ті рр. дозволяє впевнитися, що ці роки були самими плідними у плані формування системної методичної підготовки вчителя-суспільствознавця, що цілком відповідала вимогам тогочасної школи, держави, українського суспільства. І в методологічному, і в змістовому, і в дидактичному контексті цей період відрізнявся науковими пошуками, глибокими методичними напрацюваннями, розробленістю навчально-методичного комплексу для учнів (навчальна програма, підручник, хрестоматія), для студента (навчальна програма, навчальний посібник), для вчителя (спеціалізований випуск серії книжок, методичні посібники, статті в журналах з досвіду роботи в школах), зацікавленістю держави в реалізації освітніх цілей засобами предмету «Суспільствознавство».

ЛІТЕРАТУРА

1. Постанова Верховної Ради СРСР від 12 квітня 1984 N13-XI «Про основні напрямки реформи загальноосвітньої і професійної школи» / http://www.lawmix.ru/docs_cccp/3775/
2. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. заведений. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1990. — 141 с.
3. Программы: Методика преподавания истории, Методика преподавания обществоведения, Методика преподавания основ Советского государства и права, Государственный экзамен по методике преподавания истории // Программы педагогических институтов. - Просвещение. — Москва. — 1987.—47 с.
4. Дружкова А. В. Методика преподавания обществоведения в средней школе - М., 1985. — 208 с.
5. Тимофеева Елена Георгиевна. Государственная политика в сфере обществоведческого образования российской молодежи в 50-е - 90-е гг. XX века : Дис. ... д-ра ист. наук : 07.00.02 : Астрахань, 2004. - 500 с. РГБ ОД, 71:05-7/87

УДК 371.124:94

**Яковенко Г.Г., кандидат
історичних наук, доцент
кафедри історії ХНПУ імені
Г. С. Сковороди**

**Підготовка майбутніх учителів історії до викладання
філософського блоку суспільствознавчих дисциплін**

У статті розглядається роль філософської освіти у формуванні світогляду старшокласників та основні прийоми формування філософських знань: роль міжпредметних зв'язків у формуванні понять, категорій і законів філософії, значення словникової роботи для усвідомлення філософських понять, а також значення теоретичних узагальнень при вивченні предметів суспільствознавчого циклу.

Ключові слова: *філософська освіта, філософська свідомість, філософське відображення світу.*

В статье рассматриваются роль философского образования в процессе формирования мировоззрения старшеклассников и основные приемы формирования философских знаний: роль межпредметных связей в формировании понятий, категорий и законов философии, значение словарной работы для усвоения философских понятий, а также роль теоретических обобщений при изучении предметов обществоведческого цикла.

Ключевые слова: *философское образование, философское мировоззрение, философское отображение мира.*

The role of philosophical education at the process of forming of upperclassmen's world-view and the main methods of forming of philosophical knowledge: the role of connections between subjects at the ideas forming, categories and laws of philosophy, importance of lexical work for mastering of philosophical ideas, and the role of theoretical generalizations during the learning of social science are examined at the article.

Key words: *philosophical education, philosophical world-view, philosophical reflection of the world.*

Постановка проблеми. Засвоєння філософських знань є важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів історії до роботи зі старшокласниками. Окреме місце в системі суспільствознавчої підготовки студентів посідають курси «Людина і суспільство» та «Людина і світ», «Філософія». Протягом навчання у вищих навчальних закладах історики вивчають основи цих наук, що є базовою теоретичною підготовкою до їх викладання. Успішність цієї роботи залежить від оволодіння прийомами формування філософських знань. Виховна мета філософської освіти полягає у формуванні активної життєвої позиції старшокласників та необхідності подолання пасивно-споглядального ставлення до життя, недостатньої соціальної активності.

Вміння задавати самому собі запитання та ставити перед собою завдання – найважливіші серед ознак, що свідчать про початок формування філософської системи мислення. При вивченні шкільних дисциплін учні засвоюють не тільки конкретні факти, але й сформовані на їх основі поняття та закономірності. Спираючись на базові знання з метою включення їх в узагальнення більш високого порядку, переосмислити їх в новій системі знань.

Аналіз актуальних досліджень. Зміст шкільної філософської освіти визначений документами «Державний стандарт базової і повної середньої освіти. Суспільствознавство» [1] та «Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. «Людина і суспільство»» [2]. У навчальній літературі, підручниках для вищих навчальних закладів, Р. А. Арцишевського [3], А. Д. Боборикина [14], Л. С. Бахмутової [7] визначені методологічні та методичні засади світоглядної освіти. Т. Бакка підкреслила актуальність виховної складової шкільного суспільствознавства [4]. П.А. Баранов відзначив необхідність участі старшокласників у різних формах громадської роботи [5]. Виняткову

важливість міжпредметних зв'язків для усвідомлення сутності філософських проблем відзначили А. С. Бароненко[6], А.В Теремов та Т.М Турунова[15]. Прийоми формування світогляду учнів наводять у своїх роботах В. Р. Букин та А. Ф. Малишевський[8], В. О. Коваль[9], Т.В. Коваль[10], І.Н. Кондратенко[11], Є. В. Куприянова[12]. Тести, логічні схеми та таблиці для перевірки засвоєння філософських знань запропонувала Є. Лисенко[9].

Мета статті полягає у необхідності систематизації прийомів формування філософських знань для практичної реалізації при вивченні філософського блоку суспільствознавчих дисциплін у загальноосвітніх школах.

Виклад основного матеріалу. Важливою та невід'ємною частиною світогляду людини є філософська свідомість, що формується шляхом філософської освіти. Формування філософських знань в учнів розпочинається задовго до їх знайомства зі специфікою філософії як науки. При вивченні шкільних дисциплін на уроках природничого та гуманітарного циклу відбувається обов'язкове узагальнення теоретичних знань, усвідомлення закономірностей, явищ і процесів. Ця важлива робота, що проводиться на підсумковому етапі кожного уроку, є першим кроком у формуванні філософської освіти старшокласників. Отже, вивчаючи основи наук про природу та суспільство, мислення учнів засвоює філософські основи світогляду. Узагальнення філософського характеру дозволяють учням об'єднати на основі найбільш загальних закономірностей дійсності всі одержані знання і життєвий досвід.

Для поглиблення філософської освіти необхідно вирішити такі завдання: формування філософської свідомості в єдності філософських знань, методів пізнання, ставлення до світу, що базуються на переживання буття; розкриття структури філософської свідомості як філософського відображення світу і співвіднести з ними філософські вміння учнів: зосередження уваги на факті буття як на такому, існуванні світу в цілому; вміння усвідомлювати і формулювати у різних варіантах філософську проблему „Що являє собою світ, як пізнавати та змінювати його”; здатність учня усталено розмірковувати над основними філософськими проблемами, шукати їх вирішення, як, наприклад, пошуки свого місця у житті та сенсу життя.

Пристаючи до опрацювання філософської проблематики на уроках курсу «Людина і суспільство», учителю необхідно враховувати принцип наступності, а саме, побудувати своєрідний «місток» у загальноосвітньому пізнавальному процесі, ступаючи яким легше зрозуміти філософські проблеми, знайти для останніх ідейне підґрунтя у власному світогляді, навчатися виробляти навички філософського аналізу. Пов'язуючи предметні знання з філософськими знаннями, свідомість збагачується змістом конкретних філософських проблем.

При узагальненні знань з теми будь-якого суспільствознавчого предмету, учням може бути запропонована система філософсько-світоглядних запитань. Використання у навчанні запропонованої системи запитань та ситуацій, необхідних для розкриття філософських понять та їх формування в ході вивчення різних предметів, дозволяє вчителю будувати цілісні висновки філософсько-світоглядного характеру з вивченого матеріалу, викладати поняття на основі зв'язків соціальних і природних явищ. Так, пояснюючи питання про перехід від привласнюючих форм господарювання до відтворюючих, слід розкрити сутність закону про перехід кількісних змін у якісні (палеоліт – мезоліт – неолітична революція). На жаль, в навчанні інколи не досягається необхідний філософський рівень узагальнення навчального матеріалу або він підміняється конкретно науковим рівнем.

У процесі формування філософської свідомості можна виокремити такі етапи: ставлення, пізнання, переживання, а саме - формування філософської свідомості в єдності філософських знань, методів пізнання, ставлення до світу, що спираються на переживання буття; розкриття структури філософської свідомості як філософського відображення світу і співвіднесення з ним філософських умінь учнів; перехід до рівня формування структури філософського пізнання свідомості,

організуючи його в системі проблемних ситуацій; забезпечення змістовної і методичної основи реалізації такого підходу до філософської освіти школярів.

Розвиток філософського світогляду учнів передбачає подолання ряду психолого-гносеологічних бар'єрів, тобто такого змісту свідомості (думок, ставлення до світу, переживань), які характеризують людину з боку психологічних настанов, внутрішніх програм поведінки і пізнання. Вони є своєрідною перешкодою, гальмом в переході від одного рівня світогляду до іншого, в становленні і розвитку філософської свідомості. Це є бар'єри антропоморфізму (наявність у свідомості міфічних, фантастичних уявлень про навколишній світ); буденності (обмеженість побутової свідомості, що заважає переходу до відображення найбільш загальних зв'язків і явищ дійсності, а також обмеженість щоденної свідомості, що уповільнює перехід до відображення найбільш загальних зв'язків і явищ дійсності); бар'єр натурфілософського ставлення до світу (поширення положень будь-якої науки на всю матерію, підміна філософського рівня узагальнення конкретно науковим); бар'єр донаукового та ненаукового філософування (розуміння філософії, як науки наук, науки, що підміняє собою конкретні галузі знань); бар'єр споглядальності (учні не можуть застосувати одержані філософські знання, недостатній зв'язок з життям).

Для виявлення таких бар'єрів необхідно провести діагностування рівнів розвитку світогляду і виявлення бар'єрів у свідомості учнів:

1. Що, з твоєї точки зору, являє собою навколишній світ?
2. Із чого він складається?
3. Що знаходиться в його основі?
4. Чи можна все дізнатися про світ? Чому?
5. Чи є в світі щось незмінне?
6. Чи підпорядковуються явища світу будь-яким законам, правилам?
7. Яке місце в світі посідає людина?
8. Чи можуть люди щось змінювати в навколишньому світі? Чому?
9. Що знаходиться в основі життя суспільства, від чого залежить це життя?

Виявлення та подолання цих бар'єрів у свідомості старшокласників надає можливість переходити до наступного етапу формування філософської свідомості. Цей процеспроцес має проходити поступово.

Основні етапи філософського відображення світу свідомістю: етап фіксації свідомістю простого, основного факту буття світу, існування «світу в цілому». Він пов'язаний з усвідомленням і переживанням суперечливого світу: буття – небуття; виникнення – зникнення. Для педагогіки цей етап у структурі філософської свідомості є важливим за змістом як ступінь переходу від емпіричних елементів дофілософського світогляду до його філософського рівня; етап формулювання та постановки проблеми буття; етап історичного пошуку рішень філософських питань і проблем; етап наукового діалектико-матеріалістичного вирішення філософських проблем.

Формування філософської свідомості відбувається при вирішенні проблемних навчальних ситуацій. У свідомості учнів протягом навчання виникає постійно діюча світоглядна проблемна ситуація. Вона створює творчо-пошукову напруженість мислення, що об'єднує навколо себе все різноманіття навчальної та світоглядної проблематики, свого роду „поля проблем”. Це підвищує загальну пізнавальну самостійність і соціальну активність учнів, сприяє засвоєнню всього змісту програмного матеріалу.

Кожна людина з народження включається в своєрідну універсальну життєву ситуацію буття, його пізнання та перетворення. Вона є основою потреби людини у світогляді. Але усвідомлення цієї проблеми не завжди досягає філософсько-світоглядного понятійного рівня. Досягнення цього рівня – одне із завдань навчання. В основних філософських поняттях та їх зв'язках (законах, принципах) концентруються відповіді на основні філософські проблеми. Через всю історію філософії проходить питання про природу, сутність буття, про внутрішньо суперечливий світ і про ставлення до нього людини, її свідомість і діяльність (система відносин: людина – світ – суспільство). Тому при викладанні філософських дисциплін доцільно створювати спеціальні навчальні ситуації, при побудові яких важливо орієнтуватися на усвідомлення учнями думки про безперечну перевагу активного, перетворюючого ставлення до світу; висловлення особистісного ставлення учнів до вирішення даної суперечності.

Види навчальних ситуацій: ситуація простого, основного факту – допомогти учням усвідомлено розширити коло значень „світ”, „простір”, „час” до його обсягу „жива і нежива природа”, наприклад, історія являє собою соціальний рух матерії, історичний факт існує у просторі і часі); ситуація формулювання вихідних проблем – визначення найбільш важливих питань, які виникають у кожного, хто звертається до навколишнього світу (буття, думки); ситуації пошуку рішень в історії філософських проблем – роздуми про сенс життя, сутність навколишнього світу; створення умов для знайомства учнів з розкриттям філософської проблеми в історії науки і культури; ситуація готовності до пізнання та перетворення дійсності (розкривати співвідношення матеріального і ідеального); ситуація реального включення в суспільні відносини; ситуації філософсько-світоглядні, морально-етичні. Для глибокого засвоєння знань ситуації слід використовувати як в системі, так і кожен окремо.

В основних філософських поняттях, їх зв'язках (законах, принципах) концентруються відповіді на основні філософські питання. При формуванні філософських понять важливо орієнтуватися на необхідність всебічного розгортання в мисленні за методом сходження від абстрактного до конкретного даної вузлової системи понять на основі програмного матеріалу різних навчальних дисциплін; на відпрацювання таких вмінь, які відрізняють оперування філософськими поняттями на конкретно-узагальнюючому рівні їх засвоєння.

Важливого значення набуває проблема встановлення раціональних і ефективних міжпредметних зв'язків з іншими курсами, що озброюють учнів знаннями про явища природи та суспільного життя. Тому при формуванні філософських знань необхідно враховувати міжпредметні зв'язки – попередні, синхронні, перспективні.

Для досягнення розуміння учнями змісту понять і категорій та зацікавлення їх вирішенням філософських проблем вчителю при викладанні слід дотримуватися таких вимог: чітко структурувати виклад матеріалу, роблячи його доступним для усвідомлення навіть посередніх учнів; важливого значення набуває словникова робота б усвідомлення значення термінів і понять уможливліють засвоєння не тільки філософських проблем, але й сприятиме підвищенню загального інтелектуального рівня учнів. Також необхідно актуалізувати навчальний і життєвий досвід учнів, приводячи прості приклади; обирати для розгляду логічно переконливі та виразні нові дані; наукові визначення понять мають бути достатньо аргументовані конкретним матеріалом і чіткою логічною послідовністю узагальнень.

Отже, інтерес учнів до філософських проблем забезпечується при такому викладанні, яке базується на логічно переконливих і виразних нових даних, що наводить вчитель; актуалізує навчальний і життєвий досвід старшокласників; якщо наукові визначення понять достатньо аргументовані конкретним матеріалом і чіткою логічною послідовністю узагальнень.

Методологічною основою формування філософських понять і закономірностей є положення про те, що загальне існує в конкретному, виявляється через конкретне, а конкретне є частиною загального. Перший етап процесу формування понять починається із формування загальних

уявлень, де узагальнена суперечлива цілісність дійсності подається в конкретно-почуттєвому, цілісному вигляді. Потім необхідно переходити до абстрактно-узагальнюючих понять (простір, час), які спочатку слабо пов'язані у свідомості учнів, як з іншими філософськими поняттями, так і одне з одним. Тому при формуванні філософських понять важливо орієнтуватися на необхідність різнобічного розгортання в мисленні учнів за методом сходження від абстрактного до конкретного даної вузлової системи понять на основі програмного матеріалу різних навчальних дисциплін, на формування вмінь учнів оперувати філософськими поняттями.

Етапи роботи з формування філософських понять: виявлення рівня засвоєння учнями світоглядних знань з метою визначення висхідних позицій для формування філософських понять; опора на знання, одержані при вивченні інших шкільних дисциплін; подальший розвиток і поглиблення наявних знань, розкриття головних, визначальних ознак понять, що характеризують їхню сутність; переосмислення їх на основі вивчених законів і категорій; застосування одержаних знань для аналізу явищ минулого і сучасності.

При формуванні філософських понять, що характеризуються високим ступенем узагальнення, необхідно спиратися на конкретні знання, тільки в цьому випадку засвоєння учнями понять матиме усвідомлений характер. Наприклад, щоб засвоїти філософське поняття про рух як корінну властивість матерії, загальну форму її існування, учні повинні мати конкретні знання про такі основні форми руху матерії, як механічний і фізичний (тепловий, внутрішньоатомний, внутрішньоядерний рух), хімічний (з'єднання, роз'єднання молекул), біологічний (життєдіяльність та розвиток організмів), соціальний (процеси суспільного життя і суспільного розвитку). Отже, формування знань про філософські закони і категорії знаходиться в прямій залежності від глибини і рівня вивчення інших дисциплін.

Особливо наочно виявляється ця закономірність щодо курсів історії. Недооцінка ролі історичних курсів у формуванні соціологічних понять (держава, революція і тощо) призводить до слабкої підготовки в плані засвоєння філософських знань. Чітка робота з формування в учнів знань про головні ознаки понять дозволяє уникнути деяких негативних явищ у процесі їх засвоєння, коли другорядні ознаки поняття розглядаються як основні, визначальні, що призводить до неправильного сприйняття поняття в цілому. Формування в учнів філософських понять передбачає розкриття існуючих між ними взаємозв'язків та взаємообумовленостей.

Філософські поняття виникають поза межами конкретної галузі знань. Це є одним із суттєвих показників самостійності та специфіки формування філософських понять: не можна вважати, що такі поняття формуються лише на основі узагальнення конкретно-наукових знань і шляхом формально-логічних засобів узагальнення. Відзначається роль творчої уяви, відкриття (гіпотези, припущення, інтуїції) в історичному формуванні категорій, неможливість зведення цього процесу до чисто логічного узагальнення. Тут важливі стрибки, перерви поступовості, діалектичні переходи в мисленні школярів. Філософські поняття – це перехід не тільки до нового рівня узагальнення (від конкретного до загального), але й особливий тип світогляду (від стихійно-емпіричного до науково-теоретичного), до нової картини світу. Формування філософських понять має здійснюватися на власне філософській висхідній понятійній базі. Формування філософських понять, що мають загальний і ціннісно-оціночний характер, повинно базуватися не лише на загальнонауковому і конкретно-науковому компонентах змісту світогляду учнів, а також на стихійно-емпіричному, що повинен домагатися в ході формування філософських понять (наприклад, пояснення поняття „матерія”).

