

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

Тринус О.В.

**Саморозвиток педагогічної майстерності молодого вчителя:
історичний аспект**

Київ - 2015

УДК 37.011.3 – 051:159.923.2:005.336.5(091)

ББК 74.202(63)

Т 67

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол № 13 від 28 грудня 2015 року)

Рецензенти:

Лавріненко О.А. – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України;

Гомеля Н.С. – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки і психології Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка.

Тринус О.В. Саморозвиток педагогічної майстерності молодого вчителя: історичний аспект : посібник / Олена Тринус. -.... – 108 с.

У посібнику розглядаються ідеї саморозвитку педагогічної майстерності молодого вчителя в історичному аспекті. Досліджено категорію «молодий вчитель», визначено особливості становлення, сутність розвитку та саморозвитку педагогічної майстерності молодих вчителів. Проаналізовано організаційні форми, зміст підвищення кваліфікації молодих учителів у кінці XIX – на початку XX століття.

Видання адресовано студентам, аспірантам, вчителям, усім, хто цікавиться питаннями вдосконалення педагогічної майстерності.

ЗМІСТ

Передмова.....	4
Розділ 1. Визнання статусу молодого вчителя в Україні як соціально-педагогічна проблема	7
1.1. Проблема нормативно-правового забезпечення діяльності молодих учителів в Україні.....	7
1.2. Професійне становлення молодого вчителя.....	17
1.3. Система підготовки педагогічних кадрів України кінця ХІХ – початку ХХ століття.....	23
Розділ 2. Теоретичні основи педагогічної майстерності молодих учителів періоду українського національно-культурного відродження кінця ХІХ – початку ХХ століття.....	32
2.1. Сутність педагогічної майстерності молодого вчителя.....	32
2.2. Саморозвиток педагогічної майстерності молодого вчителя.....	40
2.3. Науково-методичне забезпечення самоосвітньої діяльності молодого вчителя.....	47
Розділ 3. Саморозвиток педагогічної майстерності молодих учителів у системі післядипломної педагогічної освіти кінця ХІХ – початку ХХ століття.....	63
3.1. Організаційні форми підвищення кваліфікації молодих учителів.....	63
3.2. Педагогічні технології як основа професійного саморозвитку молодого вчителя.....	78
Висновки.....	94
Список використаних джерел.....	96
Додатки.....	103

Передмова

XXI століття висуває нові вимоги до економіки, політики, особистості, визначає плани на майбутнє, істотно підвищує роль освіти у нашому суспільстві. Перед національною професійною освітою постають нові завдання з підготовки спеціалістів високого рівня кваліфікації, який відповідав би європейським та світовим стандартам. Розвиток системи педагогічної освіти акцентує увагу на формування вчителя-професіонала, здатного адаптуватися до змінних умов соціуму, до саморозвитку, самоосвіти, самопроектування, навчання впродовж життя. Завдання вищого педагогічного навчального закладу – допомогти студентові опанувати основи майстерності для усвідомленого і продуктивного початку професійної діяльності; сформувати гуманістичну спрямованість, дати ґрунтовні знання, розвинути педагогічні здібності, озброїти технікою взаємодії, підготувати до професійного аналізу різноманітних педагогічних ситуацій.

У стратегічних і законодавчих документах, що визначають напрями розвитку освіти в Україні (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Концепція розвитку освіти в Україні на 2015-2025 роки, Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні, Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про інноваційну діяльність» тощо), наголошено на ключовій ролі вчителя в суспільстві, удосконаленні його педагогічної майстерності, фахової компетентності, сприянні інноваційному розвитку, стимулюванні потреби в загальній та професійній самоосвіті, але, нажаль, не акцентується увага на особистості молодого вчителя, запровадженні системи роботи з відповідною категорією педагогічних працівників.

Однією з найбільш важливих соціально-психолого-педагогічних проблем сучасного суспільства є проблема практичного входження в педагогічну професію, активного включення у систему діяльності випускників педагогічних навчальних закладів. Професійне становлення молодого вчителя (вчителя-початківця – використовуємо як синонімічне поняття) – це тривалий і напружений процес, який починається задовго до його першого входження до шкільного класу.

Сутність етапу професійного становлення полягає в тому, що індивід, прийнявши на себе професійну роль учителя, лише розпочинає освоєння функціонального змісту професійно-педагогічної діяльності. Набутий у навчальному закладі теоретичний потенціал молодого вчителя має бути реалізованим у шкільній практиці. Провідною психологічною тенденцією особистості, що оволодіває професією, є потреба до самоствердження у системі нових для себе стосунків. Молодий учитель уже сам має організувати і регулювати діяльність учнів, тобто стає суб'єктом нової для нього професійно-педагогічної діяльності.

Різні аспекти проблеми професійного становлення вчителя у перші роки його діяльності стали предметом наукових пошуків багатьох сучасних учених: особливості професійної адаптації молодих учителів (С.Г. Вершловський, Н.В. Кузьміна, О.Г. Мороз, О.К. Маркова, В.А. Семиченко, О.Г. Солодухова та інші); різні аспекти професійного саморозвитку вчителя-початківця (І.Д. Бех, В.Г. Кремень, Н.Г. Ничкало, Г.О. Балл, В.В. Рибалка та інші); розвиток та саморозвиток педагогічної майстерності вчителя (І.А. Зязюн, О.А. Лавріненко та інші); становлення професійно-педагогічного спілкування (Г.О. Балл, В.М. Галузьяк, В.О. Кан-Калік, О.М. Семенов, Н.В. Чепелєва, Т.С. Яценко та інші).

Вагоме значення для розвитку педагогічної теорії та практики мають праці провідних учених, педагогів кінця XIX – початку XX століття, періоду «ренесансу української педагогіки». Обґрунтовані ними поняття пов'язані з особистістю молодого вчителя, його активним включенням до педагогічної діяльності, пошуком власного шляху особистісного і професійного зростання. Аналіз наукових розвідок дає підстави стверджувати, що науковці виокремлювали, як важливий, етап педагогічної діяльності, наступний після отримання професійної підготовки у педагогічному навчальному закладі, пов'язаний з першими роками роботи в школі. Його сутність полягає у професійному зростанні молодого вчителя, оволодіння ним елементами педагогічної майстерності, самостійній роботі над собою, прагненні до саморозвитку як вищої форми розвитку його особистості (П. Бобровський, П. Євстаф'єв, О. Музиченко, Д. Тихомиров, П. Смирнов, П. Скворцов, К. Єльницький, П. Юркевич, М. Олесницький, М. Демков, Ф. Шутце та ін.)

Незважаючи на наявність значної кількості наукових праць, присвячених проблемі професійного становлення молодого вчителя, вона є ще невирішеною, що спричинено невизначеністю статусу зазначеної категорії вчителів, складністю феномену професійного та особистісного розвитку молодого вчителя.

Розділ 1 Визнання статусу молодого вчителя в Україні як соціально-педагогічна проблема

1.1. Проблема нормативно-правового забезпечення діяльності молодих учителів в Україні

Обґрунтовуючи дефініцію «молодий учитель», сучасні вчені пов'язують її з віковими межами, конкретним хронологічним віком, особливостями професійної діяльності.

Так, В. Радул, досліджуючи проблему соціальної зрілості молодого вчителя, вважає, що молодий учитель – це той учитель, який безпосередньо впливатиме на учнів протягом найближчих десятирок років, та визначає його віковий період – від 18 до 25 років [45, с. 14].

І. Жерносек, розглядаючи питання внутрішньошкільної науково-методичної роботи загальноосвітньої школи, зауважує, що особливе місце в процесі професійного становлення молодого вчителя займає післявузівський етап, перші роки роботи в школі – процес «входження в професію». Вчений переконаний, що з перших уроків, перших позакласних заходів молодий учитель відповідає за навчання і виховання учнів, тому, на відміну від молодих спеціалістів інших професій, не може бути початківцем, в нього такі ж обов'язки та вимоги до нього, що й в колег з великим педагогічним стажем [16, с.54].

Т. Чувакова, дослідниця професійного становлення молодого вчителя у США, відносить до молодих учителів педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів України віком до 30 років, називаючи їх інтелектуальним і духовним потенціалом, скарбницею вітчизняної освіти в

умовах її інтеграції, вважаючи цю категорію освітян мобільною, дієвою, найбільш схильною сприймати зміни і брати в них активну участь [62].

На думку О. Мороза молодий вчитель – це починаючий вчитель, випускник педагогічного навчального закладу, професійна адаптація якого є соціо професійною макрокомпонентою адаптації як феномену планетарного масштабу [28, с. 296].

Вивчаючи проблему розвитку психолого-педагогічної компетентності молодих учителів, Н. Лісова констатує, що у становленні молодого вчителя і формуванні його творчого пошуку значимими є перші роки педагогічної праці. Тому зауважує на важливості того, «аби у цей період для нього були створені всі необхідні умови для успішної адаптації до професії та ефективного стимулювання творчої активності» [24, с. 158].

О. Шевченко, досліджуючи проблему професійного розвитку молодого вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти, доводить, що саме перші три роки професійної діяльності вчителя визначають характер його подальшого професійного буття, є найбільш сензитивними для зовнішнього впливу [64, с.1].

Спираючись на дослідження проблеми професійного становлення молодого вчителя Б. Дьяченка та М. Сметанського, М. Максимець вважає, що термін «молодий вчитель» вживається у двох головних значеннях: по-перше, «молодий вчитель» - це визначення хронологічного віку в онтогенезі; по-друге, «молодий вчитель» – це категорія молодих спеціалістів, які закінчили вищий навчальний заклад і починають самостійну професійну діяльність. За М. Сметанським, професійне становлення молодого вчителя припадає на вік від 23-25 до 28-30 років [26].

Отже, насамперед вчені співвідносять категорію «молодий учитель» із віковим періодом «молодість». В аспекті нашого дослідження буде цікавою характеристика цього поняття. Згідно з тлумачним словником української мови молоддю називають молоде, підростаюче покоління, юнацтво, юнь [35, с. 219]. Молодь є тією групою суспільства, яка має великий трудовий потенціал і здатна забезпечити прогресивний розвиток економіки країни. Підставами для виокремлення молоді в окрему групу є вік, статус, рольові функції. Науковці по різному трактують це поняття, зокрема: «молодь – це покоління людей, які проходять стадію соціалізації, отримують освіту, засвоюють професійні, культурні та інші соціальні функції» (В. Лісовський); «молодь – соціально-демографічна група, що виокремлюється на основі сукупності вікових характеристик, особливостей соціального статусу, і є обумовленою соціально-психологічними властивостями» (І. Кон); «молодь як соціальна спільнота – це сукупність людей молодого віку в усіх сферах їх діяльності і виявах їх духовного життя» (С. Теремко).