Для активізації пізнавальної діяльності учнів в процесі формування філософських понять доцільно використати прийом евристичної бесіди з постановкою логічних завдань, що відрізняються ступенем глибини та складності, з постійним звертанням до фактів і узагальнень з інших шкільних курсів. Організувати таку бесіду необхідно з метою залучення наявних знань для формування на їх основі узагальнень більш високого рівня. Характер бесіди – індуктивний або

дедуктивний – залежить від рівня навченості учнів, а також від співвідношення між наявними знаннями і тими новими ознаками понять, новими узагальненнями, які слід засвоїти.

Логічні завдання визначаються змістом навчального матеріалу, метою уроку та спрямовані на виявлення причинно-наслідкових зв'язків, як основи для підведення учнів до розуміння законів суспільного розвитку, а також спрямовані на переосмислення в новій системі раніше одержаних знань і створення на цій основі абстракцій вищого рівня. Ці завдання вимагають використання філософських понять для кращого осмислення питань, що вивчаються в інших розділах курсу. Серед завдань ефективними будуть такі: використання в розповіді учителя фрагментів текстів, що відтворюють логіку розмірковування різних мислителів; евристична бесіда, робота з джерелами, написання філософських творів-роздумів, а також комплекс проблемно-пошукових завдань: фронтальна та інтелектуальна розминка, філософський лабіринт (складний, у вигляді квадрату, набір букв, серед яких потрібно знайти і записати в зошиті 13 філософських термінів, а потім дати визначення п'яти з них); побудувати правильне судження із запропонованих п'ятнадцяти термінів: істина, догматизм і т. д.; ігровий тест - інтерв'ю – виявити схильність учнів до абстрактних роздумів, нахилу до філософування, провести категоріальний аналіз прислів'їв і приказок, філософське осмислення літературних творів. Важливо використовувати завдання, що підводять учнів до філософсько-світоглядної ситуації, у якій вони змушені самостійно формулювати питання про світ і шукати на основі наявних і додаткових знань відповіді на них.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підготовка майбутніх учителів до викладання філософського блоку суспільствознавчих дисциплін полягає в оволодінні ними теоретичної бази предметів гуманітарного циклу, а також прийомами формування філософських понять, категорій, законів. Успішність викладання залежить від практичного застосування прийомів активізації пізнавальної діяльності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. Суспільствознавство // Освіта України. – 2004. – №5 (січень). – С. 4 – 6.
2. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Людина і суспільство // Історія в школах України. – 2001. – №5, №6.
3. Арцишевський Р. А. Курс «Людина і суспільство». Методика викладання: Метод. посіб. для вчителів. – К., Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. – 256 с.
4. Бакка Т. Шкільне суспільствознавство: традиції та методичні інновації // Історія в школах України. – 2007. – № 5. – С. 13 – 17.
5. Баранов П.А. Основные измерители уровня обществоведческой подготовки учащихся// Обществознание в школе. – 1997. – №5.– С. 17 – 25.
6. Бароненко А. С. Об изучении философских проблем в курсе обществознания // Преподавание истории в школе. – 1993. – №6. – С. 72 –74.
7. Бахмутова Л. С. Методика преподавания обществознания: Учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений: В 2-х ч. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
8. Букин В. Р., Малышевский А. Ф.Школьникам о философии: Кн. для уч-ся старших классов. – М.: Просвещение, 1992. – 159 с.
9. Коваль В. О. Основи філософії. 10 клас. Розробки уроків / В. О. Коваль, Л. Г. Чабан. – Х.: Вид.група «Основа», 2008. – 158 с.
10. Коваль Т.В. Трансформация личного опыта старшеклассника на уроках обществоведения// Преподавание истории в школе. – 2007. – №6. – С.44 – 50.
11. Кондратенко И.Н. Как говорить с учащимися о мировоззрении? // Преподавание истории в школе. – 2008. – №5. – С. 22 – 27.
12. Куприянова Е. В. Изучение основ философии в старших классах // Обществоведение в школе. – 1998.– №2.– С. 54 – 55.

13. Лысенко Е. Г. Тесты, логические схемы и таблицы к курсу „Человек и общество” // Обществознание в школе. – 1997. – №5. – С. 51 – 57.
14. Методика обучения обществоведению. Под. ред. А. Д. Боборыкина. – М.: Просвещение, 1981. – 175с.
15. Теремов А.В. Изучение историко-научных, историко-культурологических, и проблемно-ориентированных знаний как фактор интеграции образования А.В. Теремов, Т. М. Турунова // Преподавание истории в школе. – 2007. – №9. – С. 32 – 38.

УДК 913+ 94(477).02

**Печеніна Н. А., кандидат
історичних наук, доцент
кафедри історії України
Криворізького державного
педагогічного університету.**

Історична географія Київської Русі: з досвіду викладання курсу

У статті зроблено спробу розглянути основні тенденції розвитку історичної географії України часів Київської Русі; увагу зосереджено на історичній політичній географії, розглядається формування державної території Русі з VI по XII ст..

Ключові слова: історична географія, територія, кордони.

В статье автором рассмотрены основные тенденции развития исторической географии Киевской Руси; в центре внимания – историческая политическая география, процесс формирования государственной территории Руси с VI по XII вв.

Ключевые слова: историческая география, территория, границы.

The basic stages of forming of territory of Kyiv Rus from VI to XII century are analysed in the article.

Key words: historical geography, territory, scopes.

Головним завданням вищої школи є підготовка висококваліфікованих спеціалістів, які володіють певною сумою ґрунтовних знань та вміють самостійно розширювати та поповнювати свої знання. Студенти повинні засвоїти широке коло найважливіших світоглядних ідей, без яких неможливе формування історичної свідомості сучасного громадянина України. До них, безумовно, належить розуміння того, що народ України сформувався історично, що цей процес був не тільки об'єктивним, закономірним, а й мав велике прогресивне значення.

Історична географія як наукова дисципліна займається вивченням фізико-географічного середовища минулих епох та тих змін, що відбувалися в певний історичний період на певній території. Даний курс входить до нормативної частини циклу природничо-наукової підготовки бакалавра (напрямок підготовки 6.020302. Історія). Перед курсом висунути наступні конкретні

завдання: реконструювати фізико-географічний ландшафт історичного минулого, проаналізувати зміни географічних умов території, що вивчається, за історичний період часу, вивчити вплив природних умов на економічну і політичну географію в кожному з історичних періодів. Значної уваги вимагає також зміна природних умов під впливом людської діяльності.

Історична географія сформувалася як суміжна наука на стику історії і географії. У своєму розвитку вона тісно стикалася з етнографією, топонімією, з рядом інших наукових дисциплін. Історики XVII – XVIII ст. були одночасно і географами, тому в історичних творах нерідко містилися відомості про багато природних явищ. Вчені XVIII – XIX ст. – В.Татищев, М.Ломоносов, Л.Майков, М. Любавський, С.Середонін – завданнями історичної географії вважали вивчення проблем взаємовідношення людини і природи в минулі історичні періоди. Перші лекції курсу історії В.Ключевського були присвячені характеристиці природних умов Росії та їх впливу на історію народу. В середині XVIII ст. М.Маркевич і О.Ригельман здійснюють історико-географічне вивчення України, у якому подають чисельність населення у XVII і XVIII ст.. Українські історики – М.Костомаров, В.Антонович, М. Грушевський – в своїх монографіях також розглядали географічні умови життя народу, описували природу України в різні періоди її історії.

В першій третині XX ст. історична географія фактично вилучається з круга спеціальних історичних дисциплін. Лише на рубежі 1930-1940-х рр. фахівці заговорили про необхідність відродження даного предмету. Процес відродження науки посилюється в 90-ті роки XX ст.. При Інституті історії України НАН України працює відділ спеціальних історичних дисциплін, де питання історичної топографії досліджують П.Тронько, Я.Верменич; історичної економічної географії – Т.Балабушевич, М.Дмитрієнко; демографії, етнічної і соціальної історії – О.Попельницька, В.Шандра; адміністративно-територіальному поділу України – М.Дмитрієнко, О.Маркова, М.Крикун, Я.Верменич. Проте й досі відсутні узагальнюючі підручники з курсу «Історична географія України».

Дана стаття є спробою охарактеризувати основні тенденції розвитку історичної географії України часів Київської Русі.

Виникнення давньоруської держави було великою подією, яка визначила подальший історичний розвиток східних слов'ян. Початком української державності (дещо гіпотетично) можна вважати III – VI ст. н.е.. В цей час українці ще не були вповні диференційованими з комплексу східнослов'янського етнополітичного масиву, але у Середньому Подніпров'ї існує Антське царство.

Другий етап державності (початок VI – початок VIII ст.) в наших землях пов'язаний з ослабленням об'єднавчої ролі загальноплемінного центру, на зразок «антського союзу», і появою чітко означеної племінної диференціації. Після розпаду антського племінного союзу починається утворення нових протодержавних центрів. На початку VII ст. племена дулібів (волинян) утворили на Волині, Верхньому Подністров'ї та у верхів'ях Західного Бугу протодержавне об'єднання на чолі з князем Маджаком. Воно існувало недовго: приблизно в середині VII ст. волиняни зазнали нищівної поразки від кочівників-аварів. Більш успішно відбувалася етнічна консолідація племен Середнього Подніпров'я – полян, сіверян і древлян. У VII ст. вони почали об'єднуватися у федерацію племен Руська земля.

Третій етап складання території Київської Русі триває VIII – IX ст.. На початку IX ст. Руська земля була вже стабільним державним об'єднанням. Її територія по «Повісті минулих літ» охоплює племена полян, древлян, полочан, дреговичів, сіверян, новгородців, тобто виходить за рамки Середнього Подніпров'я [1, с.6].

За X – XI ст. – наступний етап формування державної території – в давньоруській державі об'єднуються усі східнослов'янські і неслов'янські племена від Ладозького озера до Чорного моря і від Карпат до Середньої Волги.

Складання території Київської держави – поступовий процес. Її кордони були нестійкими, змінювалися увесь час. Зміни території Київської держави насамперед пов'язані з діяльністю київських князів.

У 882 р. київський стіл захопив Олег. Об'єднання Північної та Південної Русі стало основою виникнення загальноруської держави, Київ було проголошено столицею об'єднаної держави. Крім того, відбувається збирання руських земель та консолідація їх навколо Києва. В основу консолідації земель Олег заклав модель централізованої держави, а не традиційної для Руської землі федерації племен.

Наприкінці IX – на початку X ст. до складу Київської Русі ввійшов ряд слов'янських князівств, які ще зберігали незалежність. На початку X ст. влада київського князя поширювалася вже на полян, новгородських словен, кривичів, сіверян, радимичів, древлян, хорватів, уличів, на неслов'янські племена чудь і мерю [1, с.13]. Територіальне зростання Київської Русі пов'язується з воєнними походами Олега, але в основі цього процесу лежали внутрішні фактори – економічна, політична і культурна консолідація східного слов'янства.

Початок князювання Ігоря збігся зі значним погіршенням внутрішнього становища Русі. Першими вийшли з покори Києву древляни, на яких Ігор пішов війною, підкорив і наклав данину, більшу за ту, яку вони давали Олегу [1, с.24]. Протягом трьох років Ігор вів боротьбу з уличами, поки вдалося взяти їх місто Пересічен. Але й після цього уличі не підкорилися. Частина їх залишила Подніпров'я, відійшла на захід, де оселилася між Південним Бугом і Дністром.

Після смерті Ігоря у зв'язку з неповноліттям його сина Святослава регентшею стала княгиня Ольга. Першим актом внутрішньої політики княгині Ольги було придушення древлянського повстання, повернення у підлеглисть Древлянської землі й обкладання древлян тяжкою даниною. Ольга провела деякі реформи, суть і зміст яких полягали у регламентації повинностей залежного населення, унормуванні процесу збирання данини, створенні осередків центральної князівської влади на місцях – «становищ» і «погостів». Таким чином, за роки правління Ольги посилилася централізація в управлінні державою.

Становище Русі зміцнило за князя Святослава. Всю свою увагу він спрямував на воєнні походи в сусідні країни, що диктувалося не тільки особистими його нахилами, а й зовнішньополітичними завданнями, які стояли тоді перед державою. Протягом 964-966 рр. він завершив об'єднання руських земель. Першим заходом молодого князя було повернення під владу Київської Русі в'ятичів, які тоді перебували в залежності від Хозарського каганату [1, с.38]. З цією метою він здійснив похід на Оку і Волгу. Повернувши до київського підданства в'ятичів, Святослав взяв хозарську фортецю Білу Вежу (Саркел), переміг ясів і косогів (предків осетинів і черкесів) і наклав на них данину. У результаті походів Святослава Хозарська держава занепала. Перемога над Хозарською державою прискорила процес східнослов'янської консолідації, але водночас відкрила кочовикам шлях на захід, що створило для Русі велику небезпеку.

Ще Ігорю довелося зіткнутися з печенігами 920 р., але ця зустріч сталася десь у південних степах, коли печеніги безпосередньо не загрожували слов'янським землям. Певний час роль щита між Руссю і печенігами відігравала Хозарська держава, але після її занепаду печеніги просунулися до Середнього Подніпров'я і стали господарями південноруських степів аж до Посулля і Поросся. Слов'янські поселення на схід і південь від цих рубежів у X ст. перестали існувати. Небезпека загрожувала містам Подніпров'я і безпосередньо Києву.

Для зміцнення центральної влади Святослав поділив князівства між своїми синами. На київському престолі він посадив свого старшого сина Ярополка, в Древлянській землі – Олега, у Новгороді – Володимира [1, с.40]. Цей захід поклав початок державній реформі, в результаті якої вся Руська земля опинилася під владою однієї князівської династії. Реформа мала великі наслідки у політичному житті країни.

Вчені по-різному оцінюють діяльність Святослава, оскільки мотиви і наслідки його дій не були однозначні. Дбаючи про високий міжнародний авторитет Київської Русі, а також зміцнення її економічних позицій на чорноморських ринках, Святослав не виявляв аналогічного інтересу до внутрішніх справ країни. Будучи талановитим полководцем, який здобув ряд блискучих перемог, він, проте, не зміг належним чином оцінити небезпеку для Русі з боку печенігів.

Державне управління у Київській Русі після смерті Святослава залишалося певний час таким, яким воно склалося за його життя. У Києві князував Ярополк, в Овручі – Олег, у Новгороді – Володимир, на решті земель – князі місцевих династій. Ярополк, що виконував функції київського князя ще за життя Святослава, під час його воєнних походів, після смерті батька став великим київським князем.

У міжусобній боротьбі, що почалася після смерті Святослава, перемогу здобув Володимир. Ставши великим київським князем, Володимир протягом перших п'яти років правління об'єднав усі східнослов'янські землі. 981 р. він повернув західні руські землі, які потрапили під владу Польщі. Двічі Володимир ходив на в'ятичів: 981 р. і 982 р., 983 р. – на ятвягів, що жили між Німаном та Бугом і переміг їх [1, с.49]. У 984 р. Володимир підкорив радимичів. Під 992 р. літопис занотував похід Володимира на Закарпаття, з того часу там закріплюється назва Русь.

У 993 р. відбувся похід Володимира на хорватів [1, с.68], яким завершилося об'єднання східнослов'янських земель у складі Київської Русі. Після цього встановилися мирні відносини Русі з сусідніми державами.

За часів князювання Володимира завершився тривалий процес формування території давньоруської держави. Визначилися й закріпилися кордони Київської Русі, які в основному збігалися з етнографічними межами східних слов'ян. Вони проходили в районі верхів'я Оки і Волги на сході; Сули, Дону, Росі й Південного Бугу – на південному сході та півдні; Дністра, Карпат, Західного Бугу, Німану і Західної Двіни – на заході; Чудського озера, Фінської затоки, Ладозького та Онезького озер – на півночі. Держава мала площу майже 800 тис.кв.км., та відзначалася винятковою для часів середньовіччя етнічною однорідністю. Лише незначну частину її населення становили неслов'янські північні племена – чудь, меря, весь.

У сфері постійного політичного впливу Київської Русі перебував цілий ряд сусідніх територій, де здавна жило слов'янське населення. Протекторат над цими територіями забезпечував їй вихід до міжнародних торговельних ринків. Йдеться, насамперед, про райони Північного Причорномор'я, Крим і Приазов'я, де молода давньоруська держава з перших днів свого існування успішно конкурувала з Візантійською імперією. Найміцнішими позиції Русі були в Приазов'ї. Уже з X ст. тут існувало давньоруське князівство з центром у Тмутаракані (колишнє грецьке місто Таматарха).

З IX – X ст. у сферу політичного впливу Русі потрапив і Крим. За часів Володимира Святославича до складу Тмутаракані увійшов район Керченського півострова, головне місто якого отримало руську назву Корчев. Зміцнили також позиції Русі в торговельних містах Херсонесі та Сурожі (Судаку), де знаходилися колонії давньоруських купців.

Подальше піднесення Київської держави відбулося за Ярослава Мудрого. Як і Володимир, він більше дбав про консолідацію, розбудову й захист своїх земель, ніж про приєднання нових територій, хоча і він здійснив декілька походів, спрямованих на розширення кордонів Русі. В 20-ті рр. XI ст. Ярослав боровся зі Святополком за повернення західних земель, у 1022 р. ходив до Берестя [1, с.85], 1030 р. – узяв Белз, 1031 р. – ходив на Польщу і повернув Русі Червенські міста [1, с.87]. В 30-40-ві роки Ярослав ходив проти ятвягів і литовців, проти чуді (естів), зробив спробу підкорити північні землі. У 1036 р. київська дружина розгромила під стінами Києва печенізьку орду [1, с.88-89]. Київська Русь стала найбільшою державою Європи, її кордони простягалися від Волги до Карпат і від Росі до Балтійського моря.

Ярослав Мудрий помер у 1054 р.. Спадкоємцями він залишив синів та племінників, між якими поділив землі Київської Русі. Київ, Новгород, Деревська і Турово-Пінська землі дісталися старшому синові – Ізяславу; Чернігів з Сіверською землею – Святославу; Переяслав з південним Лівобережжям – Всеволоду; Волинська земля – Ігорю; Галицька – племіннику Ростиславу Володимировичу. На старшого сина Ізяслава як князя київського покладалася роль глави держави.

Але реальна сила й особистий авторитет Ізяслава були недостатніми для ролі старшого князя. За таких умов могла розпочатися міжусобна боротьба. Усвідомлюючи її негативні наслідки для Русі, троє старших братів – Ізяслав, Святослав і Всеволод – уклали союз для спільного управління державою. Союз старших Ярославичів тримався близько 15 років, протягом яких вони спільно здійснювали найважливіші політичні акції.

Невдовзі суперечності між старшими Ярославичами знову загострились. У результаті тріумвірат їх розпався. З 1073 по 1093 рр. Ярославичі по черзі займали київський стіл, а наприкінці XI ст. на політичній арені виступив син Всеволода Ярославича, переяславський князь Володимир Мономах. Спільно з іншими князями Мономах організував походи проти половців, напади яких на руські землі в цей час посилювались.

Походи проти половців доповнювалися заходами щодо укріплення кордонів Русі. Відбудовувалися старі фортеці й закладалися нові. Наприкінці XI ст. були побудовані лінії оборонних укріплень на півдні Київської Русі – по Сулі, Росі й Дніпру. Найважливіше значення мала Посульська лінія, яка захищала лівобережні руські землі від половецьких нападів. Від верхів'я річки до її гирла відомо 18 давньоруських городищ – сторожових фортець. Серед них найбільш вивченим є стародавній Воїнь, який знаходився у гирлі Сули.

За часів Володимира Мономаха зміцнилися політичні зв'язки з Києвом князівств і земель Київської Русі. У відносинах з удільними князями Володимир виступав як необмежений монарх. Як глава держави Володимир Мономах досяг становища свого діда Ярослава Мудрого. Йому корилися всі землі й князівства Київської Русі.

За князювання Володимира Мономаха припинилися спустошливі половецькі напади та внутрішні феодалські чвари. Мирні умови сприяли розвитку господарства і культури, зростанню міст і феодалських замків. Саме до цих часів належить виникнення багатьох нових городищ і селищ. Йшов процес економічного зміцнення феодалських князівств.

Але єдність руських земель вдалося підтримати лише на короткий час. У XII столітті на теренах Русі одне за одним з'являються окремі самостійні князівства і землі: Галицьке, Волинське, Київське, Муромське, Переяславське, Ростово-Суздальське, Чернігово-Сіверське, Полоцько-Мінське, Смоленське, Тмутараканське, Турово-Пінське князівства та Новгородська і Псковська землі. У цю добу роздрібненість набула рис стійкої, прогресуючої тенденції. Так, якщо у XII ст. утворилося 15 князівств (земель), то їхня кількість на початку XIII ст. сягала вже 50.

Отже, історична політична географія Київської Русі умовно складається з двох періодів. Перший з них охоплює приблизно IV-IX ст.. Стародавні джерела, насамперед візантійські (Йордан, Маврикій Стратег, Прокопій Кесарійський, Менандр), свідчили про наявність в антів і слов'ян військових союзів племен під керівництвом вождів, а також загальних народних зборів. На основі цих джерел можна зробити висновок, що східні слов'яни вийшли з рамок родоплемінного ладу і перед нами – союз племен, так звана «військова демократія». Одночасно проходить процес концентрації майна, насамперед землі та худоби, в руках верховної верстви дружини. Зростання розмірів території потребує нових методів і форм управління, поступово відмирають родові органи управління, зменшується значення й вплив всіляких народних зборів. Значно зростає роль вождів – князів, які спираються на досить вузьке коло земельної аристократії, верхівки військової дружини.

Соціально-економічний розвиток (зростання продуктивності хліборобства, скотарства, поширення ремесел, торгівлі) привів у IX ст. до особливого росту економічної, військової та

політичної могутності – князів, княжий двір стає місцем політичної влади, управління, суду, економічної сили.

Багато вчених називають другий період, IX – XII ст., – княжою добою. Це період формування монархії. В IX – X ст. ще продовжувався процес формування княжих держав, а XI – XII ст. характеризується концентрацією політичної і військової влади, єдністю виконавчої і судової влади, зростанням ролі народних зборів (віче). В XI – XII ст. розпочинається процес роздроблення влади між родичами володаря, між князями, військовими, відбувається розподіл судової влади (світські і церковні суди), у боротьбі з князями володар піднімає роль віча, однак воно не стало постійним органом влади. Величезні простори монархії (від Чорного до Балтійського морів) створюють умови для впливу місцевих органів влади, росту значення місцевих органів управління. Зароджуються причини падіння величезної монархії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Літопис руський за Іпатіївським списком / Пер. з давньорус. Л.Є.Махновця. Відп.ред.О.В.Мишанич. – К.: Дніпро, 1989. – 591 с.

Виховання молоді у процесі навчання історії, права та суспільствознавчих дисциплін

**Скринник І. О., викладач
правознавчих дисциплін
Харківського кооперативного
торгово-економічного коледжу,
здобувач кафедри історії
Харківського національного
педагогічного університету
ім. Г.С. Сковороди.**

Гендерний підхід у викладанні правознавчих дисциплін у неюридичних ВНЗ I-II рівня акредитації

Стаття присвячена проблемі гендерного підходу у викладанні правознавства. Проаналізовані можливості використання з цією метою різноманітних методів та форм проведення занять.

Ключові слова: гендерний підхід у правознавстві.

Статья посвящена проблеме гендерного подхода в преподавании права. Проанализированы возможности использования с этой целью различных методов и форм проведения занятий.

Ключевые слова: гендерный подход в правоведении.

The article is devoted the question of gender approach in teaching of right. Possibilites of the use to that end of different methods and forms of ledth rough of emplovments are analized.

Key words: gender approach is in jurisprudence.

Постановка проблеми. Демократизація суспільства передбачає досягнення рівності громадян у своїй гідності та правах, недопущення дискримінації за будь-якими ознаками, у т.ч. статі. Рівність чоловіка та жінки проголошено в міжнародних та національних нормативно-правових актах, таких як Загальна декларація прав людини, Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок, Конституція України та ін. Для впровадження задекларованих положень у суспільну практику розроблено відповідні програми дій, серед яких Пакет Розвитку Тисячоліття, прийнятий на всесвітньому самміті ООН, та Національний план розвитку України щодо утвердження гендерної рівності. Ці та інші документи-програми передбачають широкий спектр дій, спрямований на досягнення гендерної рівності в усіх сферах суспільного життя, у т.ч. і в царині освіти. На державному рівні така політика одержала відповідну правову регламентацію у наказі Міністерства освіти та науки України від 10.09.2009 № 839 "Про впровадження принципів гендерної рівності в

освіту”, де, зокрема, передбачено різнопланові заходи з активним залученням суб’єктів навчально-виховного процесу всіх типів закладів освіти до гендерно-просвітницької діяльності.

Ефективна реалізація цього інноваційного напрямку роботи потребує системного підходу: розробки та введення спеціальних навчальних курсів з гендерної проблематики та/або відповідних тем (модулів) до навчальних програм з соціо-гуманітарних дисциплін; спрямування виховних позанавчальних заходів на висвітлення актуальних проблем, пов’язаних з гендерним питанням; гендерної експертизи навчальних програм та навчально-методичного забезпечення; гендерного аналізу стилю викладання, форм комунікації в навчальній аудиторії тощо.

В рамках навчальних дисциплін суспільно-гуманітарного циклу, які викладаються у ВНЗ I-II рівня акредитації: правознавство, історія, соціологія, філософія, культурологія, економічна теорія та ін. є цілком доречним використання гендерного підходу як наскрізного принципу, так і при вивченні окремих тем. Правознавство, як навчальна дисципліна, що має за мету формування правової культури особистості, яка базується на принципі рівності громадян, надає широке поле для включення до навчального матеріалу питань гендерної проблематики.

Аналіз актуальних досліджень. Численні питання гендерної освіти та виховання стали темами досліджень багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених. Так, проблемі інтеграції гендерного підходу в систему освіти присвячені наукові праці та публікації І.С. Кльоциної [1], О.В. Кулагіної [2], В. Суковатої [3], В.І. Успенської [4], Л.В. Штильової [5] та ін. Впровадженням гендерного підходу безпосередньо в суспільно-гуманітарні дисципліни, у т.ч. у правознавство, а також питаннями методології гендерного підходу займаються Л. Малес [6], П.В. Румянцева та І.О. Тупіцина [7]. Теми гендерного аналізу різних галузей права, що також становить інтерес при висвітленні тієї чи іншої правової реалії з точки зору гендера, висвітлюються такими фахівцями-правознавцями як С.Г. Айвазова [8], Н.Б. Болотіна [9], І.П. Лаврінчук [10], Г. Мельник [11], А.С. Олійник [12], З.В. Ромовська [13].

Мета статті. Аналіз вищенаведених досліджень дає змогу ознайомитися з широким колом проблем щодо впровадження гендерного підходу в освіту в цілому, у викладання соціо-гуманітарних дисциплін, але можна констатувати, що тема використання гендерного підходу при викладанні правознавства залишається недостатньо висвітленою. На основі опрацювання вказаної літератури та власного педагогічного досвіду робиться спроба вироблення конкретних рекомендацій з реалізації теми дослідження на практиці.

Виклад основного матеріалу. Необхідність введення гендерного підходу при вивченні правознавчих дисциплін продиктована самою ідеєю рівності жінки і чоловіка, закріпленою низкою міжнародних та вітчизняних нормативно-правових актів. Здавалося б цілком природним розглядати правову теорію та практику застосування права в гендерному вимірі. Але навчальні підручники та посібники, рекомендовані Міністерством науки та освіти України, на які спираються викладачі при розробці навчальних програм, в кращому випадку залишаються “гендерно нейтральними”, в гіршому – “андроцентричними”, де лише при висвітленні деяких тем, таких як сімейне та трудове право, акцентується увага на правах жінки, які, до того ж, подаються у обгортці різноманітних пільг (так звана “охоронна” концепція у праві). При цьому гендерні стереотипи в навчальній літературі “спрацьовують” не тільки проти жінок. Так, при висвітленні тем з галузі сімейного права “Права батьків та дітей” традиційно мова йде про заходи охорони материнства та дитинства, в той час як право на батьківство згадується лише як новелла у Сімейному кодексі.

Ігнорування гендерного компоненту, або подання навчального матеріалу з патріархатних позицій у підручниках і посібниках з правознавства є безперечно серйозним недоліком на шляху гендерної просвіти, зокрема, і формування правової свідомості студентів в цілому. Конструювання навчальних програм з використанням гендерного підходу поки що є виключно ініціативою викладача.

Така ініціатива, на мій погляд, може бути реалізована у двох площинах: використання гендерного підходу як наскрізного принципу викладання, так і при висвітленні окремих тем. Введення гендерного компоненту при вивченні правознавства треба починати буквально з першої теми – “Основ теорії держави і права”, де закладаються базові категорії. В такі підрозділи теми як “Право в системі соціальних норм”, “Правовідносини та їх суб’єкти”, “Громадянське суспільство” та інші вже можна вводити такі категорії як “гендер”, “людина жінка”, “людина чоловік”, “позитивна дискримінація”[14]. Такі правознавці як Л.Оніщенко, О.Львова та Л.Макаренко наполягають на введенні терміна “гендерні правовідносини”[15].

Більший потенціал щодо включення гендерної проблематики має конституційне право, вивчення основ якого передбачається декількома темами. Зазвичай права жінок згадуються в контексті третього покоління прав людини (так званих колективних прав), а також при ознайомленні з другим розділом Конституції України та міжнародними нормативно-правовими актами (здебільшого тільки із Загальною декларацією прав людини). Але необхідно вказати студентам на таку суспільно-політичну проблему як нерівне представлення в органах влади чоловіків та жінок з обов’язковим наведенням прикладу вирішення питання у країнах Північної Європи. Також при вивченні підрозділу “Об’єднання громадян” є нагода акцентувати увагу на діяльності гендерно орієнтованих громадських організацій, наводячи приклади з практики функціонування найбільш відомих з них, та тих, що діють в данному населеному пункті.

При висвітленні основ конституційного права доцільним буде введення таких понять як “гендерна рівність”, “гендерна асиметрія”, “гендерне квотування”. Досить ефективним є проведення бінарних занять з включенням матеріалу з політології.

Викладання тем з сімейного права, поряд з традиційним акцентом на правах матері та дитини, має актуалізувати і питання щодо реалізації права на батьківство, і проблему насильства в сім’ї. Педагог В.Є. Сорочинська справедливо зазначає, що “аналіз сучасних суспільних тенденцій дозволяє констатувати факт гендерної дискримінації, який полягає в обмеженні соціальних, професійних, особистісних можливостей чоловіків і жінок через неадекватність суспільних уявлень щодо гендерної ролі” [16, с. 104] Отже, не тільки при висвітленні теми з сімейного права, але й багатьох інших доречним буде введення категорій “гендерні стереотипи” та “гендерні ролі”. Взагалі темі “Сімейне право” необхідно висвітлювати через призму гендерної рівності жінки та чоловіка у правах на шлюб, розлучення, батьківство (материнство), майнові та особисті немайнові права. Знов таки, найкращі результати дають бінарні заняття (правознавство + соціологія).

Матеріал з трудового права теж має подаватися з позицій гендерного підходу: рівні права жінок і чоловіків на працю, оплату праці, відпочинок, – з одного боку, та особливості регулювання праці жінок – з іншого; правова регламентація прав жінок і чоловіків у сфері праці – з однієї сторони, але реальна практика дискримінацій у вказаній сфері діяльності – з іншої.

Безперечно, коло правових тем, які можна розглядати з використанням гендерного підходу, є досить великим. Дефіцит аудиторного часу можна компенсувати самостійною дослідницькою роботою студентів. Орієнтовна тематика:

Міжнародні правові документи з прав жінок;

Міжнародні жіночі організації та конференції;

Гендерна дискримінація: правова регламентація та життєві реалії;

Права людини: гендерний вимір;

Подолання гендерних стереотипів у міжнародному та вітчизняному законодавстві;

Проблеми торгівлі людьми: гендерний аспект;

Насильство в сім'ї: чи є вихід?

Гендерний аналіз охорони праці.

Інформаційно-методичне забезпечення при цьому можна отримати не тільки шляхом самостійного пошуку відповідної нормативно-правової бази та літератури, а й через взаємодію з регіональним (обласним) гендерним ресурсним центром.

Окрім гендерно орієнтованої змістовної частини правознавих дисциплін велике значення мають форми, методи та засоби навчання.

Як було вже сказано, ефективне впровадження гендерного підходу у викладанні правознавих дисциплін передбачає використання міждисциплінарного підходу. Найбільш цікавими видаються заняття з правознавства поєднані з соціологією. Використовуючи можливості цієї навчальної дисципліни можна надати цікавий статистичний матеріал, ввести в коло специфічних соціологічних понять (щоправда, здебільшого понять соціальної психології), пов'язаних з гендерною тематикою. Такі бінарні заняття мають носити проблемний характер та містити елементи інтеракції.

Другим чинником ефективного використання можливостей правознавства у гендерній просвіті є поєднання традиційних та інтерактивних методів навчання [7, с.84]. Добре себе зарекомендували наступні форми, методи та прийоми роботи: міні-лекція, семінар-дискусія, розв'язання практичних ситуацій, робота з нормативно-правовими актами, сюжетно-рольові ігри, робота в малих групах, метод проектів, порт-фоліо, анкетування та тестування.

Специфічною формою роботи при вивченні правознавства є дослідження нормативно-правових актів. Тут головним є доцільність у підборі матеріалу, визначення його обсягу, достатнього для ознайомлення, формулювання питань для виявлення розуміння тих чи інших аспектів нормативно-правового акту студентом. З міжнародно-правових актів має сенс ознайомити з витягами з Загальної декларації прав людини (1948 р.) та Конвенції про ліквідацію всіх форм дискримінації стосовно жінок, яку ще називають Білем про права жінок або Жіночою конвенцією (1979р.). Робота з вітчизняними нормативно-правовими актами обов'язково буде включати відповідні статті Конституції України (напр., ст. 24), Сімейного кодексу, Кодексу законів про працю. Студент, має аналізувати, зіставляти та порівнювати норми міжнародних та вітчизняних правових актів. Якщо дозволяє час можна додатково надати витяги з нормативно-правового акту іншої країни, або навести приклади правових норм, які мали місце в минулому. Зокрема при вивченні теми "Сімейне право" яскравим прикладом гендерної дискримінації жінок може бути витяг з Кодексу звичайного права народності Камерун, прийнятий у 1969 році:

"Ст. 14. Чоловік має право укласти декілька шлюбів, жінка такого права не має.

Ст. 15. До укладення шлюбу жінка знаходиться під опікою своїх батьків.

Ст. 138. Чоловік має право карати дружину за погану поведінку.

Ст. 143. Майно, нажите жінкою під час заміжжя, належить чоловікові, а дружина на нього прав не має..." [17, с. 116].

Таким чином студенти отримують можливість впевнитися у несправедливості патріархатних устоїв, неможливості дотримання їх, хоча б і в більш сучасній латентній формі, в наш час у цивілізованому суспільстві.

Робота з нормативно-правовими актами необхідна не тільки для розкриття змісту тих чи інших правових норм з точки зору гендерного підходу, а, головне, для подальшого застосування правових норм при розв'язанні практичних ситуацій. Тут найбільш вдалим прийомом вважаю сюжетно-рольові ігри. Причому при розгляді правових ситуацій з гендерним змістом найбільш

ефективним є виконання студентами ролей, притаманних протилежній статі. Таким чином задіюється емоційна сфера, уява, і як результат – у студентів виявляється більша гендерна чутливість у ставленні до життєвих реалій, вони отримують уявлення про переваги андрогінної статево-рольової поведінки.

Під час самостійної роботи та підготовки до семінарів та практичних занять студенти збирають різноманітні матеріали з гендерної тематики (метод порт-фоліо), беруть участь у проектній діяльності. Так нещодавно групою студентів під керівництвом викладачів циклової комісії з суспільно-гуманітарних дисциплін Харківського кооперативного торгово-економічного коледжу було проведено соціологічно-правове дослідження на тему “Проблеми студентської молоді та шляхи їх розв’язання”, в якому значна увага приділяється гендерно-правовому виміру багатьох молодіжних проблем. Наприклад в розділі “Молода родина” було висвітлено цілий вузол питань, пов’язаних із сімейним та трудовим правом, соціологією та соціальною психологією, економікою, які були проаналізовані з використанням гендерного підходу.

Взагалі студенти, особливо дівчата, виявляють зацікавленість окресленими питаннями. В той же час це не завжди знаходить розуміння серед викладачів. Але для досягнення мети гендерної просвіти необхідно задіяти всіх суб’єктів навчально-виховного процесу.

Висновки. Використання гендерного підходу при вивченні правознавства (у поєднанні з іншими освітньо-виховними заходами) є необхідним механізмом досягнення не задекларованої, а реальної гендерної рівності в суспільстві.