У давньому Китаї молоддю вважали осіб до 20 років, давньогрецький філософ Піфагор визначав молодість у межах 20-40 років, називаючи цю фазу життя «Літо життя», деякі сучасні вчені вважають, що вікові межі молодих людей дуже умовні, визначаючи їх вік від 13 до 30 років (підлітки – до 18 років, молодь – 18-24 роки, молоді дорослі – 24-30 років). У сучасній Європі молоддю вважаються люди до 24-х років, в Україні вік громадян, які офіційно вважаються молоддю, обмежений 35 роками і у 2015 році його планували знизити до 28 років (такі зміни були передбачені в «Стратегії державної молодіжної політики до 2020 року» (2013), але не були реалізовані).

З поняттям «молодь» вчені пов'язують насамперед такі поняття, як «становлення молоді», «вибір професії», «професійне самовизначення», «професійна мобільність», «становлення молодого спеціаліста» тощо. У відомих періодизаціях життєвого становлення і розвитку особистості цей етап характеризується як: ефективне «вживання» в професію, досягнення ідентичності особистості з професією (К. Юнг); постановка чітких і точних цілей у професійному й особистісному житті, їх практичне досягнення (Ш. Бюлер); прагнення забезпечити в знайденому професійному полі стійку особистісну позицію (Дж. Сьюпер); удосконалювання в рамках обраної трудової діяльності, підвищення кваліфікації, формування індивідуального стилю діяльності (Є. Климов).

Термін «молодий вчитель» прямо пов'язаний з терміном «молодий спеціаліст». Його офіційне використання є підставою для гарантування молоді соціальної підтримки. Слід зауважити, що цей термін також рідко вживається у нормативно-правових актах України і не має чіткого трактування. На нашу думку, його визначення важливе як для вироблення єдиного наукового уявлення про молодого спеціаліста, так і для з'ясування соціальних показників, які відображають специфіку його статусу. Молоді спеціалісти мають певні соціальні переваги: вони більш освічені, володіють новими професіями і технологіями, є носіями нового способу життя, завдяки своїм психологічним особливостям вони здатні швидше, ніж інші групи населення, оволодівати новими знаннями, які є необхідними в період переходу до ринкових відносин. Ця категорія фахівців вимагає особливої соціальної підтримки та соціального захисту як така, що перебуває в стані формування і утвердження життєвих позицій, складає більше половини працездатного населення держави, є її майбутнім.

Дослідження генези терміну «молодий спеціаліст» дозволило з'ясувати, що за часів існування Радянського Союзу він був досить поширеним та вживаним. Необхідність виділяти особливий статус молодого спеціаліста державні органи влади усвідомили у 30-ті роки ХХ століття. У постанові ЦВК СРСР «Про покращення використання молодих спеціалістів» (1933) було встановлено, що всі молоді спеціалісти, які закінчили вищі і середні навчальні заклади, повинні направлятися на роботу за своєю спеціальністю та працювати після закінчення навчального закладу не менш ніж 5 років. Слід зауважити, що важливою турботою держави про молодих спеціалістів була наявність робочих місць, доступ до новинок науково-технічної літератури, допомога досвідчених спеціалістів та забезпечення житлом. Систему працевлаштування випускників професійних навчальних закладів вперше було проаналізовано в постанові Ради Міністрів «Про упорядкування та використання молодих спеціалістів, які закінчили вищі та середні спеціальні навчальні заклади» (1948). Критиці піддавалися міністерства і відомства, які направляли молодих спеціалістів на підприємства в міста, що були вже забезпечені кадрами вищої кваліфікації, залишаючи при цьому без уваги віддалені райони.

Проблеми працевлаштування молодих спеціалістів, що були виявлені більш ніж півстоліття назад, коли діяла система офіційного направлення спеціалістів на роботу, актуальні і сьогодні, коли ринок праці саморегулюється і самостійний пошук роботи – завдання самих випускників навчальних закладів. У 1980 році Міністерство вищої та середньої спеціальної освіти СРСР затвердило «Положення про міжреспубліканський, міжвідомчий та персональний розподіл молодих спеціалістів, які закінчили вищі та середні спеціальні навчальні заклади», в якому визначило

особливості статусу молодого спеціаліста. До такої категорії робітників відносилися випускники вищого та середнього спеціального навчального закладу, які закінчили повний курс навчання, захистили дипломний проект, здали державні іспити та були направлені на роботу комісією по персональному розподілу, впродовж трьох років після закінчення навчального закладу. Проблеми, пов'язані з укріпленням статусу молодого спеціаліста, залишалися актуальними для держави до початку 90-х років ХХ століття. Нажаль, «Положення про сприяння в працевлаштуванні випускників державних вищих навчальних і професійних навчально-виховних закладів України» (1994) втратило чинність у 2010 році [1].

Цікавим у вирішенні проблеми створення сприятливих умов для молодих вчителів вважаємо досвід Білорусії, де збережено гарантії для молодих спеціалістів – випускників білоруських вищих педагогічних навчальних закладів (розподілення, забезпечення житлом, право на пільговий кредит). На державному рівні розроблений «Комплекс заходів щодо залучення молодих спеціалістів та їх закріплення в навчальних закладах» за такими напрямками: підвищення престижу педагогічної професії; аналіз кадрового потенціалу; профорієнтаційна робота на педагогічну професію; розвиток наставництва; адаптація; розвиток творчого потенціалу і реалізація творчих здібностей молодих спеціалістів; організація культурно-дозвільної роботи; соціально-економічна підтримка молодих спеціалістів; інформаційно-організаційне забезпечення реалізації комплексу заходів, правове супроводження [1].

В Україні, навпаки, втрачені найважливіші положення статусу молодих спеціалістів, які довгі роки формувалися у законодавстві держави. У державних нормативно-правових актах існують лише визначення понять, що

непрямо вказують на ознаки терміну «молодий спеціаліст». Узагальнюючи їх, можна зробити висновок, що «молодим спеціалістом» («молодим фахівцем») в Україні вважається випускник вищого чи професійного навчального закладу, який після навчання влаштовується на відповідну роботу за тією кваліфікацією, яку він набув під час навчання. Обмеження за віком при цьому не згадуються, він не є вирішальним показником. Слово «молодий» вживається стосовно професії, а не віку – «молодий» у професії. Законодавство України визначає, що статус молодого спеціаліста працівник має протягом трьох років після закінчення вищого навчального закладу [28].

Використовуючи таке узагальнення терміну «молодий спеціаліст», визначимо поняття «молодий вчитель» («вчитель-початківець»). На наш погляд, молодий вчитель загальноосвітнього навчального закладу – це педагогічний працівник, який закінчив вищий педагогічний навчальний заклад, та працює три роки на посаді за спеціальністю, яку набув під час навчання, незалежно від віку, і починає самостійну професійну діяльність.

Категорія «молодий вчитель» становить інтерес для держави у зв'язку з тим, що сучасною тенденцією розвитку сфери кадрового забезпечення є процес постійного збільшення кількості вчителів предпенсійного та пенсійного віку. З цим віком пов'язують період професійного старіння вчителя, спаду його професійної діяльності, синдрому «професійного вигорання». Зараз у навчальних закладах України працює 80 тисяч таких вчителів, що становить приблизно 17% від загальної кількості педагогічних працівників. За останні 10 років їхня кількість збільшилася на 15 тисяч осіб. Молодих вчителів зі стажем роботи до 3-х років нараховується лише 8,8%, 13,7% тих, хто працює 3-10 років. У школах України працює 17,9% вчителів до 30 років та 23% вчителів віком від 31 до 40 років. Причому кількість

вчителів до 30 років з кожним роком зменшується. Слід зазначити, що поширення серед педагогів синдрому «професійного вигорання» зумовлюється специфікою професійної педагогічної діяльності (відповідальність за розвиток підростаючого покоління, активна міжособистісна взаємодія, підвищена емоційна напруженість, недостатня соціальна оцінка тощо).

Досліджуючи особливості педагогічної професії на початку ХХ століття, В. Зеньковський установлює норму вчительської роботи – 25 років у зв'язку з її надзвичайно важкими та нервовими умовами (в інших формах інтелігентної праці ця норма становить 35 років). Філософ зауважує, що більш ніж 15 років педагогу з дітьми працювати не можна, тому що накопичується втомленість, нерухливість, косність, стремління зупинитися на шаблоні, самовпевненість [18, с. 60].

Т. Зайчиковою побудовано модель детермінант виникнення синдрому «професійного вигорання» у вчителів, яка включає: 1) соціально-економічні детермінанти (економічна нестабільність; складні політичні процеси; інтенсифікація професійної діяльності; соціальний статус професії; рівень соціального захисту; рівень оплати труда тощо); 2) соціально-психологічні детермінанти (бажання працювати в обраній сфері діяльності; ставлення до взаємин у колективі; фактори ефективності праці тощо); 3) індивідуально-психологічні детермінанти (особистісні: рівень тривожності, агресивності, фрустрованості тощо; соціально-демографічні та професійні: вік, стать, стаж професійної діяльності, сімейний статус тощо) [17].

Сучасна школа гостро потребує притоку молодих вчителів, які можуть прийти на зміну досвідченим педагогам та бути адекватними новій освітній ситуації і новим ускладненим умовам професійної діяльності. Для залучення

молодих спеціалістів до педагогічної роботи необхідно закріпити їхній юридичний та соціальний статуси на державному рівні. Це дозволить: 1) уникнути проявів соціальної вразливості молодих людей, до яких відносяться: відсутність гарантії працевлаштування; відсутність досвіду роботи; низька заробітна плата; необхідність соціальної підтримки і соціального захисту тощо; 2) відчутти себе захищеними, адаптуватися до нових умов суспільного життя.

Соціальні умови безпосередньо та опосередковано включаються до механізму адаптації, виступають у якості об'єктивних передумов погодження потреб та інтересів молодого вчителя з обставинами, що дозволяють реалізувати основні вимоги особистості вчителя. Проявляється скрита перемінна – ступінь самостійності особистості вчителя, по відношенню до якої соціальні умови є формуючими чи супутніми. Хоча для молодих учителів більш фрустраційними є фактори, які безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю, соціальна захищеність сприятливо позначається на професійному становленні. Наприклад, в Україні існує парадокс системи оплати праці – двірники, прибиральниці та сторожі отримують таку ж зарплату, як вчителі (люди, які п'ять років навчалися у вищому навчальному закладі), а іноді навіть і більшу, якщо порівнювати із платнею, на яку може розраховувати молодий педагог. Максимум, що отримує випускник педагогічного навчального закладу становить 1500-1700 гривень. Для порівняння, вчителі Німеччини заробляють близько 5000 євро, США – 4000 доларів, Іспанії – 1500 євро, Польщі – 3360 злотих, Фінляндії – 2500 євро, Росії – 1700 рублів, Китаю – 590 доларів [59].

Слід відзначити, що ще на етапі професійної підготовки майбутніх учителів існують негативні тенденції, які стосуються особливостей

формування мотиваційної готовності студентів до педагогічної діяльності. У майбутніх учителів зафіксовано відсутність яскраво вираженої спрямованості на педагогічну професію. Тільки 14% студентів впевнені, що вони будуть працювати вчителями. Ще 25% вказують, що «напевно будуть» (разом – 39%). «Ще не вирішили» – 31%. І цілих 30% студентів, опановуючи педагогічну професію, зазначають, що вони за нею «працювати не будуть» чи «скоріш не будуть». Це є дуже тривожною тенденцією, оскільки не може йти мови про набуття готовності до професії, коли людина, що її опановує, не збирається після закінчення навчання за нею працювати чи не впевнена в цьому [23]. Чинниками цих кризових явищ є насамперед незадоволеність організацією праці, матеріальний стан молодої людини, сфера медичного обслуговування, становище у суспільстві, житлово-побутові умови тощо. Вирішення соціальних проблем молодого вчителя, пов'язане з закріпленням його соціального статусу, значною мірою сприятиме уникненню таких негативних явищ, як соціальна дезорганізація та дезадаптація, нестабільність педагогічних кадрів, їх плинність.

Цікавими є результати дослідження рейтингів престижних професій, складених на основі відповідей учнів 9-11 класів і дорослих, науковцями Інституту соціальної і політичної психології НАПН України. Старшокласники, як і дорослі, головним чинником престижності професії вважають матеріальну винагороду, однак школярі, на відміну від дорослих, більше пов'язують престижність професії з її корисністю для суспільства, можливості приймати впливові рішення, мати швидке кар'єрне зростання і високі професійні досягнення. Шість із топ-десятки найпрестижніших (на думку як дорослої, так і учнівської вибірок) професій є професії лікаря, економіста, програміста, бухгалтера, держслужбовця та інженера. Нажаль,

професія вчителя потрапляє в групу найбільш престижних професій тільки у дорослих [49, с.с. 165, 195].

Підсумовуючи це, зазначимо, що молоді вчителі, випускники педагогічних навчальних закладів, заслуговують особливої державної уваги, тому що формують соціальну групу, якій належатиме вирішення ключових проблем суспільного розвитку. Перші три роки професійної діяльності вчителя визначають характер його подальшого професійного буття. Саме на початкових етапах професійного становлення відбувається процес входження у професійну діяльність випускника вищого педагогічного навчального закладу, у ході якого здійснюється привласнення ролі вчителя, формується його професійна позиція, визначаються шляхи самореалізації у подальшій педагогічній діяльності.

1.2 Професійне становлення молодого вчителя

Становлення – це філософська категорія, що являє собою спонтанну мінливість речей і явищ, їхнє неперервне перетворення з одного в інше. Категорія становлення пов'язана з діалектичним поглядом на світ, у її основі лежить погляд на будь-які річ, явище як на єдність суперечностей – буття і небуття. Класичним представником концепції становлення вважають Геракліта, який сповідував формулу «все тече, все змінюється» [54, с. 458].

Сучасні російські дослідники Е. Гусинський та Ю. Турчанінова, вивчаючи проблему становлення молодого вчителя, доходять висновку, що для філософії освіти надзвичайно суттєво відокремити становлення від розвитку. Роздумуючи про становлення і розвиток, наука розглядає здебільшого саме той період, коли особистість тільки формується, проте вона ще не виявилася повністю. Становлення вчителя-початківця, на думку

філософів, відбувається важче, гостріше, болісніше, ніж у представників інших інтелігентних професій у зв'язку з тим, що педагогічна освіта не забезпечує їм гідну «стартову площадку» для злету у професію. Рівень психолого-педагогічної, загальнокультурної і соціальної готовності випускника педагогічного навчального закладу до педагогічної діяльності залежить тільки від нього самого, його індивідуального освітнього досвіду [11, с. 200].

На думку В. Рибалки, поряд із існуючою суспільною системою професійної підготовки та перепідготовки вчителя існує особиста система самопідготовки, самоосвіти, самонавчання і самовиховання. «Виграє» та людина, яка має більш високу здатність до навчання. Її професійна кар'єра розвивається як по «вертикалі» (від нижчої посади до вищої), так і по «горизонталі» (від низького рівня кваліфікації до високого), через що людина змушена неперервно навчатися й удосконалюватися, набуваючи зі стажем все більш високого рівня професійної компетентності, майстерності» [46, с. 44].

Звернемося у цьому аспекті до історико-педагогічної думки кінця XIX – початку XX століття. Аналіз наукових праць, пов'язаних з особистісним і професійним зростанням молодого вчителя, дає підстави стверджувати, що вчені виокремлювали, як важливий, етап педагогічної діяльності, наступний після отримання професійної підготовки у педагогічному навчальному закладі, зауважуючи, що підготовка, що отримав майбутній учитель, не може повною мірою вирішити проблем, що пов'язані з першими роками його роботи в школі. Професійне становлення молодого вчителя залежить від нього самого і розглядається як складний процес

особистісно-професійного зростання, є результатом саморозвитку особистості та результатом особистісних трансформацій.

Зокрема, видатний педагог С. Шацький називає молодими вчителями малодосвідчених випускників педагогічних навчальних закладів, які починають професійну діяльність, вважаючи проблему їхньої професійної адаптації однією з головних у теорії і практиці педагогічної освіти. Вчений зауважує, що закінчення вищого педагогічного закладу не є завершенням підготовки вчителя та констатує, закликаючи його до вироблення необхідних умінь, навичок, способів діяльності: «Педагог – громадський-працівник з широким кругозором, педагог-організатор своєї справи, організатор дитячого життя, педагог – вмілий спостерігач і дослідник – ось той тип, якого потребує школа» [63].

Визнаючи вдале вирішення проблеми пристосування до професійної діяльності у прагненні вчителя до саморозвитку, професор Новоросійського університету Р. Віпер наголошує: “Учитель, озброєний лише університетською наукою, непридатний до педагогічної діяльності через свою непідготовленість до справи. Хоча диплом університету засвідчує, що людина отримала вищу школу знання, його наявність передбачає два шляхи розвитку такого вчителя: або з нього вироблюється автодидакт або рутинер” [6, с. 5]. Вивчаючи специфіку професійної адаптації випускника вищого навчального закладу, вчений висловлює низку пропозицій, які передбачають:

- 1) засвоєння методів самостійної роботи на початку вчительської діяльності;
- 2) набуття власного досвіду педагогічної діяльності “адже ніякої манери викладання перейняти не можна, треба виробити власну відповідно до особистісних рис і здібностей”; 3) запровадження кандидатства на вчительські посади (пробні роки) для того, щоб дати можливість молодій

людині перевірити свої можливості до обраного виду діяльності, рівня професіоналізму, а керівництву школи – можливість обирати найкращих і найталановитіших [6, с. 3–24].

Відомий український педагог Я. Чепіга акцентує, що науково-педагогічним підґрунтям професійної діяльності вчителя-початківця є самовиховання. Головний акцент педагог робить на вдосконаленні майстерності, самовдосконаленні педагога. Призначення вчителя, на думку вченого, – впливати на вихованця через свою особистість, сприяючи розвитку працелюбності, цілеспрямованості, творчій активності. Найдієвішими складниками особистості вчителя вважаються особисте самовдосконалення, творчу реалізацію, гуманізм [61].

Приват-доцент Казанського університету В. Івановський, переконливо доводить, що “успішна педагогічна діяльність випускників педагогічних навчальних закладів можлива за наявності: 1) покликання (захоплення, бажання, таланту, альтруїзму); 2) зовнішніх умов, що сприятимуть виявленню цього педагогічного таланту; 3) педагогічної освіти, що є невід’ємною складовою розумового та морально-вольового збагачення особистості педагога” [21, с. 1–2]. Рівень оптимального пристосування до вчительської праці вчений пов’язує з задоволенням від неї, успішністю молодого вчителя.

На думку російського психолога М. Рубінштейна, у вищому навчальному закладі створюється лише основа для дозрівання вчителя. Під час участі у педагогічному процесі відбувається справжнє дозрівання і перевірка, доповнення, розгортання того, що було засвоєне в процесі навчання, тобто становлення молодого вчителя [47].

Відомий український вчений О. Музиченко, фундатор єдиної трудової школи в Україні, пов'язує успішність входження молодого вчителя у сферу професійної діяльності з рівнем його готовності до здійснення педагогічної дії. Педагог цілком слушно обстоює думку про те, що «виграє той педагог, який з самого початку виробив свій власний погляд, а не той, що змушений засвоювати його потроху вже під час праці». Одним із важливих чинників професіоналізму молодого вчителя вважає «смак» до знання, готовність завжди вчитися, щоб не стати духовним банкрутом [29, 14].

Детально ознайомившись з труднощами вчителів-початківців на етапі професійної адаптації як організатор, викладач тимчасових педагогічних курсів для вчителів, О. Музиченко констатує, що професійна самосвідомість не може бути повністю сформованою до того часу, доки майбутній учитель не вступає у практичну діяльність. Ефективне подолання негативних аспектів початку педагогічної діяльності, мотивацію її продовження він пов'язує з оволодінням елементами педагогічної майстерності, складниками якої визначає: гармонійний світогляд; професійні якості особистості для досягнення навчально-виховної мети; культуру поведінки і культуру спілкування як необхідні чинники організації професійно-педагогічної взаємодії. Педагог-майстер зауважує, що складники педагогічної майстерності взаємопов'язані, їм властивий саморозвиток [30, с.15].