Перспективою подальшого дослідження проблеми може бути розробка методичних рекомендацій для проведення різних форм занять з правознавства з урахуванням гендерного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Клецина И. С. "Компетентностный подход" и гендерное образование в высшей школе / И.С. Клецина // Актуальные вопросы современного университетского образования: Материалы X Российско-Американской научно-практической конференции, 14-16 мая 2007 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2007. – С. 105-109.
2. Кулагина Е.В. Гендерные исследования и гендерное образование в высшей школе / Е.В. Кулагина // Народонаселение. – М. – 2002. – № 3. – С.126-127.
3. Суковатая В. Гендерные политики в образовании: формирование женской идентичности / В. Суковатая. – Документ Сети Интернет: http://envila.iatp.by/g_centre/another1/article4.html#app4
4. Успенская В.И. Гендерный подход в образовании / В.И. Успенская // Методика и методология гендерного образования в средней школе. – Иваново: Ив. ЦГИ, 2004. – С.10-15.
5. Штылева Л.В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании / Л.В. Штылева // Женщина в российском обществе. – 2000. – №3.
6. Малес Л.В. Основы гендерного анализа в дисциплинах социогуманитарного цикла. Методичні рекомендації / Л.В. Малес. – К.: Златограф, 2004. – 26 с.
7. Румянцева П. В., Тупицына И. А., Использование активных методов обучения как путь повышения качества гендерного образования / П.В. Румянцева, И.А. Тупицына // Гендерное образование в системе высшей школы. Состояние и перспективы. Материалы международной научно-практической конференции. Иваново 24-25 июня 2003 г. Иваново: Ивановский гос. Университет, 2003. – С. 83-90.
8. Айвазова С.Г. Гендерное равенство в контексте прав человека / С.Г. Айвазова. – М.: Юридическая литература, 2001. – 76 с.
9. Болотіна Н.Б. Соціальне законодавство України. Гендерна експертиза / Н.Б. Болотіна. – К.: Логос, 2001.– 82 с.

10. Лаврінчук І.П. Трудове законодавство України. Гендерна експертиза / І.П. Лаврінчук. – К.: Логос, 2001. – 70 с.
11. Мельник Г. Гендерна експертиза українського законодавства: сутність, необхідність та методологічні основи / Г. Мельник. – К.: Логос, 2001. – 46 с.
12. Олійник А.С. Конституційне законодавство України. Гендерна експертиза / А.С. Олійник. – К.: Логос, 2001. – 77 с.
13. Ромовська З.В. Сімейне законодавство України. Гендерна експертиза/ З.В. Ромовська. – К.: Логос, 2001. – 40 с.
14. Гендерный глоссарий. – Документ Сети Интернет: <http://www.lib.vsu.ru/project/golossary.phtml>
15. Оніщенко Н., Львова О., Макаренко Л. Правові аспекти гендерної політики в умовах подолання кризових явищ / Н. Оніщенко, О. Львова, Л. Макаренко. – Документ Сети Интернет: <http://www.viche.info/Journal/1450/>
16. Сорочинська В.Є. Теоретичні основи гендерного аналізу в соціально-педагогічних дослідженнях і практиці / В.Є. Сорочинська // Нові технології навчання. – 2006 – №44. – С.97–105.
17. Певцова Е.А. Теория и методика обучения праву: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Е.А. Певцова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 400 с.

Корінько Л. М., учитель історії,
правознавства та географії
Сковородинівської
загальноосвітньої школи I-III
ступенів.

Роль краєзнавства у методиці підготовки учнів до написання наукових робіт (з досвіду навчально-виховної діяльності Сковородинівської загальноосвітньої школи I – III ступенів)

У статті представлено досвід навчально-виховної роботи Сковородинівської загальноосвітньої школи I-III ступенів та розкрито роль краєзнавства у методиці підготовки школярів до пошукової і дослідницької діяльності та написання наукових робіт.

Ключові слова: краєзнавство, історичні джерела, пошукова та дослідницька робота.

В статье представлен опыт учебно-воспитательной работы Сковородиновской общеобразовательной школы I-III ступеней и раскрыто роль краеведения в методике подготовки учащихся к поисковой и исследовательской деятельности и написанию научных работ.

Ключевые слова: краеведение, исторические источники, поисковая и исследовательская работа.

This article presents the experience of the educational work of Skovorodinovka I-III degree school and demonstrates the role of local history in the methodology of training pupils in searching and researching activity and writing scientific works.

Key words: local history, historical sources, searching and researching work.

Постановка проблеми. В епоху науково-технічного прогресу, на жаль, молодь мало звертає увагу на історичне минуле рідного краю. Як наслідок, у людині формуватиметься егоїзм, який може перерости в духовну обмеженість цілого народу. Виходячи з цього, провідним завданням учителів історії є формування національно-культурної свідомості підростаючого покоління на правдивому матеріалі, зацікавлення дослідженням історичних джерел, культури, економіки, побуту нашого народу та, зокрема, своєї малої батьківщини. На основі досліджених матеріалів — написання наукових робіт.

Завдання статті: розкрити взаємозв'язок краєзнавчої, пошукової роботи, систематизації матеріалів, зібраних у цьому процесі, як вагомий чинник методики формування навичок та умінь учнів роботи з історичними джерелами та написанням наукових робіт. Результати впровадження даних завдань висвітлити на прикладі виховної роботи Сковородинівської школи.

Виклад основного матеріалу. Сковородинівська ЗШ I-III ст.. працює над питанням впровадження особистісно-орієнтованого навчання для забезпечення розвитку і саморозвитку особистості кожного учня та формування національної свідомості на основі етнопедагогіки і творчої спадщини Г.С. Сковороди. Освітній заклад із позакласної роботи працює у трьох напрямках:

- педагогічні ідеї виховання через виховну систему козацької педагогіки; створена і діє дитяча шкільна організація «Козацька республіка»;
- народознавча діяльність; впроваджується через збір традицій і звичаїв, предметів побуту та облаштування шкільного етнографічного музею «Світлиця»;
- формування національної свідомості, моральних якостей на основі творчої спадщини Г.С. Сковороди.

Ці напрямки роботи обрано не випадково. Бо, як говорить народна мудрість, «без минулого немає майбутнього». Кожна людина повинна знати історію свого народу, краю, де вона народилася. Ці відомості необхідно передавати з покоління в покоління. Безцінні зерна нашої історії потрібно сіяти у дитячі серця, де б вони проросли і вкоренились. Про минуле найкраще розповідають писемні та речові джерела. Важливим завданням педагогів є не лише передача знань учням, а й залучення їх до вивчення історичних джерел, до написання наукових робіт на основі зібраної інформації. Усі напрями нашої виховної діяльності так чи інакше сприяють цій діяльності.

Докладніше зупинимося на останньому напрямі. Наша школа є базовою у Золочівському районі з вивчення життя і творчості геніального мислителя Г.С. Сковороди. У школі діє Клуб шанувальників Г. Сковороди. Клуб має девіз: «Пізнай себе, слухай себе, заглянь у самого себе», емблему, яку створив учень нашої школи Скиба Б. Музичним символом нашого об'єднання є «Сковородинівський вальс», музику і слова якого написав учитель музики нашої школи. Ним відкривають урочисті засідання. Клуб має свою програму. Учні початкових класів знайомляться з життєвим і творчим шляхом мандрівного філософа. Учні 5 класу розмірковують над афоризмами

Г. Сковороди. Шестикласники знайомляться з легендами про видатного мудреця. Поетичні твори Г. Сковороди вивчають учні 7 класу. Байкарську спадщину філософа вивчають учні 8 класу. Дев'ятикласники пізнають суть філософських творів. 10 клас розглядає образ Григорія Савича у художніх творах. Одинадцятикласники доводять актуальність світоглядних позицій Г.С. Сковороди у наш час.

Засідання відбуваються щомісяця. До Клубу шанувальників входять не тільки учні, а й учителі. Класні керівники разом зі своїми вихованцями працюють протягом року кожен за своїм напрямком. Про результати роботи звітують на засіданнях клубу.

Члени клубу співпрацюють із музеєм Г.С.Сковороди. Співробітники Національного літературно-меморіального музею Г.С.Сковороди часто відвідують школу, виступають з цікавими лекціями, які доповнюються виставками; організовують зустрічі з цікавими людьми. Учні нашої школи є глядачами музейного відеозалу. Учителі школи беруть участь у наукових зібраннях, що проходять на базі музею. Співробітники музею проводять безкоштовні екскурсії для дітей школи. Активно ведеться співпраця з Харківським національним технічним університетом сільського господарства імені П.Василенка, Коротичанським ліцеєм. Членами гуртка ліцею було проведено «Майстер – клас ліплення із глини», де учнями було виліплено фігурки персонажів байок Г. Сковороди. Вихованці нашої школи відвідали Коротичанський ліцей, де ознайомилися з роботою навчального закладу зі сквородинознавчого напрямку.

На базі школи пройшло виїзне засідання Президії Академії Педагогічних Наук, де були присутні Кремінь В., Сухомлинська О.В., Прокопенко І.Ф. та інші видатні педагоги сучасності.

Члени клубу брали участь у 12-х Всеукраїнських Сковородинівських читаннях м. Переяслав-Хмельницький, де відвідали музей Г.С.Сковороди, що знаходиться у приміщенні Переяславського колегіуму, у якому викладав Г.Сковорода, у І студентських Сковородинівських читаннях. Учні нашої школи брали участь в акції «Єдина Україна», у ході якої біля музею Г.Сковороди була набрана земля як символ землі Харківщини для відправки капсули на Говерлу.

Членами Клубу шанувальників Г.Сковороди зібрано матеріали про лауреатів Міжнародної літературно-мистецької премії імені Г.Сковороди.

Вихованцями Клубу зібрано матеріали про дослідників творчості Г.Сковороди Ніженець А.М. та І. П. Стогнія.

Зібрано і оформлено матеріали «Пам'ятники Г. Сковороді на Україні, в СНД та за кордоном», зокрема матеріали про відкриття пам'ятника Сковороді у Сільвер Спрингу (США) автор скульптор професор Марк Ровдс. На постаменті викарбувані слова «Мій жребій з голяками». Упорядковано матеріали про астероїд 2431 Skoworoda. Маємо можливість слухати «Сад божественних пісень» у виконанні П. Приступова.

Навесні 2009 р. у нашій школі побували гості з Чорнух, передали до нашого куточка такі видання: «Чорнухинщина туристична» та «Літературно-меморіальний музей Г.Сковороди» та роботу М. Булди «Мудрець з чорнухинського краю».

Учні нашої школи зустрічалися з письменниками І. Перепеляким, І. Драчем, М. Побеляном, Лідією Доценко, яка присвятила Сковороді і Сковородинівці ряд поезій; зустрічалися з В.Стадниченком. Саме зустрічі з цими творчими людьми надихнули наших вихованців на

написання поезій і творчих робіт «Чи сучасний Сковорода?» Нижник Г., «Сковорода і моє село. Чи гідні ми носити ім'я філософа». Міхно О.; «Як ми вшановуємо філософа Сковороду» Борзова Я.

Краєзнавча робота теж активно сприяє розвитку навичок і умінь учнів роботи з історичними джерелами. У школі діє краєзнавчий гурток «Пошук». Юні краєзнавці зустрічаються із старожилами села, вчать спілкуватися з очевидцями тих чи інших подій (колективізації, голодомору, Великої Вітчизняної війни, періоду післявоєнної відбудови), записують їх свідчення, проводять збір предметів старовини, документів, нагород тощо. Зібраними речами поповнюють Світлицю — етнографічний музей, куточок бойової слави. Учні і вчителі тісно співпрацюють з Національним музеєм Г. Сковороди. Ми маємо можливість працювати у фондах музею. Працівники цього культурного закладу надають консультації з тих чи інших питань. Важливою ланкою накопичення історичних джерел є робота в архівах. Як місцеві, так і обласний архів сприяють роботі учнів з документами у своїх фондах. Накопичений матеріал юні дослідники узагальнюють і висвітлюють у наукових роботах.

Написання глибокої, ґрунтовної роботи — це досить складний процес, тому дитину слід залучати до наукової роботи поступово, пропонуючи їй узяти участь спочатку у різного рівня конференціях чи роботі круглих столів. Для участі у таких заходах потрібні невеликі за обсягом матеріали, що вимагають меншої підготовки, але при цьому поступово розкривають учневі процес і методику написання глибокої наукової роботи. Виступи на конференціях сприяють розвитку комунікативної компетентності учнів, допомагають навчити дитину триматися перед аудиторією, вести дискусію, відстоювати свою точку зору, переконувати слухачів. Починати варто з конференцій на рівні школи, потім переходити на вищі рівні: районний, обласний. Важливу роль у цьому відіграють заходи, які проводяться Обласною станцією юних туристів, зокрема, Всеукраїнська краєзнавча філософська конференція «Пізнай себе, свій рід, свій нарід». Учні нашої школи брали участь у III та у IV Всеукраїнській філософській історико-краєзнавчій конференції учнівської молоді «Пізнай себе, свій рід, свій нарід», де представили доповіді «Григорій Сковорода, Василь Каразін, Вільшанська Іванівка та Харківський університет» (Борзов Я., 2009 р.), «Славний рід Ковалівських» (Борзов Я., 2010р) та «Анастасія Максимівна Ніженець — видатний учений-сковородознавець» (Христенко Я., 2010р.). Робота учасників краєзнавчого гуртка «Пошук» «Від Пан-Іванівки до Сковородинівки — шлях розвитку і поступу» у Всеукраїнському конкурсі «Історія міст і сіл України» була визнана кращою в області, направлена в Київ. Школярі були активними учасниками обласної військово-патріотичної акції учнівської молоді «Слобожанські дзвони Перемоги» у 2009 та 2010 роках. Доповіді, що подавалися на ці заходи, написані на основі спогадів, свідчень очевидців, архівних матеріалів, які учні збирали протягом тривалого часу.

Накопичивши певний досвід наукової роботи, юних істориків можна залучати до роботи у МАН, що є однією з важливих форм позакласної наукової роботи. Відповідно до «Положення про Всеукраїнські учнівські олімпіади з базових і спеціальних дисциплін, турніри, конкурси-захисти науково-дослідницьких робіт та конкурси фахової майстерності» порядок та особливості проведення інтелектуальних змагань на базі Малої академії наук, а також склад їх учасників визначаються умовами проведення Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів — членів Малої академії наук України, які щорічно затверджуються Міністерством освіти і науки України. Традиційно учасниками таких конкурсів стають учні старших класів, які виявили прагнення і здатність до ведення науково-дослідницької праці. Підготовлені під керівництвом викладача учнівські наукові роботи оцінюються у ході конкурсу журі, до складу якого входять

поважні фахівці відповідного профілю з числа наукових працівників академічних установ та вищих закладів освіти, викладачів, методистів та учителів.

Важливість проведення конкурсів-захистів наукових робіт полягає насамперед у тому, що цей вид інтелектуальних змагань спрямований на виявлення серед молоді наукового потенціалу нашої країни. Написання наукових праць сприяє закріпленню навичок самостійної роботи учнів, розвитку критичного мислення, що є необхідною умовою майбутнього професійного зростання молоді.

Підготовка юними істориками науково-дослідницької праці для участі в конкурсі потребує особливої уваги з боку керівника. Як засвідчує досвід, часто учні, які виявляють схильність і бажання до ведення науково-дослідницької праці, спочатку не мають елементарного уявлення про сам процес організації такого виду діяльності. За таких обставин керівник повинен не лише спрямувати наукові пошуки учня в правильне русло, а й виступати в ролі організатора його наукової праці.

Розглянемо докладніше головні етапи підготовки та проблеми, що виникають під час проведення науково-дослідницьких робіт та участі в конкурсах МАН.

Перша проблема, яку доведеться вирішувати науковому керівнику юного історика, - це вибір теми майбутнього дослідження. Згідно із встановленим порядком, тематика науково-дослідницьких та експериментальних робіт пропонується територіальними відділеннями МАН. Водночас пропонований перелік не є строго обов'язковим, тож кожний потенційний учасник конкурсу може запропонувати свою оригінальну тему. При обранні теми дослідницької роботи слід враховувати зацікавленість учасника тією чи іншою тематикою та проблематикою. Необхідно також зважати на суспільну значущість та наукову актуальність теми, рівень її складності, позаяк занадто складні питання можуть виявитися складними і відібрають бажання в учня далі займатися науковою роботою. Варто уникати надмірно широких та неконкретних формулювань, бо це створює загрозу написання "поверхової" роботи. Краще обирати більш "вузькі" теми. Це не тільки полегшить процес опанування методики наукової праці, але й створить сприятливі умови для подальшого "заглиблення в тему" юного науковця. При обранні теми слід зважити на наявність і доступність джерел та літератури, необхідних для розкриття учнем обраної для дослідження теми.

Після обрання теми дослідник за допомогою наукового керівника повинен розробити календарний план своєї роботи, у якому мають бути визначені не тільки основні етапи науково-дослідного процесу та їх послідовність, але й встановлені часові рамки виконання тієї чи іншої роботи. Зазвичай найбільше часу у дослідників забирає процес вивчення першоджерел та літератури. Учні повинні засвоїти те, що наукова праця базується на здатності творчої особистості до самостійного критичного мислення. Тож у процесі роботи з літературою учневі слід уникати простих компіляцій думок авторитетних науковців, натомість прагнути на основі одержаної інформації від очевидців, з архівних матеріалів, статистичних даних, наукової літератури сформулювати особисту позицію, власний погляд на те чи інше питання, дати оцінку тим чи іншим подіям. Результатом діяльності краєзнавців нашої школи є написання і успішний захист матеріалу у МАН у секції історичного краєзнавства (робота "Історія села Сковородинівка"), що свідчить про ефективно сплановану і дієву схему роботи краєзнавчого гуртка. Юні науковці не лише представляють свої роботи на різноманітних конкурсах та акціях, а й виступають перед шкільною аудиторією, розширюють запас знань своїх ровесників. Нові дослідження гуртківців будуть включені до історії села Сковородинівка.