Цікавою для нашого дослідження є думка доктора філософії Ф. Гельбке, директора Ніжинського історико-філологічного інституту князя О. Безбородька, який переконує, що важливим чинником розвитку педагогічної майстерності вчителя-початківця є робота над удосконаленням свого особистісного розвитку, що передбачає самостійний пошук і засвоєння вчителем нової інформації, організацію діяльності, спрямованої на власний

саморозвиток, а саме – заняття самоосвітою, яку вчений визначав як самостійний спосіб отримання знань, що захищає особистість від інтелектуального зубожіння. Педагог писав, що потреба в самовдосконаленні передусім здатна захистити вчителя від самовпевненості в тому, що навчальний заклад забезпечує всім необхідним для вчительської служби. Звертаючись до студентів, він наголошував: “Погано, коли Ви дякуєте мені за те, що я Вас “навчив усьому”. Куди краще було б для мене, коли б Ви сказали: я Вас нічому не навчив, і що Вам самим доведеться ще багато чому навчитися.... Поганий той учитель давніх мов, словесності чи історії, який не випробує себе в наукових диспутах під керівництвом професора в галузі цих предметів, а вислухав лише лекції” [5, с. 2].

Слушними для молодих учителів були поради видатного вченого-філолога І. Огієнка, який вважав, що рівень освіченості й майстерності педагога визначає майбутнє нації, суттєвою ознакою професіоналізму є вміння цілеспрямовано й наполегливо працювати над собою, здобувати нові й удосконалювати вже набуті знання, самовдосконалення особистості є вищою духовною потребою, процесом набуття свободи.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що особистість молодого вчителя формується саме у професійному розвитку. Професійне становлення вчителів-початківців розглядається як безперервний процес набуття ними професійної компетентності, що виражається в саморозвитку та самореалізації у педагогічній діяльності. Професійні вимоги, які ставляться до особистості вчителя в період введення в професію передбачають наявність, насамперед, високого рівня професійної підготовки. Вища педагогічна школа покликана забезпечувати підготовку вчителя, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, готового

творчо працювати в освітніх закладах різного типу, здатного розвивати особистість учня.

1.3. Система підготовки педагогічних кадрів України кінця XIX – початку XX століття

Кінець XIX – початок XX ст. – потужний етап розвитку вітчизняної педагогічної теорії та практики. Цей період ознаменований створенням і вдосконаленням державної системи шкільної освіти, як наслідок – розширенням мережі вищих і середніх закладів педагогічної освіти, формуванням системи післядипломної педагогічної освіти, активними пошуками нових форм здійснення навчально – виховного процесу, розвитку елементів педагогічної майстерності вчителя.

Підготовку вчителів для системи початкової та середньої освіти України здійснювали вищі та середні педагогічні навчальні заклади: університети, історико-філологічні інститути, вищі жіночі педагогічні курси, вчительські інститути, вчительські семінарії, класичні чоловічі гімназії і прогімназії, класичні жіночі гімназії і прогімназії, інститути шляхетних дівчат (жіночі інститути), єпархіальні училища, дворічні та трирічні педагогічні курси.

Університети. Професійну підготовку вчителів здійснювали Харківський (1805 р.), Київський (1834 р.), Одеський (1865 р.) університети. Випускники, які досягли особливих успіхів, діставали право на заміщення вакантних посад в університеті; тих, хто мав достатні успіхи, призначали в середні навчальні заклади; хто показав задовільні результати, – повітові училища. У листопаді 1858 р. при всіх університетах почали функціонувати

дворічні педагогічні курси для осіб, які мають вищу освіту і виявили бажання присвятити себе педагогічній діяльності.

Негативні тенденції загальнопедагогічної та практичної підготовки в університетах полягали у припиненні діяльності кафедр педагогіки (1862 р.), закриття університетських педагогічних курсів (1867 р.), зменшення годин на викладання педагогіки, відсутності педагогічної практики. Як наслідок до 1917 року педагогіка в університетах мала статус допоміжного предмету, а майбутні вчителі не отримували належної педагогічної підготовки. [13, с. 113–119, 131].

Історико-філологічні інститути. Історико-філологічні інститути здійснювали підготовку викладачів класичних мов, російської словесності та історії для середніх навчальних закладів. Навчальний процес складався із двох ступенів: на першому і другому курсах (перший ступінь) майбутні викладачі проходили загальну підготовку, а на третьому і четвертому курсах (вищий ступінь навчання) – спеціальну.

Наприклад, система підготовки майбутніх викладачів-словесників у Ніжинському історико-філологічному інституті князя О. Безбородька включала наукову та загальнопедагогічну підготовку, що здійснювалася в єдності теоретичного і практичного компонентів. Студентам викладалися такі дисципліни: 1) закон Божий; 2) філософія (логіка, психологія, історія філософії); 3) педагогіка і дидактика; 4) грецька словесність (грецька мова і тлумачення текстів, історія грецької літератури і грецьких стародавніх пам'яток); 5) римська словесність (латинська мова і тлумачення текстів, історія римської літератури і римської старовини); 6) російська словесність (історія старослов'янської і російської мов та літератур, деякі слов'янські мови); 7) французька і німецька мови.

Вищі жіночі педагогічні курси. Приватні Вищі жіночі педагогічні курси відігравали важливу роль у розвитку вищої освіти. Відкриті в 70-х рр. XIX ст. як “Санкт-Петербурзькі публічні лекції”, такі курси функціонували в Києві (1878 р., поновлені в 1906 р.), Харкові (1907 р.) та Одесі (1906 р.) і забезпечували єдність викладацької діяльності та спеціальної педагогічної підготовки.

Навчатися на історико-філологічному і фізико-математичному, а на Київських курсах – на юридичному факультетах, мали право за результатами вступних іспитів жінки всіх станів і віросповідань без вікових обмежень, які закінчили курс жіночих гімназій (7 класів), інститутів, єпархіальних училищ. Після закінчення курсів випускники мали право викладати в жіночих гімназіях та інститутах. Навчальні плани курсів відповідали університетським, а до професорсько-викладацького персоналу входили загалом викладачі університету, що сприяло підготовці висококваліфікованих фахівців. На теоретичних заняттях важливого значення надавали формуванню особистості вчителя, елементам майстерності в педагогічній взаємодії з учнями [48, с. 38–39].

Вчительські інститути. Робота вчительських інститутів здійснювалася згідно з “Положенням про учительські інститути” Міністерства Народної Освіти Росії (1872 р.). Метою діяльності навчальні колективи вбачали у педагогічній підготовці студентів до роботи в міських (вищих початкових) училищах та започатковували систему професійного добору майбутніх учителів: право вступу до вчительських інститутів мали лише особи чоловічої статі, які закінчили вчительські семінарії чи міські училища при них; обов’язковим був медичний огляд та перевірка здібностей до музики та співів; до інституту не приймали осіб з фізичними вадами, що

заважали виконувати обов'язки вчителя; молоді люди з музичним слухом при однакових інших умовах мали перевагу при зарахуванні [7, с. 17].

Учительські інститути були закритими навчальними закладами з трирічним терміном навчання. Оптимальною кількістю вихованців вважали сімдесят п'ять осіб. Аналіз планів і програм учительських інститутів показує, що зміст освіти складала такі навчальні дисципліни, як Закон Божий, російська мова, географія, природознавство, фізика, креслення, математика, чистописання, педагогіка, дидактика, училищеведення [55, с. 1152].

Основною в учительських інститутах вважали методичну підготовку. Для цього при кожному вчительському інституті існувало однокласне або двокласне початкове училище. Методичну підготовку здійснювали на трьох рівнях – пропедевтичному (вивчення змісту шкільних предметів і методик викладання окремих дисциплін); поглиблення методичної підготовки через вивчення розділу “Дидактика” у змісті педагогіки; вивчення часткових дидактик; професійно-педагогічна компетентність викладачів, які зобов'язані були поєднувати викладання в інституті та в школі; пріоритетність психолого-педагогічних дисциплін, методик і педагогічної практики, що забезпечувала готовність студентів до педагогічної діяльності; самостійна робота студентів як один із головних елементів підготовки майбутнього вчителя; моральне виховання студентів як провідний напрям у виховному процесі [14, с. 192–193].

З другої половини XIX ст. ці навчальні заклади стали основою формування мережі педагогічних навчальних установ в Україні, до 1914 р. в Україні налічувалося 6 учительських інститутів – Вінницький (1912 р.), Глухівський (1874 р.), Катеринославський (1910 р.), Київський (1909 р.),

Миколаївський (1913 р.), Полтавський (1914 р.), у 1916 р. відкрили Чернігівський учительський інститут.

Вчительські семінарії. Створення вчительських семінарій було законодавчо підтримано 17 березня 1870 р. “Положенням про вчительські семінарії”. До відкритих навчальних закладів з трирічним терміном навчання приймали осіб, які закінчили двокласну початкову школу та склали вступні іспити. Для студентів викладали Закон Божий, російську мову, церковнослов’янську мову та словесність, математику, природознавство, фізику, географію, історію, малювання, співи, а також – ручну працю та основи сільського господарства. Серед обов’язкових педагогічних предметів, які вивчали студенти семінарій, були педагогіка, дидактика, методика початкового навчання [163, с. 65]. До 1914 р. в Україні налічувалося 26 вчительських семінарій. Особливістю діяльності вчительських семінарій та інститутів на початку ХХ ст. було вдосконалення форм організації та проведення навчально-виховного процесу, координація діяльності навчальних закладів, формування кращих педагогічних навичок майбутніх учителів – організація активної та пасивної педагогічної практики, естетичне виховання студентів, екскурсійна діяльність тощо.[50, с. 9–60].

Класичні чоловічі гімназії і прогімназії. Курс навчання у класичній чоловічій гімназії (за Статутом гімназій 1871 р.) був восьмирічним і складався із семи класів. На останньому курсі навчання тривало два роки.

За навчальними планами і програмами прогімназії відповідали чотирьом молодшим класам гімназії. Випускники прогімназії без вступних екзаменів могли продовжувати навчання в наступних класах гімназії. Чоловічі прогімназії з 1866 року мали право проводити екзамени на звання приходського вчителя.

Класичні жіночі гімназії і прогімназії. Згідно з “Положенням про жіночі гімназії” та у відповідності до вимог відомств, гімназії поділяли на жіночі гімназії Міністерства Народної освіти та жіночі гімназії Відомства закладів Імператриці Марії. У цих установах учениці отримували семирічну освіту. З 1870 р. на восьмому році здобуття знань можна було за бажанням вихованок продовжити навчання у педагогічному класі. Випускницям цих класів присвоювали звання домашньої вчительки, а тим, хто одержував медаль, – домашньої наставниці. Вони мали право працювати вчительками і в початкових школах. На 1 січня 1890 р. таких навчальних закладів налічувалося: в Харківській губернії – 19; в Одеській – 17; у Київській – 13.

Згідно з програмами жіночих гімназій педагогіку викладали в сьомому та восьмому (педагогічному) класах, відповідно два та чотири рази на тиждень. Курс складався з двох частин: відомостей про фізичне виховання та гігієну дитини і основ педагогічної психології.

Інститути шляхетних дівчат (жіночі інститути). Інститути шляхетних дівчат були першими офіційними жіночими середніми закладами в Україні. Згідно зі статутними документами термін навчання в них становив від шести до дев'яти років. В інститутах було набуто великого досвіду викладання таких предметів, як рукоділля, домоведення, гігієна. Заклади мали значні досягнення у постановці естетичного та морального виховання, викладанні педагогічних дисциплін. Їхній досвід та програми надалі використовувалися в жіночих гімназіях.

Єпархіальні училища. Єпархіальні училища існували до 1917 року як напівзакриті середні жіночі навчальні заклади. Вони призначалися головним чином для навчання й виховання дочок православного духовництва, перебували у віданні Синоду. Дочки священників навчалися безплатно,

дівчата інших станів – за плату. Строк навчання був шестирічний, з 1900 року при училищах було відкрито спеціальний, сьомий, педагогічний клас. Навчальний курс був близьким до курсу жіночих гімназій. Випускниці епархіальних училищ мали право на звання домашнього вчителя, а також учителя початкових шкіл (з 1884 року – церковнопарафіяльних). При деяких епархіальних училищах діяли початкові школи, в яких вихованки старших класів проходили педагогічну практику.

Дворічні та трирічні педагогічні курси для підготовки вчителів початкових шкіл Об'єктивна необхідність в курсовій системі підготовки вчителів для початкових шкіл виникла у зв'язку з недостатньою кількістю учительських кадрів, їх неоднорідністю. Наприклад, у Валківському повіті Харківського губерньського земства на початок 1915 року, за статистичними даними, спеціальну освіту мали тільки 21 відсоток вчителів. Метою курсової підготовки педагогічних кадрів була практична підготовка вихованців до педагогічної діяльності. Навчання було безкоштовне; приймали молодих людей віком від 16 років після закінчення міського, повітового, духовного училищ.

Програмою курсів передбачено вивчення загальноосвітніх та спеціальних предметів, зокрема педагогіки, дидактики, училищеведення, гігієни з відомостями про надання першої медичної допомоги, методики викладання російської мови та арифметики в початковій школі, чистописання, співів та гри на скрипці, гімнастики та методики її викладання, організації дитячих ігор. У відповідності до місцевих умов викладали садівництво, бджолярство, городництво, рукоділля, ручну працю тощо.

На теоретичних заняттях слухачі курсів опанували загальноосвітні предмети та методику їх викладання. На практичних заняттях студенти набували професійно-педагогічних умінь та навичок, необхідних для організації навчально-виховного процесу. Пропедевтична підготовка курсистів до практичної діяльності передбачала теоретичну підготовку, ознайомлення з шкільними підручниками, відвідування зразкових уроків керівника педагогічної практики та вчителя початкової школи з наступним звітом про результати своїх спостережень щодо форм і методів викладання, складання конспектів уроків тощо [8, с. 25–26].

Роботу майбутніх учителів оцінювали за такими критеріями: 1) знання предмету викладання; 2) добір доцільних методів викладання; 3) використання приладів для наочності викладання (уміння виготовити їх власними зусиллями); 4) засоби встановлення контакту між учителем і учнями, організація навчання на різних рівнях пізнавальної активності учнів; 5) уміння впливати на аудиторію; 6) культура мовлення, зовнішнього вигляду, поведінки. [43, с. 15–17].

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що навчально–виховна система більшості вітчизняних педагогічних навчальних закладів сприяла становленню високоосвічених, креативних особистостей, підносило професію вчителя на досить високий суспільний щабель. Уведення до навчальних планів і програм підготовки вчителів як обов’язкових курсів “Педагогіка”, “Дидактика”, “Шкільна гігієна”, “Училищеведення”, теоретико – практичне ознайомлення студентів педагогічних спеціальностей з основними категоріями професійної майстерності можна виділити тенденцією підготовки педагогічних кадрів зазначеного періоду.

При цьому слід констатувати, що проблема нестачі молодих спеціалістів в школі була вкрай актуальною: кількість випускників педагогічних навчальних закладів не відповідала потребам в учительських вакансіях у зв'язку зі створенням нової системи народної освіти і значним розширенням мережі загальноосвітніх шкіл; учительський склад був неоднорідним: зокрема, у земських школах працювали 59 відсотків учительок та 46,2 відсотка вчителів із педагогічною освітою, інші так звані “панчішкові вчительки” з числа випускників єпархіальних училищ, гімназій, інших середніх, але не спеціальних навчальних закладів володіли вчительськими навиками на досить низькому рівні [8, с. 15].

Важливими детермінантами пристосування молодих учителів до педагогічної діяльності було набуття ними педагогічної майстерності, вироблення стійкого позитивного відношення до професії, особистісна самореалізація.

Розділ 2. Теоретичні основи педагогічної майстерності молодих учителів періоду українського національно-культурного відродження кінця XIX – початку XX століття

2.1. Сутність педагогічної майстерності молодого вчителя

Майстерність – вияв найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності. активності, що ґрунтується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання.

Майстерність учителя можна розглядати як найвищий рівень педагогічної діяльності, як вияв творчої активності особистості педагога.

Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі.

Елементами педагогічної майстерності є: гуманістична спрямованість; професійна компетентність; здібності до педагогічної діяльності; педагогічна техніка.

В оволодінні майстерністю можна виокремити кілька рівнів:

– елементарний рівень: у вчителя наявні лише окремі якості професійної діяльності, найчастіше – це володіння знаннями для виконання педагогічної дії, володіння предметом викладання, але невисока продуктивність навчально-виховної діяльності через брак спрямованості на розвиток учня, техніки організації діалогу;

– базовий рівень: учитель володіє основами педагогічної майстерності – педагогічні дії гуманістично зорієнтовані, стосунки з учнями і колегами розвиваються на позитивній основі, добре засвоєно предмет викладання;

цього рівня, як правило, досягають наприкінці навчання в вищому навчальному закладі;

– досконалий рівень: характеризується чіткою спрямованістю дій учителя, їх високою якістю, діалогічною взаємодією у спілкуванні; педагог самостійно планує й організовує свою діяльність за тривалий проміжок часу, маючи головним завданням розвиток особистості учня;

– творчий рівень: характеризується ініціативністю і творчим підходом до організації професійної діяльності; вчитель самостійно конструює оригінальні педагогічно доцільні прийоми взаємодії; будує діяльність, спираючись на рефлексивний аналіз; сформовано індивідуальний стиль професійної діяльності. [19, с. 27-29]

Академік І. А. Зязюн, усебічно досліджуючи проблему педагогічної майстерності, здійснює порівняльний аналіз діяльності вчителя-майстра і вчителя-початківця, що дає можливість визначити особливості професійної поведінки молодого педагога, які є важливими для подальшого планування його професійно-особистісного розвитку [19]

Таблиця 2.1.

Особливості діяльності вчителя-майстра і вчителя-початківця

Діяльність вчителя-майстра	Діяльність вчителя-початківця
Вбачає педагогічні завдання у цілісному педагогічному процесі й обирає рішення з орієнтацією на надзавдання	Сприймає кожне завдання окремо, не пов'язуючи з іншими
Вирішує переважно стратегічні завдання	Вирішує переважно ситуативні завдання

Уміє викликати певні психічні стани (самоопанування)	Відчуває страх, пригніченість
Уміє передавати ініціативу учням. Створювати умови для їхньої активної діяльності	У вирішенні завдань прагне виступати головною дійовою особою; переважає прямий вплив
Працює з усім колективом, однак не випускає з уваги жодного учня	Звертає увагу насамперед на тих учнів, які «випадають» із поля зору
Усуває причини	Спрямовує зусилля на саме явище, а не на причини
Дошукує причини, аналізує власну діяльність	Шукаючи причину, звинувачує інших, посиляється на обставини

На основі аналізу даних таблиці можна стверджувати, що, на відміну від досвідченого педагога, у молодого фахівця, на думку І.А. Зязюна, існують труднощі щодо реалізації прийомів самоаналізу, самоконтролю власної діяльності, поведінки, психічних станів.

Аналіз архівних документів, наукових розвідок провідних учених дозволяє зробити висновок, що у кінці XIX – на початку XX століття приділялася значна увага професійно-педагогічній підготовленості вчителя-початківця, обґрунтуванню різноманітних форм, розробленню технологій, визначенню заходів тощо, що забезпечуватимуть допомогу молодим учителям у подоланні труднощів на початку професійної діяльності.

Педагогічна майстерність за О. Музиченком (1837–1941 рр.) – це вищий рівень педагогічної дії вчителя, що виявляється у спеціальних уміннях педагога правильно і професійно довершено керуватися дотримання принципів, які забезпечують розвиток самостійності та ініціативи дітей,

спонукають їх до позитивних дій і утверджують особисту відповідальність за свою поведінку.

Спостерігаючи, як учитель проявляє себе в педагогічній діяльності, вчений використовував поняття “майстерність” та “вмілість”, як тотожні (варто зазначити, що сучасні філологи трактують ці поняття так: майстерність – досконала довершеність, завершеність уміння, вправність, мистецтво; умілість – бездоганне знання своєї справи, володіння педагогічними вміннями, майстерність) [54, с.с. 130, 617]. О. Музиченко одним із перших серед тогочасних українських педагогів звернув увагу на необхідність оволодіння вчителем високим рівнем педагогічної майстерності, складовими якої визначав: виразний гармонійний світогляд учителя – сформованість системи знань і переконань; професійні якості особистості для досягнення навчально-виховної мети – реалізація мети та змісту власної діяльності, “найбільш продуктивне застосування власних сил; обізнаність з дидактикою та методикою викладання, добре розуміння філософських теорій, бездоганні знання з вікової та педагогічної психології, етики, логіки, естетики, науки про державне урядування, юридичних наук; культура поведінки і культура спілкування як необхідні чинники організації професійно-педагогічної взаємодії.