Висновки. У підсумку можна сказати, що краєзнавство не лише сприяє розвитку навичок та умінь роботи учнів із різними історичними джерелами, написанню наукових досліджень, а й розширює коло знань дітей з історії рідного краю, стимулює комунікативний розвиток вихованців. Діяльність краєзнавчих гуртків допомагає виховувати патріотичні почуття у молодого покоління, повагу до людей похилого віку, шанобливе ставлення до пам'яток культури та творів мистецтва. Тож краєзнавство є важливою складовою навчально-виховного процесу як нашої школи, так і навчальних закладів у цілому. Даний вид навчально-виховної діяльності слід постійно впроваджувати, розширювати її спектр, залучати ширше коло учнів.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку полягають у висвітленні результатів впровадження у виховну систему козацької педагогіки, аналізі діяльності дитячої шкільної організації «Козацька республіка», залученні дітей до написання досліджень про місце козаків у державотворчих процесах України та складанні проектів у сфері самоврядування дитячих організацій.

УДК 94(477)

**Дояр Л. В., кандидат
історичних наук, доцент
кафедри історії та
українознавства Криворізького
технічного університету.**

Виховний потенціал історичних дисциплін у ВНЗі: фондова лекція з циклу «Суспільні вади сучасної України в історичному ракурсі»

У даній статті розглянуто одну з найгостріших соціальних проблем сучасної України – проблему пияцтва. Автор, спираючись на джерела вітчизняної історії 1920-х рр., розкриває антиалкогольну діяльність радянської влади. Представлені матеріали адаптовані до використання у навчально-виховному процесі ВНЗів негуманітарного профілю у якості лекцій, бесід, інформаційних годин, круглих столів, диспутів тощо.

Ключові слова: пияцтво, суспільна вада, соціальна хвороба

В данной статье рассмотрена одна из острейших социальных проблем современной Украины – проблема пьянства. Автор, опираясь на источники отечественной истории 1920-х гг., раскрывает антиалкогольную деятельность советской власти. Представленные материалы адаптированы к использованию в учебно-воспитательном процессе ВУЗов негуманитарного профиля в качестве лекций, бесед, информационных часов, круглых столов, диспутов и т.д.

Ключевые слова: пьянство, общественный порок, социальная болезнь

This article is considered one of the most pressing social issues of modern Ukraine – the problem of alcoholism. Author, drawing on sources of domestic history 1920, unveils alcohol activities of Soviet power. Submissions are adapted for use in educational process of higher education-humanitarian profile as lectures, discussions, news hour, round tables, debates, etc.

Key words: drunkenness, public floggings, social illness.

Суспільне життя сучасної України страждає від багатьох вад, однією із яких є надмірне вживання алкогольних напоїв. Звичною картиною наших міст і сіл стали великі і малі «сільпо», у яких у будь-яку годину дня і ночі можна придбати товар із градусами. Алкогольні вироби залишаються доступними для дітей, хоча і діє заборона на його продаж неповнолітнім. Образ сучасного молодика і, що жахливо, дівчини набув сталої риси: пляшка у руці супроводжує наше підростаюче покоління майже цілодобово. Звісно, що ця проблема не замовчується: б'ють на сполох громадські організації, навчально-виховні заклади, органи охорони здоров'я; державні інституції приймають відповідні законодавчі акти, приписи тощо. Між тим, пияцтво все глибше і глибше занурюється у наше життя, руйнуючи генофонд нації, калічаючи тіла і душі людей.

Слід зазначити, що «алкогольна проблема» в Україні має довготривалу історію. Останнім часом її всебічно дослідив науковець Б. Савчук. На його думку, «алкогольний фактор» досить часто ставав визначальним і навіть сприяв втраті української державності у XIII та XVII століттях [1, с. 52, 55]. За висловом Б. Савчука, «упорядкуванням відносин» у сфері пияцтва займався гетьман І. Мазепа, вилучаючи запаси горілки під час обшуків маєтків козаків і старшини; «безприкладним пияцтвом» серед українського народу, що через горілку «втрачає любов до праці», була «стурбована» російська імператриця Катерина II [1, с. 56, 57].

Позицію Б. Савчука, вочевидь, не поділяв український історик Д. Багалій, який на предмет пияцтва створив доволі ідилічну картину, зазначаючи, що в Україні «горілку любили і уживали з малих літ, але більш для бесіди, ніж для пияцтва», «пили потроху, а більш балакали поміж себе, а коли і випивали більш ніж треба, то рідко лаялися і билися» [2, с. 171] [тут і далі збережено стиль джерел – Л.Д.].

Слід підкреслити, що пияцтво рішуче засуджувалося українською народною мораллю. Дослідник М. Номис у своїй знаменитій збірці середини XIX століття умістив чимало прислів'їв, у яких пияцтво розглядається як явище, що заважає людині вести повноцінне життя і спотворює особистість: «Лихо горлом влізло», «Пропив світ за три гроші», «Голова в пір'ї, борода в клоччі, а душа в гайні» [3, с. 515]. Життю з горілкою народна мораль протиставляє життя з Богом: «Де Бог церкву ставить, там дідько корчму» [3, с. 517].

У поставленому контексті значно підвищується значущість історичних дисциплін, що викладаються у вітчизняних ВНЗ. Адже останні, на нашу думку, володіють вагомим виховним потенціалом у справі антиалкогольної пропаганди і популяризації здорового способу життя. Тож, усвідомлюючи наукову і суспільну затребуваність поставленої проблеми, автор даної статті дослідив ранній (1920-х рр.), найбільш суперечливий, досвід радянської влади у боротьбі проти пияцтва.

Слід зазначити, що більшовики, здобувши владу в Україні, також зіткнулися з «алкогольною» проблемою: пияцтво було розповсюдженим явищем серед усіх верств населення і, зокрема, у партійному середовищі. Звісно, що останнє турбувало більшовиків найбільше. Відомий теоретик з питань комуністичної етики О. Ярославський писав, що «серед піонерства, комсомольства й партійців було поставлено завдання досягнути абсолютної тверезості» [4, с. 21-22].

Відомості про пияцтво зустрічаються майже в усіх тогочасних партійних джерелах: протоколах центральної (ЦКК) і місцевих (КК) контрольних комісій, пресі, доповідях державних і партійних діячів. Узагальнений аналіз злочинності серед членів партії, уміщений у грудневому випуску «Известий ЦК КП(б)У» за 1921 рік, свідчить, що пияцтво розглядалося як злочин нарівні з пограбуванням, бандитизмом, контрреволюцією, антисемітизмом та посадовими злочинами [5, с. 32]. У звіті про діяльність ЦКК КП(б)У за липень-жовтень 1922 року повідомлялося, що 32,5% усіх притягнутих до відповідальності за пияцтво були виключені з партії [6, с. 5]. Для порівняння: за цей же період через бюрократизм було виключено з партії 30,3% від усіх притягнутих за цей злочин, за зловживання службовим становищем – 27,5% від усіх притягнутих.

У річному звіті ЦКК КП(б)У за 1922 рік наводиться більш детальна характеристика пияцтва у партійних рядах: підкреслюється, що відсоток притягнутих за пияцтво у 1922 році порівняно з 1921 роком залишився на колишньому рівні – 16,78% від загальної кількості притягнутих до відповідальності за ті чи інші провини, але співвідношення між групами, «що зловживають», змінилося у бік зростання пияцтва у середній ланці партпрацівників та серед рядових комуністів [7, с. 6]. «Цифри ці, – підкреслювалося у звіті, – показують, що зловживання спиртними напоями серед членів партії починає розповсюджуватися у широкій партійній масі, стає звичним побутовим явищем у партійній масі» [7, с. 7].

Виключення з партії через пияцтво було досить поширеним покаранням і на місцевому рівні. Так, у Катеринославській губернії, починаючи з жовтня 1922 року, коли вийшла перша велика постанова губернської КК про виключення з партії за моральні вади, і до серпня 1923 року, за підрахунками автора, через пияцтво було виключено 98 комуністів, з яких лише 1 партієць був виключений тимчасово – на 6 місяців, серед названих – 6 партійців позбулися квитків за виробництво самогону. Кількість притягнутих до відповідальності за цією постановою перебільшує кількість виключених лише на 13 чоловік: притягнуто 111, а виключено – 98 [8]. У доповіді губКК на XII губернській партійній конференції, що відбулася 9 травня 1924 року, повідомлялося, що за звітний період (між XI і XII губпартконференціями з березня 1923 по травень 1924 року) за етичні злочини було притягнуто до відповідальності 1040 партійців: 27 % розглянутих справ стосувалися пияцтва [9, с. 2]. За період з червня по вересень 1924 року з партії було виключено 73 особи, причому 16 із 73 – за пияцтво [10, с. 4].

Якщо із партійного середовища пияцтво викорінювалося переважно каральними засобами, то по відношенню до решти населення радянська влада будувала прийнятну «модель» стосунків і, як свідчать факти, у цій справі була вкрай непослідовною.

Важливо підкреслити, що українська народна мораль засуджувала пияцтво на засадах індивідуалізму, тобто як явище, шкідливе для особистості; у той же час радянська антипиятикова позиція, у першу чергу, спиралася на комуністичні цінності (колективізм, атеїзм, інтернаціоналізм) і через те наголошувала, що «надмірний градус» то є класовий ворог, який шкодить комуністичному будівництву. На початку 20-х років широко розповсюдженими були гасла: «Самогонщик – злий ворог пролетарської держави», «Пияцтво – отрута старого світу», «Тверезий червоноармієць переміг п'яного білогвардійця, тверезі робітники і селяни переможуть п'яну дурь куркулів і торгашів», «Пияцтво – союзник контрреволюції», «Пияцтво – спадщина буржуазії». Звичайно, що у такому глобальному просторі проблеми окремої людини розчинялися і підпорядковувалися виключно суспільним цілям. Однак у цьому, на наш погляд, були і певні переваги: адже, колективний наступ на ворога апріорі успішніший, ніж індивідуальна боротьба з важкою хворобою.

Боротьба з пияцтвом і самогоноварінням набула жвавості на початку 1920-х рр. У вересні 1920 року вийшла постанова Раднаркому УСРР про заборону вироблення і продажу на території України спирту й міцних напоїв [11, с. 2]. Дозволеними залишалися 12-градусне вино (!), кумис і кефір. Майже одночасно уряд УСРР прийняв рішення, що суперечили названому. Так, у липні 1921 року РНК прийняв постанову відносно розвитку гуральництва, у якій останнє було визнано дуже потрібною для народного господарства економічною галуззю [12, с. 4]. Згідно з цим документом,

землі, де вирощували картоплю на потреби гуральництва, звільнялися від продподатку! У вересні 1922 року НКВС УСРР отримав циркуляр із центру стосовно боротьби із пияцтвом «відповідно до українських умов» [13, с. 3]. Внаслідок цього, у березні 1923 року вийшла постанова РНК УСРР, у якій йшлося про дозвіл виробляти й продавати населенню вина, що містять 20-тиградусний алкоголь [14, с. 4]. Звичайно, що такі хитання свідчили про невизначеність владної політики у питанні боротьби з пияцтвом.

Ситуацію ускладнювала система «спиртової» оплати праці, що у той час була дуже поширеною в Україні. Голова Лебединського повіткому, наприклад, у вересні 1922 року повідомляв: «пияцтво у нас розвинуте дуже сильно. У селі Романівка не тільки люди п'яні, але й собаки; це пояснюється тим, що селяни отримують за свою працю патоку, з якої виготовляють самогон» [15, с. 3].

Окрім державних і партійних органів, до боротьби з суспільним лихом приєдналися майстри пера. Радянська преса старанно фіксувала факти, пов'язані з пияцтвом серед різних верств населення. При цьому називалися конкретні прізвища, місця роботи, займані посади тощо. Так, всеукраїнська газета «Вісті» у квітні 1923 року з обуренням писала, що у селі Білашках на Бердичівщині «вчителі трудшколи вчинили п'яний бешкет на Великдень» [16, с. 2]. Газетні публікації мали суспільний резонанс і часто спрацьовували як постріл: злісний катеринославський самогонщик Н. Долженко у грудні 1922 року був покараний 2 роками позбавлення волі, 3 роками повного позбавлення прав з подальшим виселенням за межі Катеринославщини строком на 3 роки [17, с. 3]. Слід зазначити, що окрім конкретних прикладів преса аналізувала пияцтво і як суспільне явище. Зокрема, катеринославська газета «Звезда» в одному з лютневих номерів 1922 року поставила самогонщика на один щабель з грабіжниками та вбивцями: «Слід пояснити цим «невинним малютам», – писав кореспондент, – що вони не кращі за вбивць і грабіжників, бо являють собою помічників останніх. Той, хто варить самогон та його продає, розповсюджує бандитизм, грабує народ й вбиває людей, знищує їх своїм зіллям» [18, с. 3]. А газета «Жизнь рабочего» запровадила спеціальну рубрику під кумедною назвою «Самогонні справи». У матеріалах цієї рубрики зустрічаються відверті оцінки тогочасного становища суспільства: «П'ють робітники, п'ють селяни, п'є разом із ними і міліція. Усі п'ють. Без пиятики, без самогону не обходиться жодної полочки» [19, с. 4].

Навесні 1923 року Президія ВУЦВК утворила комісію для вироблення конкретних заходів щодо боротьби з самогоноварінням [20, с. 3]. До кримінального кодексу УСРР увійшли статті 140, 140(а), 140(б), у яких самогоноваріння класифікувалося як контрреволюційний злочин. Передбачалися найсуворіші міри покарання, переважно із конфіскацією майна і без права на амністію. 6 червня 1923 року була прийнята Постанова ВУЦВК про надзвичайні засоби у боротьбі із самогоном, у якій серед мір покарання називалися конфіскація, арешт, штраф до 500 золотих карбованців та примусова праця до 6 місяців [21, с. 4].

Восени 1923 р. радянська влада здійснила черговий антипиятиковий крок: у країні був дозволений вільний продаж «казьонки». Прибічники цієї акції пояснювали її доцільність тим, що торгівля горілкою припинить самогоноваріння. Однак, незгодний з цим рішенням голова Раднаркому УСРР Х. Раковський застерігав, що «селяни й надалі будуть вживати необкладений податком самогон, а горілку буде вживати робітник, і це призведе до згубних наслідків у здоров'ї пролетарських нащадків» [22, с. 35]. І дійсно, самогоноваріння припинити не вдалося: протягом квітня 1924 року тільки на території Катеринославської губернії міліцією було виявлено 881 самогонщика, у яких було вилучено 150 відер самогону й 1000 відер закваски [23, с. 9].

Як бачимо, впродовж першої половини 1920-х років радянська влада, намагаючись знищити пияцтво як класового ворога, безперервно експериментувала. Деякі її рішення мали не тільки сумнівні, але й виразно сумні результати. Так, введення навіть неповноцінного «сухого закону» призвело до жажливих наслідків: у якості міцних напоїв почали використовувати денатурати, одеколони тощо. На початку 1920-х років одеколон отримав назву «радянської горілки». На жаль,

саме Україна тримала першість у її вживанні. Про це йшлося у доповіді О. Ярославського на II Пленумі ЦКК РКП(б) 5 жовтня 1924 року: у республіці масово труїлися денатуратом і «синьою монополюю» [24, с. 191].

Отже, у боротьбі із пияцтвом більшовики дотримувалися диференційованого підходу. Як свідчать документи, найсуворіше каралася пиятика у партійному середовищі. Викорінення «зеленого змія» провадилося одночасно у кількох напрямках: законодавчому, політико-правовому, адміністративному, суспільно-виховному. Ліквідація ганебного явища стала важливою метою світоглядної трансформації, що її ініціювала і контролювала партія більшовиків. Водночас, антиалкогольну кампанію «супроводжували» стратегічні і тактичні помилки, що несли у собі відверту небезпеку. Таким чином, боротьба із пияцтвом носила гострий, суперечливий характер.

Тим не менше, слід підкреслити, що вже у перші роки радянської влади проблема надмірного вживання алкоголю була поставлена на рівень державної політики, відтак, накопичений у цій справі досвід (як адміністративно-правовий, так, і морально-виховний) є вельми корисним і потребує подальшого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Савчук Б. «Алкогольний фактор» в українській історії// Пам'ять століть. – 2002. – № 2.
2. Багалій Д. І. Історія Слобідської України. – Х., 1993.
3. Українські приказки, прислів'я і таке інше. Уклав М. Номис/ Упоряд., приміт. та вступна ст. М. М. Пазяка. – К., 1993.
4. Ярославский Е. О партэтике. – Л., 1925.
5. Известия ЦК КП(б)У. – 1921. – № 9.
6. Коммунист. – 1922. – 2 дек.
7. Известия ЦК КП(б)У. – 1923. – № 15-16.
8. Державний архів Дніпропетровської області (ДАДО). – Ф. 1, Оп. 1, Спр. 1059, Арк. 4, 14-15, 39, 47, 62-63; Звезда. – 1923. – 8 дек.
9. Звезда. – 1924. – 13 мая.
10. Звезда. – 1924. – 26 окт.
11. Вісті. – 1920. – 4 вер.
12. Вісті. – 1921. – 26 серпн.
13. Коммунист. – 1922. – 30 сент.
14. Вісті. – 1923. – 4 кв.
15. Коммунист. – 1922. – 29 сент.
16. Вісті. – 1923. – 1 кв.
17. Звезда. – 1922. – 14 дек.
18. Звезда. – 1922. – 22 дек.
19. Жизнь рабочего. – 1923. – 4 июл.
20. Вісті. – 1923. – 28 бер.
21. Вісті. – 1923. – 17 червн.
22. Даниленко В. М., Касьянов Г. В., Кульчицкий С. В. Сталінізм на Україні: 20-30-ті роки. – К., 1991.
23. Звезда. – 1924. – 1 июн.
24. Партийная этика: (Документы и материалы дискуссии 20-х годов) /Под ред. А. А. Гусейнова и др. – М., 1989.

**Нікора А. О., викладач кафедри
педагогіки та методики**

викладання суспільствознавчих
дисциплін Інституту історії та
права Миколаївського
національного університету
імені В.О. Сухомлинського,
здобувач лабораторії
суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки АПН
України.

Орієнтація педагогічної практики на набуття майбутніми учителями практичних вмінь формування ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання етиці

У статті автор розкриває мету, завдання, зміст і структуру трирівневих експериментальних програм педагогічних практик (для студентів II, IV і V курсів), спрямованих на набуття майбутніми учителями історії практичних вмінь формування ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання етиці.

В статье автор описывает цели, задачи, содержание и структуру трёхуровневых экспериментальных программ педагогических практик (для студентов II, IV и V курсов), направленных на приобретение будущими учителями истории практических умений формировать ценностные ориентации учащихся в процессе обучения этике.

In this article author discloses the purpose, objectives, content and structure three-pilot programs pedagogical practices (for students II, IV and V courses) aimed at acquiring the future teachers of history and practical skills formation values of students in teaching ethics.