Розглядаючи різнопланову проблематику розвитку педагогічної майстерності вчителя, науковець оперував цілою низкою понять, що виражали сутність діяльності, систему педагогічних і професійних цінностей учителя-практика. Серед провідних особистісних якостей вчителя-майстра О. Музиченко виділяв: любов до дітей, доброту, гуманність, педагогічний такт, учительський хист. Називав майбутню українську школу “будинком

радості”, а працю вчителя пропонував оцінювати “за кількістю щастя, що “розсіює” він у своєму класі” [31, с. 10–11].

Характерними ознаками високого рівня педагогічної майстерності вчителя української вважав уміння впливати на психофізичний апарат учня за допомогою предметів художнього спрямування з метою розвитку творчого почуття дитини, внутрішньої свободи до вільної дії.

Вагомий науково-теоретичний внесок у становлення педагогічної майстерності майбутнього вчителя здійснив М. Демков (1859–1939 рр.). Автор підручника “Курс педагогіки для учительських інститутів, вищих жіночих курсів і педагогічних класів” підкреслював, що в основу діяльності вчителя повинні бути закладені такі категорії, як Істина, Добро, Краса. Необхідною умовою організації навчального процесу дослідник називав саме особистість високоосвіченого, високоморального вчителя.

М. Демков окреслив коло вимог до освітянина, котрий прагне досягнути успіху:

- учитель покликаний бути у школі не ремісником, а художником;
- учитель має щиро любити свою справу, пам’ятати, що задоволення від учительської праці отримує лише той, кого зможуть задовольнити духовні інтереси;
- учитель повинен мати ясний розум, твердий характер, що допоможе йому правильно розуміти та застосовувати педагогічні закони і правила;
- учитель зобов’язаний бути прикладом, зразком для своїх учнів у моральному відношенні – чесним, щирим, справедливим, наполегливим, здатним до самопожертви, вірним своєму обов’язку тощо;
- педагог має бути емоційно стабільним – здатним володіти собою, бути терплячим, стримуватися від виявів гніву, запальності та інших афектів;

– педагог має володіти педагогічним тактом – “розумінням усіх обставин і відносин, що лежать в основі педагогічної діяльності”. Педагогічний такт виражається не лише на ґрунті морального і розумового розвитку, а й на основі тонкої душевної організації та спостережливості вчителя [12, с.с. 177–178, 187–189].

Відомий дидакт і філософ, професор Київської Духовної Академії М. Олесницький високий рівень організації навчально-виховного процесу пов’язує з застосуванням учителем доцільних форм і прийомів навчання. Автор підручника “Курс педагогіки” вводить у науковий обіг нове поняття – “дух навчання”, яке пов’язує з властивостями особистості вчителя і вважає його найважливішим компонентом педагогічного процесу. До таких важливих властивостей, на переконання М. Олесницького, належать гуманістична спрямованість особистості вчителя, педагогічні здібності, дидактична майстерність, дидактична (педагогічна) техніка, тон навчання, вміння керувати своєю поведінкою, увага до естетики одягу. Дієвими і сьогодні вважаємо поради М. Олесницького майбутнім учителям:

- підґрунтям усіх дій учителя повинні бути гідність, любов і мудрість;
- справжній дух навчання є природним даром і результатом гарної освіти;
- кожен учитель повинен володіти дидактичною технікою;
- для досягнення високого рівня педагогічної дії вчитель має вміти керувати своєю поведінкою, впливати на своїх учнів, тобто володіти дидактичною майстерністю;
- у тоні навчання та в манері поведінки вчитель повинен уникати як надмірного збудження, так і байдужості;

– упевненості вчителеві має надавати його зовнішній вигляд, уміння уникати в манері поведінки всього того, що зможе принизити його гідність в очах учнів [36, с. 29–36].

Відомий український філософ і педагог П. Юркевич (1826–1874 рр.) розглядав педагогічну діяльність учителя як сумління та мистецтво. У своєму підручнику “Курс загальної педагогіки” вчений указував на необхідність володіння вчителем методикою і технікою організації та проведення уроку: “Учитель повинен ретельно готуватися до уроків, піклуватися про засвоєння викладеного матеріалу учнями. Усе, що стосується навчання, не повинно бути неохайним і нечітким. Слід усувати з навчання особисті думки і недозрілі судження. Потрібно турбуватися про переконливість свого мовлення, що можливе тільки тоді, коли урок підготовлений самостійно та коли вчитель пройнятий своєю справою. Необхідно постійними зусиллями підтримувати в дітях увагу та допитливість і не піддаватися спокусі діяти напоказ” [66, с. 64].

В основу стилю спілкування вчителя, доводив П. Юркевич, повинна бути покладена любов до дітей. Він знайомив майбутніх учителів із професійними вимогами до здійснення педагогічного спілкування:

– насамперед, учитель має бути відкритим і доброзичливим до будь-якого учня й не викликати в нього страху;

– у погляді вчителя повинні виражатися надія на успіх справи, задоволення від її здійснення та передаватися учням;

– учитель повинен бути природнім у спілкуванні, розуміти, що звертання “ти” для дитячого вуха звучить зрозуміліше, ніж “ви”;

– учитель має бути готовим надати дитині допомогу [66, с. 255–258].

Важливого значення П. Юркевич надавав самовихованню як необхідному чиннику набуття і збереження професіоналізму педагога.

Автор теоретико–практичного курсу “Училищеведення” Ф. Шутце процес навчання розглядав як мистецтво. Автор наголошував, що талант – це природжений учительський дар, харизма, а загальна мета діяльності педагога – добре навчати, формувати в учнів правильні переконання, позитивні почуття.

У працях Ф. Шутце схарактеризовано такі професійні риси вчителя–майстра: “добре може навчати той, хто сам добре знає; в навчанні важливо враховувати природні ступені духовного розвитку своїх учнів; на початку навчання важливо з’ясувати рівень духовного розвитку учнів; навчати необхідно шляхом застосування розвивального методу – від легкого до складного, від близького до віддаленого, від відомого до невідомого; навчати наочно; навчати цікаво; розвивати самодіяльність вихованців; враховувати індивідуальність учнів; звертати увагу в навчанні на майбутнє покликання” [65, с. 161–189].

Серед професійних рис вчителя–майстра приват-доцент Харківського університету І. Продан виділяв такі:

- усестороння освіченість, гарне знання предмета викладання;
 - педагогічні здібності. Лише той учитель заслуговує на любов та повагу своїх учнів, який сам ставиться до них і до своєї справи з любов’ю і, таким чином, досягає навчальної та виховної мети своєї діяльності;
 - природний дар, який має не кожен, хто обирає вчительську посаду.
- Придатність до педагогічної діяльності можна перевірити нелегкою та відповідальною щоденною практичною роботою впродовж кількох років;

– педагогічний такт, що є результатом уроджених здібностей і педагогічного досвіду;

– моральні якості. Для роботи з дітьми не можна допускати невиховану, боязливу, зі слабкою волею, з проблемами в особистому житті людину;

– педагогічна техніка. Учитель може бути непридатним до педагогічної діяльності, якщо відчуває невпевненість у собі, страх перед учнями, нерішучість, знервованість, хворобливість, недосконалість свого мовлення [44, с. 18–33].

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що мета діяльності молодого вчителя – набуття педагогічної майстерності, сутність якої полягає в особистості вчителя, його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей.

2.2. Саморозвиток педагогічної майстерності молодого вчителя

У сучасній науці категорія «саморозвиток» є одним з ключових понять. Основою для розгляду філософського, психологічного та педагогічного контекстів професійного саморозвитку стало те, що вчитель, який є суб'єктом професійного саморозвитку, виступає як людина, як особистість, як професіонал.

Дослідження усвідомленого саморозвитку (самовиховання, самоосвіта, самовдосконалення) особистості активізувалися у другій половині ХХ століття, проте ця проблема на різних історичних етапах розвитку суспільства була об'єктом осмислення різних філософських та педагогічних шкіл. У них відображалися практики саморозвитку, досвід роботи над собою видатних людей, представників різних історичних епох, обґрунтовувалися

індивідуальна і соціальна значущість самовиховання, самоосвіти, самовдосконалення тощо (Конфуцій, Сократ, Платон, Аристотель, Сенека, І. Лойола, Д. Локк, М. Монтень, Г. Гегель, І. Гете, І. Кант, Т. Манн, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, І. Фіхте, К. Ушинський та ін.) [44, с. 18–33].

На межі XIX і XX століть проблема саморозвитку особистості набула актуальності у зв'язку з виникненням значного інтересу до людини, вивченням її індивідуальних особливостей, створенням відповідних умов для розвитку її творчих можливостей. Західноєвропейські вчені – представники філософської течії «філософія життя» – А. Бергсон, В. Дільтей, Ф. Ніцше, З. Фрейд, а також М. Вебер, Й. Фіхте, А Швейцер, К. Юнг та інші намагалися побачити в людині щось нове, зосереджували свою увагу на світі людського життя, дослідженні прагнення особистості до самовдосконалення, саморозвитку. Важливого значення у філософських працях набуває питання формування сильної і досконалої людини.

Саморозвиток – це низка пов'язаних одна з одною подій, зумовлених внутрішньо притаманною недетермінованій нескінченності здатністю так змінювати свій стан на інший, що кожен наступний стан відповідає більш повному, досконалому, багатшому буттю. Саморозвиток особистості – це низка пов'язаних одна з одною подій, зумовлених спрямуванням внутрішньо притаманної особистості свободи, яка об'єктивно забезпечує таку зміну станів особистості, що кожен наступний стан відповідає більш повному, багатшому, досконалішому буттю. Усвідомлений саморозвиток особистості позначає такий «саморозвиток особистості», при якому самозбагачення буття нею усвідомлюється, схвалюється і є бажаним. Самовдосконалення прийнято вважати найвищою формою усвідомленого саморозвитку. Самовиховання –

свідомий розвиток тих чи інших рис особистості – фактично є формою усвідомленого саморозвитку [56].