Постановка проблеми. Практична підготовка студентів вищих навчальних закладів є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми для здобуття кваліфікаційного рівня і має на меті набуття студентами професійних навичок і вмінь [1, с. 3.]. Педпрактика відіграє системоутворюючу роль серед усіх форм навчальної роботи в університеті, виконуючи функції: адаптаційну, навчальну, виховну, розвиваючу, комунікативну, діагностичну, конструктивну, дослідницьку [2]. Педагогічна практика, як складовий компонент методичної підготовки майбутнього вчителя до формування ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання етиці, є водночас одним із основних шляхів формування його особистісного досвіду та готовності до реалізації означеного виду діяльності. Практикант вступає в нову для себе роль – вчителя, стаючи при цьому суб'єктом нових відносин, аналога яких, як правило, ще не було в його життєвому досвіді.

Введення у процес професійної підготовки майбутніх учителів пропонувані трирівневі експериментальні програми педагогічної практики, спрямовані на набуття ними навичок і вмінь по формуванню ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання етиці, дозволить розвинути у майбутнього вчителя історії здатність професійно, методично вірно та самостійно працювати над формуванням ціннісних орієнтацій учнів.

Формулювання цілей статті. Метою статті є науково-теоретичне обґрунтування впровадження у процес професійної підготовки майбутніх учителів історії трирівневих експериментальних програм педагогічних практик, спрямованих на набуття студентами навичок і вмінь по формуванню ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання етиці, а також розкриття їх мети, завдань, змісту та структури.

Аналіз наукових досліджень. Проблема організації і проведення педагогічної практики присвятили свої праці чимало науковців. Зокрема, теоретико-методологічні й дидактичні аспекти питання практичної підготовки майбутніх учителів висвітлено в роботах О.А. Абдулліної, К.О.Баханова, В.І.Бондаря, А.П.Беляєвої, О.М.Пехота, О.Я.Савченко, Д.А.Тхоржевського, М.Д.Ярмаченка. Психолого-педагогічні проблеми практичної підготовки відображено у працях Г.О.Балла, І.Д.Беха, А.П.Верхоли, П.Я.Гальперіна, М.К.Козія та ін. Окремі напрямки ступеневої практичної підготовки майбутніх фахівців висвітлені в публікаціях С.Ю.Балбенко, М.І.Сметанського та ін. Однак питання орієнтації педагогічної практики на набуття майбутніми учителями практичних вмінь формування ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання етиці залишається поза увагою науковців.

Основна частина. Враховуючи необхідність орієнтації методичної підготовки майбутніх учителів історії на формування ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання етиці, в Інституті історії та права МДУ імені В.О.Сухомлинського розроблено і впроваджено відповідно орієнтовані трирівневі експериментальні програми педагогічних практик. Кожна з них складається з трьох рівнів (задовільний, середній, високий), які у свою чергу, складаються з чотирьох блоків завдань: I - ціле-мотиваційного (визначення цілей та мотивів навчальної і майбутньої професійної діяльності з огляду на формування ціннісних орієнтацій учнів); II – аксіологічного (володіння творчим підходом до своєї професійної діяльності, орієнтованої на ціннісні потреби учня та власну індивідуальність); III – когнітивного (складання конспектів уроків етики, спрямованих на формування ціннісних орієнтацій учня); – IV операційно-діяльнісного (практичного) (проведення відповідних уроків етики). Завдання у варіантах програм різняться ступенем складності, завдяки чому студент має можливість самостійно визначити програмний рівень, за яким проходитиме педпрактику.

Мета університетської педагогічної практики, спрямованої на формування ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання етиці – розвинути у майбутнього вчителя історії здатність професійно, методично вірно та самостійно працювати над формуванням ціннісних орієнтацій учнів.

Завданнями її є: формування позитивної мотивації і особистісної спрямованості майбутнього вчителя історії на формування ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання етиці; поглиблення і практичне закріплення підготовки студента до означеного виду діяльності; формування вмінь і навичок застосовувати набуті знання з теорії і практики формування ціннісних орієнтацій учнів на практиці; збагачення духовного світу самого вчителя, і на цій основі – розвиток його індивідуальних творчих задатків, творчого підходу до діяльності по формуванню ціннісних орієнтацій учнів з урахуванням ціннісних потреб самого школяра.

Під час проходження педагогічної практики орієнтованої на практичне застосування студентами теоретичних і методичних знань з проблеми формування ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання етиці, до майбутнього вчителя ставляться такі вимоги:

- складати конспект уроку етики, орієнтованого на формування ціннісних орієнтацій учнів;
- обирати зміст, методи, форми навчання етиці, орієнтуючись на психологічні і вікові особливості учнів, актуалізувати їх потреби, інтереси, суб'єктний досвід задля їх самореалізації;
- використовувати інтерактивні технології навчання (робота в малих групах, «коло ідей», «акваріум», «аналіз етичної ситуації, випадку» за визначеними правилами етичної дискусії, «рольова гра», «займи позицію» і т.д.);

- проектувати морально-орієнтовані виховуючі навчальні ситуації;
- використовувати на уроках етики проблемні творчі завдання, практикувати спільне розв'язання з учнями соціально-моральних задач;
- практикувати тренінгові заняття відповідно до психологічних потреб дітей;
- застосовувати завдання, що дають учню змогу вибрати тип, вид і форму подачі матеріалу (словесну, графічну, умовно-символічну);
- створювати позитивний емоційний настрій всіх учасників в ході уроку;
- стимулювати учнів до вибору етичних проблем, які будуть обговорюватися, шляхом звернення до їх життєвого досвіду;
- використовувати прийоми всіх шести позицій рефлексії: «яким я є насправді», «яким я бачу самого себе», «яким мене бачать інші», «Я-ідеальне», «Я-духовне», «Я-особистість!» (особливо під час ведення етичних діалогів), що дозволить учням «побачити» себе і оцінити власні прояви, порівняти їх з іншими, тим самим стимулюючи етичний розвиток школярів;
- оцінювати учнів орієнтуючись на три складові: знання етичних норм, уміння здійснювати критично-оцінювальний аналіз + самостійність суджень + особисту поведінку, вчинки і дії учня. Активно використовувати прийоми самооцінювання.

Особливістю педагогічної практики на II курсі є те, що вона проводиться паралельно з вивченням основних нормативних педагогічних дисциплін і має характер педагогічного практикуму з питань формування ціннісних орієнтацій учнів та викладання шкільних курсів етики, допомагаючи співвідносити теоретичні знання про відповідний навчальний процес з реальною шкільною діяльністю. На цій педагогічній практиці студенти максимально використовують можливості лекційних і практичних занять з тим, щоб вчитися пов'язувати теорію з практикою, цілеспрямовано спостерігають й аналізують окремі форми організації навчального процесу з етики в школі, аналізують методи і прийоми формування ціннісних орієнтацій учнів, що спостерігаються у процесі практики, оволодівають навичками самостійної роботи з педагогічною і методичною літературою. У процесі підпрактики на II курсі студенти знайомляться з методикою організації уроків етики, відбору форм діяльності учнів, вчать розробляти дидактичні матеріали.

Цілями педагогічної практики на II курсі є: ознайомлення студентів з сучасним станом викладання предмету «Етика» в школі; вивчення досвіду вчителів етики з проблем формування ціннісних орієнтацій учнів; знайомство з програмами, підручниками і обладнанням навчального кабінету етики.

Наводимо «Програму педагогічної практики для студентів II курсу по підготовці майбутнього вчителя до формування ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання етиці».

I рівень – «задовільний». Ціле-мотиваційне завдання (Охарактеризуйте цілі і мотиви вчителя по формуванню ціннісних орієнтацій учнів на уроках етики. Чи потрібне це сучасній школі? Чи потрібно це учневі?); Аксиологічне завдання (Проведіть психолого-педагогічну діагностику учня, складіть на нього морально-етичну характеристику (за алгоритмом: знання моральних норм + прояви ставлень до них + судження + поведінка); Когнітивне завдання (Відтворіть дидактичні матеріали, які використовував учитель у своїй роботі по засвоєнню учнями моральних норм і цінностей. Яким, на вашу думку, було ставлення учителя до проголошуваних ним цінностей і моральних норм?); Операційно-діяльнісне завдання (Складіть конспект-опис відвіданого уроку етики з позицій використання на ньому прийомів формування ціннісних орієнтацій учнів).

II рівень – «середній». Ціле-мотиваційне завдання (Проаналізуйте характер орієнтації цілей професійної діяльності вчителя етики по формуванню ціннісних орієнтацій учнів на уроці.); Аксиологічне завдання (Проведіть психолого-педагогічну діагностику учня, складіть на нього морально-етичну характеристику; складіть власне обґрунтування шляхів її використання під час навчального процесу з етики.); Когнітивне завдання (Розробіть і запропонуйте власні дидактичні матеріали для уроку етики, які б орієнтували учнів на засвоєння моральних норм і цінностей. Яким повинне бути ставлення учителя до проголошуваних ним цінностей і моральних норм?); Операційно-діяльнісне завдання (Складіть конспект-опис відвіданого уроку етики з позицій

використання на ньому прийомів формування ціннісних орієнтацій учнів. Письмово проаналізуйте відвіданий урок етики: чи був він орієнтований на формування ціннісних орієнтацій учнів?).

III рівень – «високий». Ціле-мотиваційне завдання (Визначте власні цілі та мотиви навчальної і майбутньої професійної діяльності з огляду на формування ціннісних орієнтацій учнів.); Аксіологічне завдання (Проведіть психолого-педагогічну діагностику учня, складіть на нього морально-етичну характеристику; складіть власне обґрунтування шляхів її використання під час навчального процесу з етики; складіть прогноз-програму формування ціннісних орієнтацій учня на основі цієї характеристики.); Когнітивне завдання (Напишіть творчу роботу з досвіду діяльності вчителів етики по формуванню ціннісних орієнтацій учнів, застосовуючи алгоритм: школа – вчитель – клас – тема – форма проведення заняття – методи і прийоми роботи вчителя і учнів – процес роботи над вивченням цінності – результат.); Операційно-діяльнісне завдання (Проведіть пробний урок етики чи його фрагмент, орієнтований на формування певної моральної цінності, використовуючи власні дидактичні матеріали).

Критеріями оцінювання педпрактики на II курсі є: осмислення студентами мотивів і цілей діяльності вчителя етики по формуванню ціннісних орієнтацій учнів як можливої основи своєї майбутньої професійної діяльності; уміння аналізувати урок етики з позиції педагогічної аксіології, вміння студента проводити психолого-педагогічну діагностику учня, складати на її основі морально-етичну характеристику учня та знати як оперувати нею під час організації і проведення уроку етики.

Метою педагогічних практик на передвипускному (4) і випускному (5) курсах є: практичне завершення цілісної методичної підготовки студента до формування ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання етиці.

Під час проходження активних педагогічних практик, орієнтованих на формування ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання етиці, студенти формують наступні професійні якості, необхідні для подальшої роботи:

- цілеспрямовано планувати та аналізувати свою діяльність в контексті роботи школи, її профілю, проблемного напрямку, експерименту, тощо, з урахуванням спрямованості на теорію і практику формування ціннісних орієнтацій учнів (вміти складати відповідні календарно-тематичні плани і здійснювати поурочне планування з врахуванням необхідності системної поетапної роботи над проблемою);
- будувати навчальний процес з етики на засадах інтерактивної технології навчання;
- обґрунтовано вибирати ефективні форми, методи, засоби і прийоми навчання, визначати індивідуальні особливості засвоєння учнями програмного етичного матеріалу, рівні їх досягнень, ступінь їх особистісного розвитку та активність у засвоєнні моральних норм і цінностей;
- вивчати особистість кожного учня з метою діагностики, корекції та проектування його подальшого морального розвитку;
- проводити різноманітну роботу по розвитку пізнавальної, творчої активності школярів по вивченню курсу «Етика», підтримці інтересів і потреб учнів по вивченню тієї чи іншої моральної норми;
- вміти виготовляти наочність, різновид дидактичного матеріалу, плакати, моделі по організації навчального процесу з етики;
- вчитись будувати ділові і особисті стосунки з усіма особами, що беруть участь у навчально-виховному процесі (учнями, керівництвом, колегами, батьками, студентами-практикантами, методистами);
- формувати ціннісний, творчий і науково-дослідницький підходи до майбутньої професійної педагогічної діяльності; вивчати передовий педагогічний досвід з формування ціннісних орієнтацій учнів (нові моделі, технології навчання, альтернативні програми і підручники з

етики), вмiти його аналізувати, узагальнювати, робити висновки, творчо використовувати на практиці.

Зміст практичної діяльності студентів передвипускного і випускного курсів становить участь студента в установчій і звітній конференціях, знайомство з документальною, джерельною базою оновленої педпрактики. Обов'язковим для практиканта є знайомство з системою організації навчального процесу з етики у школі, діяльністю педагогічного колективу, роботою методичних об'єднань вчителів етики, знайомство з учнівським колективом класу, закріпленого на період педпрактики; вивчення та ведення поточної документації (учнівських щоденників та журналу класу).

Впродовж усієї практики студент-практикант веде власну звітну документацію: журнал обліку проведених уроків, в кінці зі звітом; щоденник з педпрактики з розкладом уроків та дзвінків, робочим журналом по предмету, календарними планами курсів етики, конспектами уроків, щоденником морально-етичних спостережень за учнями класу. До його завдань входить знайомство з шкільним кабінетом етики, бібліотекою, підручниками; оформлення дидактичного матеріалу ціннісного характеру, наочності для поповнення шкільного та факультетського кабінету.

Наводимо «Програму педагогічної практики для студентів IV курсу по підготовці майбутнього вчителя до формування ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання етиці».

I рівень – «задовільний». Ціле-мотиваційне завдання (Проаналізуйте цілі і мотиви професійної діяльності вчителя етики під час педпрактики по формуванню ціннісних орієнтацій учнів); Аксіологічне завдання (Напишіть коротке есе з теми: «Проблеми професійної діяльності вчителя етики, який працює над формуванням ціннісних орієнтацій учнів»); Когнітивне завдання (Проаналізуйте урок учителя етики з позицій формування ціннісних орієнтацій учнів); Операційно-діяльнісне завдання (Опишіть в конспекті і застосуйте на практиці один із побачених на практиці прийомів формування ціннісних орієнтацій учня).

II рівень «середній». Ціле-мотиваційне завдання (Охарактеризуйте цілі і мотиви власної діяльності на уроках етики під час педпрактики); Аксіологічне завдання (Розробіть і представте методику проведення учителем етики етичного діалогу з учнем (тема за вибором); Когнітивне завдання (Складіть конспект уроку етики (з використанням традиційних методів роботи), орієнтованого на формування ціннісних орієнтацій учня); Операційно-діяльнісне завдання (Організуйте і проведіть урок етики (з використанням традиційних методів роботи), спрямований на формування ціннісних орієнтацій учня).

III рівень – «високий». Ціле-мотиваційне завдання (Охарактеризуйте цілі і мотиви власних уроків етики з позицій їх спрямування на формування ціннісних орієнтацій учнів); Аксіологічне завдання (Підготуйте Пам'ятку учителю етики «Особистісний розвиток учня з позицій аксіологічного підходу»); Когнітивне завдання (Складіть конспект інтерактивного уроку етики, орієнтованого на формування ціннісних орієнтацій учня); Операційно-діяльнісне завдання (Організуйте і проведіть інтерактивний урок етики, спрямований на формування ціннісних орієнтацій учня).

Критерієм оцінювання педагогічної практики студентів IV курсу спрямованої на формування ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання етиці є: сформованість у студентів мотивів і цілей діяльності вчителя етики по формуванню ціннісних орієнтацій учнів як основи своєї майбутньої професійної діяльності; уміння планувати, проводити і аналізувати урок етики з позицій педагогічної аксіології; готовність до використання різних типів уроків етики.

Наводимо «Варіативну програму педагогічної практики для студентів V курсу по підготовці майбутнього вчителя до формування ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання етиці».

I рівень – «задовільний». Ціле-мотиваційне завдання (Сформулюйте мету і мотиви проведення етичного діалогу на уроці етики з певної теми); Аксіологічне завдання (Запропонуйте

тематику і зміст роботи учнівського дискусійного клубу «Цінності у нашому житті»); Когнітивне завдання (Сплануйте і опишіть дискусійні питання та проблемні ситуації етичного характеру); Операційно-діяльнісне завдання (Проведіть засідання дискусійного клубу, обираючи тему з врахуванням думки учнів).

II рівень «середній». Ціле-мотиваційне завдання (Сформулюйте мету і мотиви застосування на уроках етики суб'єктного досвіду учнів); Аксіологічне завдання (Сплануйте і проведіть на уроці етики соціально-моральну ситуацію з використанням особистого досвіду учнів (тема за власним вибором)); Когнітивне завдання (Опишіть модель проведення етичного заняття з використанням суб'єктного досвіду учнів); Операційно-діяльнісне завдання (Сплануйте і проведіть на уроці етики педагогічну ситуацію, орієнтовану на актуалізацію однієї з вищих духовних цінностей, орієнтуючись на використання суб'єктного досвіду учнів у процесі її розв'язання).

III рівень – «високий». Ціле-мотиваційне завдання (Сформулюйте мету і мотиви використання рефлексії учнів на уроках етики); Аксіологічне завдання (На основі морально-етичної характеристики сплануйте траєкторію розвитку ціннісних орієнтацій учня); Когнітивне завдання (Підготуйте і організуйте на уроці етики рольову гру: «Торжество добра»); Операційно-діяльнісне завдання (Підготуйте і презентуйте інформаційну газету «Навчаємося вчити» за результатами педагогічної практики, у якій представте власні творчі розробки уроків етики, спрямованих на формування ціннісних орієнтацій учнів та діагностичні методики, які використовувалися вами на уроках етики).

Критерієм готовності студента-практиканта V курсу до реалізації процесу формування ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання етиці є: сформованість власних мотивів і цілей діяльності по формуванню ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання етиці як запоруки власної самореалізації і саморозвитку; продуктивне відтворення теоретичних положень та понять педагогічної аксіології в практичній діяльності, при системному баченні особливостей педагогічного процесу з етики в школі та перспектив його розвитку; предметно-професійні і методичні вміння реалізації процесу формування ціннісних орієнтацій учнів на уроках етики; творче і аргументоване застосування інтерактивної технології навчання етиці; володіння навиками самоаналізу, самооцінки і самоконтролю, самоактуалізації; здатність до створення індивідуальної дидактичної методики викладання шкільного курсу етики та прийомів формування ціннісних орієнтацій учнів.

Висновки. Результатом проходження майбутніми учителями педагогічних практик за пропонованими трирівневими програмами стало набуття ними конкретних практичних вмінь по формуванню ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання етиці: моделювати і проводити етичні діалоги з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів; будувати навчальний процес з етики на основі особистісно орієнтованої та інтерактивної технології навчання; обирати і використовувати відповідні прийоми формування ціннісних орієнтацій учнів на уроках етики; визначати оптимальні шляхи засвоєння учнями моральних норм, етичних цінностей та ціннісних орієнтацій; впроваджувати адекватні діагностичні методики перевірки рівня сформованості ціннісних орієнтацій учнів; проектувати духовний розвиток школярів у процесі навчання етиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баханов К.О. Організація претикки студентів педагогічних університетів з методики навчання історії: Методичний посібник. – Бердянськ: БДПУ, 2007. – 96 с.
2. Пехота Е.Н. Індивідуальність учителя: теорія і практика / Учебное пособие для студентов и преподавателей пед. института. – Николаев, 1996. – 144 с.
3. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів освіти України: Наказ Міністерства освіти України від 8 квітня 1999 р. № 93 // Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. Випуск 1. – К., 1994. – С.139-153.

4. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. –142 с.
5. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов - СПб: Питер, 2000. - 304 с. – (Серия «Учебник нового века»).
6. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. — М.: Школа-Пресс, 1997. — 512 с.

**Яременко В. І., кандидат
історичних наук, доцент
кафедри історії та
країнознавства Хмельницького
національного університету.**

Викладання історії у вишах в умовах дефіциту вміння навчатися: методологічні пошуки

У статті автор ділиться досвідом застосування методики активізації творчої роботи студентів при вивченні історії у вищій школі. При цьому враховується нинішній стан рівня знань з історії випускниками середньої школи і вплив на них інформаційної епохи.

В статье автор делится опытом применения методики активизации творческой работы студентов при изучении истории в высших учебных заведениях. При этом учитывается нынешний уровень знания истории выпускниками средней школы и влияние на них информационной эпохи.

Author imparts experience of using the principles for student's creative work intensification during the learning of history at the institution of higher education in this article. The present-day condition of the history knowledge level of secondary school graduates takes into consideration.

Інформаційна епоха, комп'ютеризація, запровадження кредитно-трансферної системи (КТС) відкривають перед навчальним процесом величезні можливості й перспективи, але й породжують все нові виклики. Зокрема, до них науковці відносять втрати культури читання, навичок спілкування і схильності до аналітичного (ба навіть логічного) мислення [1.6]. Мій власний багатолітній досвід роботи з першокурсниками свідчить про неухильне зниження рівня гуманітарної освіти за середню школу. При цьому беру до уваги значне збільшення кількості студентів при одночасному зменшенні конкурсів при вступі до ВНЗ. Особливо прикро констатувати погані знання з такої базової дисципліни як історія. Набрані при незалежному зовнішньому тестуванні задовільні й високі бали не повинні заспокоювати, враховуючи особливість такої форми перевірки знань. Не виступаю проти неї. В порівняльному плані вона дає загалом об'єктивну картину і на сьогодні цілком дозволяє провести справедливий конкурсний відбір, але аж ніяк не свідчить про добре засвоєння шкільної програми. Багато випускників зовсім не орієнтуються в перебігу історичних процесів, а про фактологічні знання (дати, цифри, події) зайве й говорити. Шкільні вчителі й численні нині репетитори свідчать, що навіть кращі учні при вивченні матеріалу орієнтуються на його пасивне засвоєння шляхом запам'ятовування (іноді записування) почутого від

педагога, короткої бесіди з ним чи вгадування запропонованого в тестових завданнях. Без уважного читання текстів і підручників, виконання домашніх завдань, використання додаткової літератури атрофуються навички аналітичного мислення і не розвивається інтерес до минулого, який на думку багатьох світлих розумів є обов'язковою рисою особистості, запорукою її належного світоглядного рівня. Перед викладачами ВНЗ постає завдання, яке в найзагальнішому формуванні можна подати так: навчити студента вмінню навчатися, надолужуючи згаяне в середній школі. В моєму розумінні поняття „вміння навчатися” передусім передбачає наявність навичок творчої роботи.

На перших заняттях для вироблення методичних орієнтирів доцільно провести в певній формі вхідний контроль для перевірки залишкових знань з історії за середню школу (можна й не лише з історії України) на предмет з'ясування передусім наступного: що колишнім абітурієнтам відомо про періодизацію минулого і які періоди вони можуть назвати; які доленосні події української та світової історії вони знають; яке їхнє ставлення до думки, що історія є навчальною життя, або навіщо кожній людині мати знання про минуле; якими термінами й поняттями послуговується історична наука.

При читанні курсу історії слід добре продумати методологію наголосів. Нині в академічному середовищі дискутуються проблеми зміни парадигми вивчення історії України в середній школі, підготовки нових програм і підручників. Група науковців після перевірки шкільних підручників з історії України серед іншого дійшла й висновку (на мій погляд правильного) про те, що нинішнє викладання предмету породжує в учнів комплекс ненормальності українського минулого, коли українці трактуються як народ-жертва, що зусібіч був оточений ворогами [2.43]. А ці „історичні вороги” й інші суміжні народи теж подаються однобічно і в різних площинах та ракурсах: як „ближчі” до українців (росіяни) і цілком їм „протилежні” (поляки, татари та ін.). Курс історії України у виші має враховувати й певною мірою виправляти такі „перекуси”. Наприклад, за рахунок уникання вживання, часто алогічних по суті, висловів на зразок „литовсько-польський період» в історії України [3.8,119], повсякчасного трактування Речі Посполитої як виключно польської держави або по суті називання першої та другої УНР, Української держави 1918 року не зовсім виваженими і точними означеннями „Україна періоду Центральної Ради, „Україна періоду Директорії” „Гетьманат Павла Скоропадського”.

Стержнем КТС є безперервність, системність, креативність навчальних зусиль, періодичне повторення вже вивченого. Це положення слід донести до свідомості студентів уже на початку вивчення курсу, наголосивши на ньому в описі дисципліни. Між тим, кидається у вічі, що сучасні студенти в масі не вникають у зміст навчальної програми, не запам'ятовують назв тем курсу, ігнорують точність формулювання питань, керуючись загальником: „буде заняття про те-то й те-то і треба хоч щось про це підготувати”. Тому доречно знайти час для перевірки того, наскільки точно студенти знають структуру модулів курсу, формулювання назв тем, питань, щоб навчання мало предметну спрямованість.

Насамперед студентів треба привчати до слухання й опрацювання лекцій. Діалектика полягає в тому, що при всій важливості самостійної роботи студентів і в умовах інформаційного буму, діапазон якого неухильно розширюється, значення цієї форми навчання, живого спілкування зростає, бо лекції потенційно дають студентам потрібні орієнтири і новітні живі зразки наукового аналізу в царині історичної науки. Лекції особливо відповідають суті гуманітарної освіти і їх скорочення, як показує практика, аж ніяк не покращує її якісного рівня. А у випадку викладання історії вони можуть також служити своєрідним корисним протиставленням політичним спекуляціям на історичному матеріалі, які тиражуються всілякими телешоу або спеціально розміщуються на інтернетівських сайтах. У вступній лекції, роль якої зростає, обов'язково варто звернути увагу на особливості історичної науки. Вважаю, що їх можна сформулювати так: 1) повних знань про минуле ми не матимемо ніколи, але ця «незавершеність» зовсім не перекреслює можливості його об'єктивного пізнання; 2) особливо тісний зв'язок з ідеологією та політикою через непереборне бажання політиканів використовувати історію в своїх інтересах; 3) ця наука, хай і

побіжно, заторкує кожну людину, бо кожен з нас має пам'ять і свої уявлення про минуле; 4) історичні знання особливо впливають на почуття, емоції, світогляд людей, становлення особистості; 5) історія формує спільну пам'ять, без якої народ не може стати повноцінною нацією. А серед завдань вивчення історії важливо донести до студентів думку: повних знань про минуле не буде ніколи, але історична наука допомагає освіченій людині цілком успішно протистояти численним і постійним спробам його міфологізації, містифікації, демонізації, гіпертрофованій героїзації тощо, і відповідно, адекватно, найраціональніше реагувати на сучасний стан речей та примножувати людську мудрість, а не глупоту.

Левову частку, розподілених на види робіт, балів можна виділити на знання лекційного матеріалу, але при самій перевірці не слід абсолютизувати тестову форму контролю вивченого і тим паче, намагатися, як це часто робиться, вбгати до текстових завдань заради збільшення їхньої кількості всього, що уже вивчалось в середній школі або передбаченого робочою програмою у виші. Мій досвід переконує, що слід передусім виносити для перевірки лише подане в лекціях. По-перше, як констатують медики і психологи, багато сучасних молодих людей під впливом сучасних відео-візуальних засобів культурного обслуговування втрачає здатність виконувати роботу, що вимагає тривалої зосередженості й великої уваги. Слухання лекції якраз належить до такого виду робіт. Тому й саме заняття, особливо лекційне, має, як колись, складатися з двох перерваних частин тривалістю, якщо не 45, то, хоча б, 30-35 хвилин кожна. По-друге, вказаний підхід буде гарним стимулом для інтелектуальної роботи на лекції і, зрештою, помагатиме у формуванні вміння навчатися взагалі.

КТС вимагає обов'язкового поточного об'єктивного оцінювання, а в наших умовах це проходить без збільшення навчальних годин для такої перевірки. Тому з'являється спокуса вихолощування розмаїття форм і видів роботи зі студентами на практичних заняттях. Вмінню вчитися це не сприяє. Традиційний семінар прищеплював навички активності та ініціативності, підготовки й виголошення виступів, формування присутніх питань, предметної участі в дискусії, сприяв формуванню культури спілкування взагалі і мовної зокрема. Нині він перетворюється у пасивне слухання підготовлених (найчастіше за матеріалами з Інтернету) і прочитаних студентами текстів. З огляду на багатофункціональність і творчий характер семінару не варто списувати його в архів, а „реанімувати” його можна за рахунок перетворення в різновид ділової гри, коли кожний зі студентів готує свою „роль”: один - виступ, другий – питання по ньому третій – доповнення, четвертий – проблемну ситуацію для дискусії, п'ятий – готується уважно все вислухати і зробити висновки по питанню теми семінару. Це – штучний сценарій заняття, але й він спонукає до заглиблення, хай і досить поверхового та часткового, в матеріал, який розглядається на занятті. Можна також, особливо на перших порах, пропонувати студентам складати та обґрунтовувати плани своїх виступів по питаннях семінару або готувати короткі повідомлення за схемою: які є джерела для підготовки кожного з питань семінару і що конкретно з них можна взяти для підготовки виступів.

В нових умовах дуже ефективною формою практичних занять стає колоквиум. Це трохи повільніший засіб поточного контролю, ніж тестування, але перед останнім має й суттєві переваги: вдосконалюється мовлення і є живе спілкування; студент привчається до з'ясування суті проблеми і вчиться говорити коротко, стисло, присутньо. Власне, ця форма заняття дає те, чого бракує сучасній політичній культурі українців. Щоб задіяти творчий потенціал студентів, їм можна запропонувати самим складати питання на колоквиум в рамках поставленої теми й відповідно оцінювати таку роботу.

В межах теми практичного заняття можна застосувати й такий засіб, як „теза-антитеза”: двоє чи більше студентів по кожному з питань готують певне твердження і його заперечення – спростування з відповідним логічним обґрунтуванням. Наприклад, такими конструкціями можуть бути такі: 1) „перше прийняття християнства як державної релігії відбулося ще за князювання Аскольда, про що свідчать наступні аргументи ...”; „державницьке хрещення відбулося лише за Володимира Святославовича, бо ...”; 2) „українсько-польський договір 1920 року був правильним

рішенням С. Петлюри, бо ... ; «українсько – польський договір не можна вважати дипломатичним успіхом другої УНР, бо ...». Власне подібні завдання є шляхом індивідуалізації практичного заняття: кожному студентові в рамках теми дається окреме завдання з метою успішного проведення регулярного поточного контролю, і воно має бути такого характеру, щоб викликати в академічній групі пізнавальний резонанс.

Нині нівелюється вже й такий традиційний для вишів вид роботи як підготовка та обговорення реферату. Те, що нині називаємо рефератом, є часто-густо звичайнісіньким переписуванням текстів без всяких посилань на них, власне плагіатом. В погоні за більшою кількістю оцінок, перебуваючи щодо цього через брак часу й тиск деканату в своєрідному цейтноті, викладачі закривають на те очі, лише переглядаючи поданий текст. Тим самим, навчаємо не азам наукової роботи, а привчаємо до присвоєння чужої інтелектуальної власності. Нині лише одиниці зі студентського середовища здатні підготувати справжній реферат. Вважаю, що в таких умовах прийнятнішим і кориснішим буде підготовка анотації матеріалу (книги, публікації в періодиці, інтернетівського матеріалу) з відповідної теми заняття, з обов'язковим поясненням, який його зв'язок з нею. Крім того, анотацію можна розглядати як підготовчий етап для складнішої реферативної роботи.

Нова епоха вимагає посилення творчої складової в навчанні. І саме такий орієнтир спонукає, послугуючись висловом російського академіка Д. Лихачова, „учитися любити навчатися” [4.55], і відповідно забезпечує таку потрібну нині безперервність в здобуванні знань. А прищеплювання навичок творчої роботи, в свою чергу, вимагає пошуку все новіших методів навчання: таке собі своєрідне колесо сучасної дидактики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Див., наприклад: „Батьки, не забувайте: екран – плоский!”. Серйозна розмова про TV – вплив // День. – 29 квітня 2009 р.
2. Шкільна історія очима істориків-науковців: Матеріали Робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України / Упорядник Н. Яковенко. – К.: Критика, 2008.
3. Див., наприклад: Магочій Павло-Роберт. Історія України. – К.: Критика, 2007.
4. Лихачов Д. С. Листи про добре і прекрасне. – К.: „Молодь”, 1988.

УДК 7.03 (477) + 371.3:378

**Шендрікова С.П., докторант
кафедри історії України
історичного факультету
Таврійського Національного
університету
ім. В.І. Вернадського**

Історія театрального мистецтва в межах вивчення курсу «Історія української культури» на неісторичних факультетах в ВНЗ України

В даній науково-методичній публікації пропонується фрагмент авторської програми курсу «Історія української культури» для студентів неісторичних спеціальностей на прикладі

семінарського заняття по історії українського театру і надаються аргументи необхідності викладання даного курсу в ВНЗ України з метою виховання патріотичної молоді.

Ключові слова: виховання сучасної молоді, патріотизм, громадянин, постать, державне становлення.

В данной научно-методической публикации предлагается фрагмент авторской программы по курсу «История украинской культуры» для студентов неисторических специальностей на примере семинарского занятия по истории украинского театра и приводятся аргументы необходимости преподавания данного курса в ВУЗах Украины с целью воспитания патриотической молодёжи.

Ключевые слова: воспитание современной молодёжи, патриотизм, гражданин, личность, государственное становление.

In the presented article the course of History of the Ukrainian culture is offered by author for the students of non-historic specialties by an example of the seminar lesson in history of the Ukrainian theatre as well as the proofs of its importance are cited.

Key words: modern youth education, patriotism, citizen, person, state establishment.

Метою даної науково-методичної публікації є обговорення втілення в навчальний процес ВНЗ України курсу «Історія української культури» для студентів неісторичних спеціальностей, його змістовного рівня, необхідності даного курсу в вихованні української молоді на сучасному етапі становлення України як молодій держави.

Згідно пункту 2.6, в якому висловлюється рішення колегії Міністерства Освіти і Науки «Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти» від 02.04.2009, протокол №4/1-4, а також рішення колегії Міністерства Освіти і Науки «Про вдосконалення нормативної частини змісту підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра» від 25.06.2009, протокол №7/7-4, враховуючи результати широкого громадського обговорення питань гуманітарної підготовки в вищій школі з метою організації вивчення дисциплін циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки було встановлено перелік нормативних дисциплін, в який війшов курс «Історія української культури» (2 кредити ECTS) [1].

Національна культура – це осмислення місця нації у загальному процесі розвитку людства, а для українського народу – історичне відкриття, яке утверджує його як самодостатню структуру у співдружності етнічних спільностей і визначає належне місце, роль і значення в історичному контексті, без міфологізації, на діалектичних засадах.

Демократизація суспільства, його трансформація гостро поставили проблему вивчення та осягнення своєї історичної спадщини, в якій культурні здобуття займають одне з чільних місць. На сьогоднішній день питання розвитку культури не стільки культурологічне, скільки перш за все політичне, оскільки це один із сутніх чинників утвердження державності. А для молодій держави, якою є на сьогоднішній день Україна, це можливість заявити про себе на світовому рівні. Окрім того, сучасна українська суспільна думка розглядає культуру як нагальну потребу і аспект самоусвідомлення і утвердження себе як народу, нації, що має глибокі історичні корені і зробила великий внесок у загальний розвиток історично-культурного процесу Європи в цілому. Адже культура – це національний світ буття, який надає значущості всім подіям розвитку історії [2, с. 3].

У 2009 році на сайті Міністерства Освіти та Науки України було викладено на обговорення один із варіантів Робочої навчальної програми з курсу «Історія української культури». Автори програми д.політ.н. М.М. Розумний та д.філос.н. О.К. Шевченко надали наступний зміст програми: навчально-тематичний план лекцій і практичних занять [3, с. 4].

№ теми	Назва теми	Кількість годин		
		лекції	семінари	Самостійна робота
ЗМІСТОВНИЙ МОДУЛЬ 1.				
„Вступ до дисципліни”				
	Сучасні підходи до понять „культура”, „нація”, „національна культура”	2	2	4
	Комплексна періодизація історії української культури та української ідентичності	6	6	10
ЗМІСТОВНИЙ МОДУЛЬ 2.				
„Індивідуалізовані риси української культури в їх історичному становленні”				
	Цивілізаційні детермінанти розвитку української культури	4	4	6
	Соціально-культурна антропология українця	4	4	8
	Особливості розвитку українського мистецтва	2	2	8
Всього		18	18	36

Треба зазначити, що автори програми винесли її на обговорення для того, щоб разом з колегами – науковцями, фахівцями з історії, культурології, мистецтвознавцями, методистами, знайти істину в цьому питанні, бо до найближчого часу курс «Історія української культури» викладався виключно для майбутніх фахівців на факультетах культурології чи мистецтвознавства. За цим складалася і специфіка його змісту та методики викладання.