Сучасні філософи В. Лозовий та Л. Сідак сутність феномену самовиховання, як педагогічної проблеми, спрямованої на виявлення найоптимальніших прийомів та методів формування бажаних рис, властивостей чи можливостей особистості пов'язують з публікаціями Л. Яніна та О. Непокойчицького (педагогічні проблеми самовиховання), К. Вентцеля (питання морального самовиховання), П. Керженцева, І. Назарова та В. Екземплярського (проблеми організації та самоорганізації особистості) [25].

Г. Цветкова, досліджуючи генезу феномену самовдосконалення в історії української педагогічної думки, визначає період наукового та національного становлення проблеми особистості вчителя та його самовдосконалення (XIX ст. – 1917 р.), який, на думку дослідниці, характеризується зміною парадигми самовдосконалення з релігійної на антропологічну. Особистісний саморозвиток набуває націоформувального значення й трактується українськими педагогами як мета виховання та освіти загалом.

Життя і практична діяльність педагога висуває потребу у двох видах саморозвитку, перший – удосконалення своїх знань та вмінь у різноманітних галузях діяльності, безпосередньо не пов'язаними з його педагогічною діяльністю, другий вид, що передбачає мету розвитку й удосконалення знань та вмінь, необхідних для його безпосередньої діяльності й підвищення майстерності [57].

Основна ідея проблеми професійного саморозвитку – це ідея детермінації розвитку особистості діяльністю, тому людина в більшості

досліджень вивчається з позицій його відповідності професії і успішності діяльності в ній. Професійний саморозвиток можливий лише в результаті єдності особистісного розвитку та розвитку професіоналізму. Його змістовними характеристиками є: професійна самосвідомість; постійне самовизначення; саморозвиток професійних здібностей; самопроекування тощо.

Професійний саморозвиток учителя включає в себе якості складових елементів самовиховання (формування світогляду, мотивів та досвіду, якостей особистості) та самовдосконалення. Аналіз літературних джерел з питання саморозвитку особистості педагога дозволяє визначити такі вимоги до педагогічного саморозвитку: забезпечення свідомого засвоєння науково-теоретичних, методичних знань і передового педагогічного досвіду, забезпечення систематичності, послідовності саморозвитку, забезпечення зв'язку саморозвитку з практичною діяльністю тощо. За допомогою неперервного саморозвитку будь-яка особа, що обрала професію педагога, здатна самореалізуватися у професійній сфері і допомогти самореалізації інших. Унікальність педагогічного досвіду кожного вчителя збагачує педагогічну культуру та розширяє рамки дефініції «педагогічна майстерність»

Б.С. Гершунський розглядає питання саморозвитку педагогічної майстерності вчителя як одне з найважливіших для освіти XXI століття, він пропонує ієрархічну освітню «драбину» сходження особистості до все більш високих освітніх результатів. [10]

І.А. Зязюн пов'язує неперервний розвиток педагогічної майстерності вчителя (динаміку якості) з «виявом здібності вирішувати типові проблеми»,

що раніше були відсутніми в досвіді; опанування нових видів діяльності чи змісту освіти; якісним перетворенням системи відношень [19, с.267]

Л.В. Трохова трактує сучасного вчителя як кваліфіковану, компетентну людину, що постійно розвиває свою фахову майстерність, а також як «саморозвиваючу, саморегулюючу систему, цілеспрямована активність якої в педагогічній сфері піднімається до рівня свідомої ціннісної вибіркової діяльності» [53]

Найчастіше проблема професійного саморозвитку постає перед молодим учителем, який сповнений прагненням знайти свій власний шлях на нелегкій вчительській ниві. Більшість наукових джерел визнають синонімічність понять «саморозвиток» та «самоосвіта». Тлумачний словник розглядає самоосвіту як набуття систематичних знань в будь-якій галузі науки, техніки, культури, політичного життя, що передбачає безпосередньо особисту зацікавленість того, хто навчається, в органічному поєднанні з самостійним вивченням матеріалу. Разом з цим самоосвіта – це засіб самовиховання, оскільки сприяє виробленню цілеспрямованості, наполегливості в досягненні мети. В більш широкому розумінні під самоосвітою розуміють всі види набуття знань, пов'язаних з самостійною роботою того, хто навчається. Ми вважаємо, що самоосвіта є засобом саморозвитку особистості.

Питання, пов'язані із самоосвітньою діяльністю, хвилювали багатьох учених від виникнення педагогіки як науки. Ф. Дістервег, звертаючись до педагогів, говорив, що метою всього їхнього життя має бути прагнення ніколи не залишати найшляхетнішу та найвеличнішу справу самоосвіти, бо виховувати та навчати інших можливо, поки продовжуєш працювати над власним вихованням та освітою. К. Ушинський вважав, що найважливішою

професійною якістю особистості педагогів є постійне прагнення до самовдосконалення, яке передбачає саморозвиток, самовиховання, самоосвіту. В. Сухомлинський зазначав, що джерелом і рушійною силою самоосвітньої діяльності вчителя є потреба в знаннях: «знати більше, ніж я знаю сьогодні». Педагог був переконаний, що самоосвітня діяльність молодого вчителя має починатися із самопізнання. Порушена проблема відображена у працях Я. Коменського, Г. Сковороди, Х Алчевської, О. Духновича, Я. Чепіги, С. Русової, С. Шацького та інших. У своїх судженнях видатні науковці, педагоги визначали самоосвіту як усвідомлену потребу вчителя в постійному вдосконаленні своєї професійної діяльності, безперервну діяльність, спрямовану на розширення і поглиблення знань і вмінь, підвищення рівня педагогічної майстерності, зауважуючи, що найчастіше проблема професійного саморозвитку постає перед молодими вчителями, які сповнені прагненням знайти свій власний шлях на нелегкій вчительській ниві.

Ефективна організація самоосвітньої діяльності молодого вчителя можлива за певних умов, серед яких І. Наумченко вважає: всебічну підготовленість до самоосвіти; усвідомлення її важливості; психологічну готовність до неї; чітке планування самоосвіти; забезпеченість необхідною літературою; систематичність і логічна послідовність у здійсненні самоосвіти; педагогічний контроль і керівництво цим процесом; єдність теоретичного і практичного підходів у самоосвіті; науковість самоосвіти [34].

Аналіз архівних джерел дозволяє стверджувати, що ефективною формою самоосвітньої діяльності молодих учителів у кінці XIX – на початку XX століття було вивчення і запозичення новітнього досвіду зарубіжної теорії та практики. Для цього періоду характерний початок активної праці з

розбудови національної системи освіти за європейським зразком, що передбачало зародження й розширення зв'язків між педагогами різних країн. Кожна з національних систем освіти містила оригінальну ідею розвитку теорії педагогіки, практики освіти та виховання дітей: у Франції розробили ідею централізації управління школами, в Англії – ідею децентралізації народної освіти, розвиток фізичного виховання дитини, Німеччина започаткувала впровадження експерименту в школі, Данія – вищі народні школи, Бельгія поширювала досвід шкільних громад, скандинавські педагоги порушували питання про реальну й гуманістичну освіту, Америка – про навчання ручній праці тощо [31, с. 6].

З метою поширення прогресивних педагогічних ідей українські вчителі мали можливість студіювати праці зарубіжних дослідників Е. Левасера (“Народна освіта в цивілізованих країнах”, 1873), Л. Іоллі (“Народна освіта в різних країнах”, 1900), М. Леклерка (“Виховання та суспільство в Англії”, 1899), Гіпо (“Загальне навчання в Німеччині”, 1874) та ін., а також українських і російських вчених Г. Генкеля (“Народна освіта на Заході та у нас”, 1906, 1911), Я. Михайловського (“Нарис сучасного стану закордонної народної школи”, 1881), М. Корфа (“Підсумки народної освіти в європейських країнах”, 1879), П. Міжуєва (“Головні моменти розвитку західноєвропейської школи”, 1913), О. Мусіна – Пушкіна (“Збірник статей по питанням шкільної освіти на Заході та в Росії за власними спостереженнями”, 1912), М. Бунге (“Суспільство та початкова й професійна народна освіта в Німеччині, Англії, Франції”), А. Готалова – Готліба (“Нарис народної освіти в Швейцарії”, 1907), О. Левитського (“З теорії та практики сучасної німецької педагогіки”, 1912), О. Музиченка (“Звіт про спеціальні заняття педагогікою в закордонному відрядженні (1906 – 1908 роки)”, 1908);

“Філософсько – педагогічна думка та шкільна практика в сучасній Германії”, 1909, “Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці”, 1913, 1919) та ін.

Вивчення зарубіжного культурно–освітнього досвіду спонукатиме до вдосконалення праці вчительство й педагогічну науку. Не врахування нових ідей у педагогіці приведе до того, що “вік дитини” може стати віком злочинства проти дитини. Важливим чинником педагогічної майстерності вчителя є вміння аналізувати поставлені освітні завдання, а для цього потрібно було знати й використовувати інноваційні ідеї представників сучасних педагогічних течій.

Отже, самоосвітня діяльність молодого вчителя є інструментом набуття професійного досвіду, що ґрунтується на набутті й практичному використанні різного типу педагогічних знань. У процесі застосування цих знань відбувається їхнє поглиблення, закріплення, систематизація, а праця вчителя стає більш усвідомленою, що сприяє удосконаленню його педагогічної майстерності.

2.3. Науково-методичне забезпечення самоосвітньої діяльності молодого вчителя

Кінець XIX – початок XX ст. позначений вступом найбільших західноєвропейських країн та Америки в таку стадію суспільно – економічних відносин, що потребувала наукового і технічного переозброєння виробництва, удосконалення соціальних інститутів. У цих умовах стала очевидною невідповідність традиційної школи, практики виховання і навчання новим економічним і політичним вимогам розвитку цих країн. Передусім виявлено нездатність старої школи до розвитку в дітей активності

й самостійності мислення, готовності практичного використання отриманих теоретичних знань. Промисловість, що розвивалася та оснащувалася новим обладнанням, потребувала кваліфікованих робітників. Протиріччя між станом шкільної освіти та новими економічними умовами викликали появу зарубіжних педагогічних течій, що стимулювали реформування школи всіх ступенів [41, с. 374].