В зв’язку з цим, на підставах потреби розробки нового курсу «Історія української культури» для студентів неісторичних, некультурологічних та немистецтвознавчих спеціальностей протягом 2009-2010 навчального року викладачами кафедри українознавства Таврійського Національного університету ім. В.І. Вернадського було розроблено Робочу навчальну програму обзорного курсу «Історія української культури» для студентів неісторичних спеціальностей за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра.

Згідно з Наказом Міністерства Освіти та Науки України на вивчення даного курсу передбачається два кредити обсягом 72 години, з них 18 годин – лекції, 18 годин – семінарські заняття, 36 годин – самостійна робота студентів, яка контролюється за допомогою тестових завдань.

Історія театрального мистецтва України – досить цікавий з культурологічної та історичної точки зору сюжет. В ньому поєдналися величні і трагічні сторінки, багато з яких ще досі невивчені і

маловідомі не тільки театральним діячам, але й широким верствам аматорів. Окрім того, українське театральне мистецтво за часів М. Кропивницького, М. Старицького, М. Заньковецької (які є фундаторами українського національного театру), протягом XX століття, та на сучасному етапі становлення української державності завжди виконували роль «першої скрипки» в формуванні української еліти, яка становить основу української нації.

У зв'язку з цим викладачами кафедри українознавства Таврійського Національного університету ім. В.І. Вернадського в межах вивчення курсу «Історія української культури» було вирішено присвятити історії становлення та розвитку театального мистецтва в Україні семінарське заняття №4.

В даній науково-методичній роботі надаємо зміст семінарського заняття.

Семінар №4.

Тема заняття: Історія українського театру.

Мета заняття: Конкретизувати знання студентів щодо особливостей та головних досягнень розвитку українського театру протягом історичних періодів. Визначити пріоритетні напрямки розвитку театального мистецтва в сучасній Україні.

Обладнання: опорний конспект, теми докладів та творчі завдання, список літератури, список термінів та понять, хронологічна таблиця, список персоналій діячів театального мистецтва, питання для дискусії, схеми, таблиці, глосарій, ТЗН: мультимедійний проектор, презентація щодо теми семінару (портрети, афіші, схеми).

Тривалість: 2 години.

План.

Історія театального мистецтва з давнини до XX століття.

1. Театральне мистецтво на теренах античності (IV – III ст. до Р.Х.).
2. Український театр в епоху барокко (XVII ст. – XVIII ст.).
3. Становлення професійного українського театру (XIX ст.).
4. Розвиток українського театального мистецтва на рубежі XIX – XXст.

Історія театального мистецтва XX – початку XXI ст.

1. Український театр в 20–30 р.р.
2. Театральне життя та драматургія в воєнні та післявоєнні роки (40-50 р.р.).
3. Театральне мистецтво в період 60-80 р.р.
4. Проблеми розвитку сучасного театального мистецтва [4, с.5].

Творчі завдання:

1. Використання театальної маски в виставах античного театру.
2. Вертеп – ляльковий народний театр середини XVI ст.
3. Шкільна драма у XVI – XVII ст.
4. Молодий театр під керівництвом Леся Курбаса [5, с.126].
5. Львів театральний (20-ті роки).
6. Київ театральний (30-ті роки) [6, с.21].
7. Кримський академічний російський драматичний театр ім. М. Горького. (м. Сімферополь) в роки фашистської окупації в Криму.
8. Театральні колективи УРСР в евакуації.
9. Кримський академічний російський драматичний театр ім. М. Горького. Історія та сучасність.
10. Кримський академічний український музичний театр. Історія та сучасність.
11. Кримський державний драматичний татарський театр. Історія та сучасність.

12. Театральні колективи міст Криму.
13. Театр в українській діаспорі Америки (Театр щоп'ятниці в Філадельфії) [7, с.223].
Питання для дискусії «Історія театрального мистецтва з давнини до XX століття»:

До питання №1:

1. Хто, де і коли з сучасних учених археологів відкрив єдиний античний театр в Північному Причорномор'ї ?
2. Коли діяв античний театр в Херсонесі?
3. Як виглядав театр в стародавні часи?
4. Що собою представляли театралізовані дійства того часу?
5. Назвіть найвідоміших драматургів та їх твори часу античності, заповніть таблицю №1 [8, с.134-161].

Таблиця №1. Античний театр

період	Античні автори театрального мистецтва	Жанр античних вистав	Назви творів
525-456 р.р. до н.е.	Есхіл	Трагедія	«Перси» «Орестея»
496-406 р.р. до н.е.	Софокл		
480-406 р.р. до н.е.	Евріпід		
445-385 р.р. до н.е.	Аристофан		

До питання №3.

1. Хто і чому вважається засновником українського професійного театру?
2. «Театр корифеїв» як явище професійного українського театрального мистецтва. Заповніть таблицю №2 [9, с.126].

Таблиця №2. Театр корифеїв

Ведучі автори п'єс, що ставилися в театрі	Найвідоміші п'єси	актори
І. Котляревський	«Назар Стодоля»	
М.Кропивницький	«Дай серу волю, заведе в неволю», «Глитай, або ж павук», «Пошились у дурні»	
М.Старицький	«За двома зайцями»	

	«Сорочинський ярмарок»	
	«Наймичка» «Мартин Боруля»	
	«Маруся Богуславка»	
	«Лимерівна»	
	«Украдене щастя»	

До питання №4:

1. Яку кількість театральних колективів налічувалось на початок XX ст.?
2. Що становило основу репертуару театральних колективів на період 20-30х рр. XX ст.?
3. Якими іменами було прославлено українську радянську драматургію?
4. Заповніть таблицю №3 [10, с.148-149].

Таблиця №3. Український радянський театр 20-30 рр. XX ст.

Найвідоміші українські драматурги	П'єси, що прославили українську драматургію
І. Кочерга	«Фея гіркого мігралю»
	«Син сови» «Сентиментальний чорт»
	«Коли народ визволяється» «До третіх півнів»

Питання для дискусії «Історія театального мистецтва XX – початку XXI ст.»

До питання №2:

1. Яку участь приймали театральні колективи в Великій Вітчизняній війні?
Заповніть таблицю №4.

Таблиця №4. Театральні колективи на фронтах Великої Вітчизняної війни.

Трупа	Кількість концертно-фронтових бригад	Кількість вистав та концертів
Київський театр опери та балету ім.Т.Г.Шевченко	22 бригади	920 концертів
Запорізький театр ім.М.Заньковецької	3 бригади	214 вистав і концертів
Київський драмтеатр		

ім.І.Франка		
-------------	--	--

2. Яку роль відіграла діяльність театральних колективів в спільній справі радянського народу в ході Великої Вітчизняної війни? [11, с. 190].

До питання №3.

1. Театральний фестиваль, як нове видовище в українському театральному мистецтві. Де і коли відбувся перший український театральний фестиваль?

Заповніть таблицю №5.

Таблиця №5. Фестиваль «Перша українська театральна весна»

Театр	Художній керівник	Вистава
Вінницький обласний муз.-драм.театр ім.М.Садовського	М. Зарудний	«Веселка»
Харківський академічний театр ім.Т.Шевченка	М. Погодін	«Мій друг»
Львівський театр опери та балету ім.І.Франка		

2.Колективи яких театрів отримали дипломи лауреатів фестивалю?

До питання №4.

1. Яких проблем набули театри Незалежної України за часу розпаду СРСР?
2. Законодавча база по вирішенню проблеми двомовності театального мистецтва в Незалежній Україні?
3. Крим театральний. Заповніть таблицю.№6 [12, с.86-92; 13;14,с.3-4].

Таблиця №6. Національні театри м. Сімферополя.

Кримський академічний російський драматичний театр ім. М. Горького		Кримський академічний український музичний театр		Кримський державний драматичний татарський театр	
Дата відкриття	Худ.керівник на сьогодні. день	Дата відкриття	Худ.керівник на сьогодні. день	Дата відкриття	Худ.керівник на сьогодні. день

Список термінів та понять:

Театральне мистецтво, театр, античний театр, театральні жанри, трагедія, комедія, маска, вертеп: скоморохи, літургійне дійство, інтермедія, фарс; «Театр корифеїв», театральний фестиваль, альтернативний театр, академічний театр, театр-студія, рампа, амфітеатр, народний артист.

Глосарій:

Античний театр складався з трьох частин:

Фхестра – площа, на якій декламували, співали, танцювали,

Сцени – палатка, де актори перевдягалися,

Театрона – сходинок-сидіння для глядачів.

Перелік дат:

Кінець IV – початок III ст. до Р.Х. – відкриття театру на головній площі Херсонесу.

1810 р. – створення І.Котляревським і М.Щепкіним професійної театральної трупи.

1882 р. – сформовано «Театр корифеїв» під керівництвом М.Кропивницького.

Весна 1917 р. – у м.Києві створилося товариство «Український національний театр».

1918 р. – відкриття у Києві трьох національних театрів: Державного драматичного, Державного народного, Молодого театру.

1920 р. – створення у м. Львові незалежного театру.

1954 р. – О.І.Домбровський при археологічних розкопках відкрив єдиний античний театр Північного Причорномор'я.

Березень-травень

1958 р. – фестиваль «Перша українська театральна весна».

1991 р. – I Міжнародний конкурс співаків ім. Соломії Крушельницької на базі театру опери та балету ім. І.Франка в м. Львові.

25 марта –День театра

–Дати відкриття професійного театру у м. Києві, Львові, Харькові. Одесі, Сімферополі.

Список персоналій:

М.Кропивницький, М.Заньковецька, П.Саксаганський, М.Старицький, І.Карпенко-Карий, І.Франко, Л.Курбас, Г.Юра, Р.Віктюк, І.Борис, С.Данченко, В.Петров, А.Роговцева, І.Миколайчук, Б.Ступка, Д.Гнатюк, А.Солов'яненко, Н.Яремчук.

Література:

Основна:

1. Буров Г.М. Энциклопедия крымских древностей. – К., 2006. – С.142-143, 262, 399, 445.
2. «Україна крізь віки» 15-ти томне видання. Крижацький С.Д., Зубар В.М., Русява А.С. «Античні держави Північного Причорномор'я, т.2.–К., –1998.–с.201-203.
3. «Україна крізь віки» 15-ти томне видання. Коваль М.В. «Україна в другій світовій і великій вітчизняній війнах (1939-1945 рр.), т.12, – К.,1999.–с.231-246.

4. «Україна крізь віки» 15-ти томне видання. Баран В.К., Даниленко В.М. «Україна в умовах системної кризи (1946-1980-і рр.). – т.13, –К., 1999.–с.40-62, с.190-202.
5. Киричок П., Киричок М. «Крим театральний».–Сімферополь, 2006.
6. Когонашвили К. Краткий словарь истории Крыма.–Симферополь, 1995.
7. Теорія та історія світової і вітчизняної культури: Підручник/ Горбач Н.Я., Гелів С.Д.– Львів: Каменяр, 1992.

Додаткова:

1. Семчишин М.Тисяча років української культури. – К., 1993.
2. Славянське барокко.– Москва, 1979.
3. Акторська майстерність корифеїв. – К., 1973.
4. Василько В. Микола Садовський та його театр. – К., 1962.
5. Спогади про Марка Кропивницького.–К., 1990.
6. Тобілевич Б. Панас Карпович Саксаганський:Життя і творчість.– К., 1957.

До цього часу метаріали з історії української культури розташовані по багатьох першоджерелах, що ускладнює роботу з ними, особливо якщо мова йдеться про обзорний курс «Історія української культури» для студентів неісторичних спеціальностей в ВНЗ України. Але на сьогоднішній день перше і найважливіше завдання для суспільства – виховання достойної, чемної, інтелігентної, освітньої молоді, яка не тільки знає історію і культуру своєї держави, але й поважає і пишається нею, а також дбає про достойне місце України в сучасному всесвіті. Саме цю, на наш погляд, мету переслідує обзорний курс «Історія української культури».

ЛІТЕРАТУРА

1. Вакарчук І. Про вдосконалення нормативної частини змісту підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра. Рішення колегії МОН України від 25.06.2009. – Київ, - протокол №7/7-4, 2009.
2. Бокань В., Польовий Л. Історія культури України, третє видання, стереотипне / В. Бокань, Л. Польовий.. – Київ: МАУП, 2002. – С.3 - 255с.
3. Розумний М.М. Історія української культури. Робоча навчальна програма / Розумний М.М., О.К. Шевченко. – Київ, 2009. – 12.с. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>.
4. Гуменюк В.І. Історія української культури. Навчально-методичний посібник для студентів та викладачів в ВНЗ України. – Сімферополь: Доля, 2006, с.5 – 52с.
5. Бокань В., Польовий Л. Історія культури України, третє видання, стереотипне. – Київ: МАУП, 2002. – с.126 - 255с.
6. Гуменюк В.І. Історія української культури. Навчально-методичний посібник для студентів та викладачів в ВНЗ України. – Сімферополь: Доля, 2006, с.21 – 52с.
7. Бокань В., Польовий Л. Історія культури України, третє видання, стереотипне. – Київ: МАУП, 2002. – с.233 - 255с.
8. Петрова Э.Б. Античная Феодосия. История и культура. – Симферополь: Сонат, 2000, - С.134-161 – 260с.
9. Бокань В., Польовий Л. Історія культури України, третє видання, стереотипне. – Київ: МАУП, 2002. – с.126 - 255с.
10. Бокань В., Польовий Л. Історія культури України, третє видання, стереотипне. – Київ: МАУП, 2002. – с.148-149 - 255с.
11. Бокань В., Польовий Л. Історія культури України, третє видання, стереотипне. – Київ: МАУП, 2002. – С.190 - 255с.
12. Новикова М. Крым театральный. – Симферополь: Крымиздат, 1961, - 106с.
13. Корольов В. Кримський український музичний театр. Історичні нариси. – Сімферополь: Таврія, 2005, - 68с.
14. Керимова С. Страницы истории крымскотатарского довоенного театра и драматургии. – Симферополь: Доля, 2002. – с.3-4, - 189с.

Зміст

Методика навчання історії, правознавства та суспільствознавства на історичних факультетах ВНЗ.....	5
Кожухар О. І., завідувач кафедри всесвітньої історії Криворізького державного педагогічного університету, кандидат історичних наук, доцент.	5
Тестове оцінювання – важлива форма контролю організації самостійної роботи студентів	5
Олійник М.М., завідувач кафедри українознавства БелДУ, доктор історичних наук, професор, Белгород, Росія.....	10
Основні напрямки модернізації і розвитку системи освіти у провідних країнах світу	10
Василець В. О., здобувач кафедри історії ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, вчитель історії Полівської загальноосвітньої школи Дергачівського району Харківської області, спеціаліст вищої категорії.	15
До проблеми формування системи соціальних цінностей та історичного мислення у студентів історичних факультетів педагогічних вузів	15
Гончарова Н. О., кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії Ізмайльського державного гуманітарного університету.....	23
Дидактичні аспекти підвищення якості семінарських занять з історичних дисциплін у ВНЗ	23
Єрмакова І. П., викладач кафедри педагогіки та методики викладання суспільствознавчих дисциплін Інституту історії та права Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського.....	28
Теоретична розробка ідеї дослідницького підходу в освіті до початку XX століття.....	29
Демиденко Т. П., кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.....	33
Хронологічна складова методичної підготовки студентів-істориків (з досвіду роботи) .	33
Задорожна Л. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії України Криворізького державного педагогічного університету.	41
Формування професійних компетентностей у майбутніх вчителів - суспільствознавців засобом використання інформаційно-комунікаційних технологій.....	41
Старєва А. М., кандидат педагогічних наук, доцент, директор Миколаївського обласного інституту післядипломної освіти.	46
Розвиток шкільного суспільствознавства та відповідної методичної підготовки майбутнього вчителя у 80-ті рр. XX століття.....	46
Яковенко Г.Г., кандидат історичних наук, доцент кафедри історії ХНПУ імені Г. С. Сковороди.....	53
Підготовка майбутніх учителів історії до викладання філософського блоку суспільствознавчих дисциплін.....	53
Печеніна Н. А., кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України Криворізького державного педагогічного університету.	60
Історична географія Київської Русі: з досвіду викладання курсу	60
Виховання молоді у процесі навчання історії, права та суспільствознавчих дисциплін.....	66
Скринник І. О., викладач правознавчих дисциплін Харківського кооперативного торгово-економічного коледжу, здобувач кафедри історії Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди.	66
Гендерний підхід у викладанні правознавчих дисциплін у неюридичних ВНЗ I-II рівня акредитації.....	66
Корінько Л. М., учитель історії, правознавства та географії Сковородинівської загальноосвітньої школи I-III ступенів.	71

Роль краєзнавства у методиці підготовки учнів до написання наукових робіт (з досвіду навчально-виховної діяльності Сковородинівської загальноосвітньої школи I – III ступенів).....	71
Доляр Л. В., кандидат історичних наук, доцент кафедри історії та українознавства Криворізького технічного університету.	76
Виховний потенціал історичних дисциплін у ВНЗі: фондова лекція з циклу «Суспільні вади сучасної України в історичному ракурсі»	76
Нікора А. О., викладач кафедри педагогіки та методики викладання суспільствознавчих дисциплін Інституту історії та права Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського, здобувач лабораторії суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки АПН України.	80
Орієнтація педагогічної практики на набуття майбутніми учителями практичних вмінь формування ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання етиці.....	81
Яременко В. І., кандидат історичних наук, доцент кафедри історії та країнознавства Хмельницького національного університету.	87
Викладання історії у вишах в умовах дефіциту вміння навчатися: методологічні пошуки	87
Шендрікова С.П., докторант кафедри історії України історичного факультету Таврійського Національного університету ім. В.І. Вернадського	90
ІСТОРІЯ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА В МЕЖАХ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ІСТОРІЯ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ» НА НЕІСТОРИЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ В ВНЗ УКРАЇНИ	90

Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми методики викладання історії, правознавства та суспільствознавчих дисциплін у вищих навчальних закладах» / [упоряд. Г. Г. Яковенко]. – Х: Видавництво Харківського національного автомобільно-дорожнього університету, 2009. – 82 с.

Упорядник – Г. Г. Яковенко

Комп'ютерна верстка – О. Б. Бородіна

ЗА РЕДАКЦІЄЮ АВТОРІВ

Видавництво ХНАДУ, 61200, Харків-МСП, вул. Петровського, 25.

Тел./факс: (057)700-38-64; 707-37-03, email: rio@khadi.kharkov.ua

*Свідоцтво Державного комітету інформаційної політики, телебачення та радіомовлення
України про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і
розповсюджувачів видавничої продукції, серія ДК № 897 від 17.04.2002 р.*