На формування зарубіжної педагогічної думки кінця XIX – початку XX століття безпосередньо впливали такі філософські течії, як прагматизм, позитивізм, персоналізм, неокантіанство, а також різні психологічні та соціологічні теорії. У зарубіжній педагогіці простежувалися дві основні парадигми: продовження попередньої педагогічної думки – педагогічний традиціоналізм і розвиток нових педагогічних концепцій та ідей – реформаторська педагогіка, або нове виховання. До традиціоналізму відносять насамперед гербартианську педагогіку та педагогіку, що орієнтували на філософське осмислення процесу виховання і навчання. Реформаторська педагогіка об'єднувала численні концепції і течії в суспільно-політичній думці, що мали на меті докорінно змінити характер діяльності школи. Головною ідеєю педагогів-реформаторів була підготовка в школі самостійних, ініціативних і ділових людей, які здатні творчо використовувати отримані знання.

О. Піскунов вважає, що надто важко класифікувати всі течії реформаторської педагогіки, оскільки в їх концепціях наявні й загальні ідеї, і специфічні. Учений подає назви найбільш відомих реформаторських рухів: “Вільне виховання”, “Трудова школа”, “Школа дії”, “Соціальна педагогіка”, “Прагматична педагогіка”, “Прогресивна педагогіка” та ін. О. Джуринський класифікує педагогічні концепції представників реформаторської педагогіки:

“Вільне виховання”, “Експериментальна педагогіка”, “Прагматична педагогіка”, “Педагогіка особистості”, “Функціональна педагогіка”, “Виховання шляхом мистецтва”, “Трудове навчання та виховання” тощо.

О. Музиченко подає авторську класифікацію педагогічних течій, а саме:

- гербартианська педагогіка та погляди неогербартианців;
- моністична (біологічна) течія;
- соціальна педагогіка;
- індивідуалістична педагогіка;
- експериментальна педагогіка;
- неоідеалістична педагогіка.

Окреслимо сутність цих педагогічних течій. Основоположником гербартианської педагогіки вважають Й. Гербарта (1776–1841 рр.), вченого, філософа, психолога, педагога. Аналізуючи основні ідеї гербартианців, О. Музиченко писав, що Й. Гербарт був першим мислителем, що представив педагогіку як самостійну науку. Педагогіка, за Гербартом, спиралася на “практичну психологію” – етику та психологію. Мета виховання – формувати моральні принципи людини, її волю й характер. Учений переконливо доводив, що вчитель повинен рахуватися з індивідуальністю особистості учня, знаходячи в душі дитини прекрасне. У фокусі дослідницької уваги психолога – середня освіта.

За поглядами Й. Гербарта, педагогіка – це наука і мистецтво. Зміст педагогіки як науки вчений обґрунтував цілісною системою знань, педагогіку як мистецтво пов’язував з навичками, що необхідні для вирішення конкретного педагогічного завдання. Розв’язуючи нове для педагогічної теорії і практики завдання – дисциплінованості вихованців, Й. Гербарт

вважав, що його необхідно здійснювати також і засобами примусового педагогічного впливу (погрозою, наглядом, заборонаю, залученням дітей у діяльність тощо). Зауважував, що дисциплінованість вихованців учитель повинен пом'якшувати любов'ю, а засоби педагогічного впливу не мають викликати опору з боку дитини.

Вивчаючи дидактику Й. Гербарта, компаративісти в якості основних її питань виділяли наступні: виховуюче навчання; роль інтересу у процесі навчання; формальні ступені навчання. Саме Й. Гербарт увів до теорії педагогіки поняття “виховуюче навчання”, мотивуючи це тим, що специфічні за своїми функціями виховання та навчання взаємопов'язані і доповнюють одне одного.

Навчання, за Й. Гербартом, – це процес побудови механіки уявлень учня. Учитель, обсяг уявлень дітей, що вступають до школи, повинен планомірно й систематично збагачувати учнів новими яскравими уявленнями про світ, який їх оточує. Розум, інтелект учня залежать від того, які саме уявлення і в якій послідовності викликав педагог у свідомості учня. Відповідно, під вихованням розуміли вплив на почуття й волю учня, що є особливою комбінацією уявлень у свідомості. І це також позначалося на механіці уявлень. Коли потрібно було доцільніше донести до свідомості учнів певні необхідні уявлення про людину, світ, життя людей і тварин, особливим засобом могли слугувати скеровані почуття і воля дитини. Ці ж уявлення вводили за допомогою навчання. Виходило, що правильна зміна уявлень, тобто навчання, впливає й на почуття, і волю учня, тобто на виховання. Уміле навчання вважали вихованням. Ідеї виховуючого навчання Й. Гербарта мали велике значення для теоретичної розробки основ шкільного

виховання та навчання кінця XIX – початку XX століття. Вони були підтримані відомими педагогами К. Ушинським і Ф. Дістервегом [31, с. 24].

Виховуюче навчання виконувало завдання розвитку в дітей багатогранності інтересів. Ця властивість особистості дитини є обов'язковою для реалізації мети виховання. Інтерес Й. Герbart визначав як інтелектуальну самодіяльність, що стимулювала формування в учнів “власних вільних душевних станів”. Функцію інтересу він убачав не стільки у стимулюванні засвоєння нового навчального матеріалу, скільки у збудженні в учнів бажання до подальшого навчання. Тому розвиток багатосторонніх інтересів Й. Герbart вважав основоположною метою педагогічної діяльності. Він визначив шість видів інтересів, а саме: емпіричний (навчання повинно викликати прагнення до спостережень), споглядальний (стимул до роздумів), естетичний (виховання смаку до прекрасного), симпатичний і соціальний (спрямовані на вихованні симпатії до людей), релігійний (духовне світосприйняття) [31, с.25].

Розмірковуючи над проблемою здійснення процесу навчання, що мало на меті розвиток різнобічності інтересів, Й. Герbart представив організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, пов'язану з набуттям нових знань у вигляді певної послідовності – формальних ступенів навчання. В основу визначення такої послідовності було покладене міркування Й. Песталоцці, що думку учнів важливо проводити через три стадії: 1) спостереження; 2) мислення; 3) використання. За Й. Гербертом, формальний ступінь навчання – це засіб пояснення нового матеріалу, “певна форма, що прикладається при будь-якому навчанні і при будь-якому предметові” [31, с. 24]. Визначення формального ступеня навчання базувалося на тому, що навчальний матеріал

можна розподілити на “дидактичні одиниці”, для обробки яких необхідний певний порядок і способи – форми.

Мислення учня при засвоєнні нового матеріалу, в свою чергу, проходило певні стадії цілком відповідно до формальних ступенів навчання. Й. Герbart визначив чотири стадії: ясність (аналіз + синтез); асоціацію; систему; функцію, що були виведені із психологічних основ пізнання. Першу, ясність, пов’язували з формуванням первинної фази інтересу – враження, та забезпечували наочністю викладання. Друга – асоціація – означала встановлення зв’язків між новими та старими знаннями, виникнення очікування, наступної фази інтересу, що ґрунтувалася на роботі уяви та фантазії дитини. З боку вчителя важливим було використання методу бесіди. Третій ступінь, система, відбувалося у формі усвідомлення – осмислення всього, що вивчалось раніше, передбачаючи самостійну роботу учнів. Нарешті, четвертий формальний ступінь – функція – означала пристосування отриманих і приведених в систему знань до практичного використання [31, с. 24–25].

Дослідники були глибоко переконаний у тому, що при будь-якому новому пізнанні молодий вчитель повинен провести думку учня через усі його стадії. Тоді учень звикне до закінченості думки і опанує пізнання як послідовний процес, а саме: 1) зазначення мети уроку; 2) підготовка до нового знання; 3) набуття нового факту; 4) відтворення з нового факту поняття; 5) формулювання цього поняття; 6) практичне застосування нового знання.

Вважалося, що на початку педагогічної діяльності кращою пропедевтикою для молодого вчителя є саме “Герbartіанська школа”, що навчає корисній дисциплінуючій методичній роботі. Отримавши досвід такої

роботи, вчитель може і, навіть, повинен відступати від формальних ступенів навчання і “не дивитися на них, як на усталені норми” [31, с. 24, 31].

Виокремлювалося два підходи до розвитку його ідей: погляди надмірних гербартианців і неогербартианців. Перші з них (Т. Циллер, О. Вільман, К. Штой та ін.) підносили теорію Гербарта до ступеня мертвої догми та поклали початок дидактичному формалізму, інші – робили спроби її модернізувати.

Яскравим представником неогербартианців був В. Рейн – професор кафедри педагогіки Ієнського університету. Педагогічна семінарія професора В. Рейна при Ієнському університеті була спробою впровадити у практику одну з позитивних сторін гербартівської педагогіки – форму викладання, що дістала назву “розвивальне навчання”. В її основі – ідея про те, що однією з основних умов успішного керівництва процесом засвоєння знань була активізація практичної і розумової діяльності учнів. Найповнішим виявом її, пов’язаним з повноцінними її мотивами, є ініціатива та самостійність учнів у навчанні. Повноцінними мотивами були пізнавальні інтереси, зокрема, інтерес до дослідницької діяльності, який “перетворював в дослідника й давав змогу самостійно знаходити наукові факти замість того, щоб про них чути” [31, с. 30]. Це було моментами найвищої радості творчості, піднесенням усіх сил дитини, що давало їй запас активності для життя. Цінність цього методу полягала в тому, що розвивальне навчання стало поштовхом переглянути роль учителя на уроці. Його ідеал у цьому напрямі – з кожним днем ставати все більш зайвим для учня, створюючи в нього настрій пошуку, допитливість думки, стимулюючи творчий розвиток, залучаючи до участі у вільній (без примусу) праці та, як наслідок, радість від того, що мрія здійснилася. Вчені з захопленням описували процес організації

взаємодії вчителя та учня на уроках у школі професора В. Рейна: “У цих школах мене здивувала майже цілковита відсутність запитань з боку вчителя: учня ставлять у становище дослідника, йому коротко характеризують дані для вирішення питання, подають факти для аналізу, довідки, решту доручають класу. Діти самі висловлюють міркування, виправляють і доповнюють їх, роблять узагальнення. Складається враження, що роль вчителя не суттєва. Окресливши мету уроку, учитель тепер лише мовчки уважно слухає учня: вони говорять, ставлять запитання, критикують невдалі думки своїх товаришів. Учитель стежить за ходом думок у класі, і майстерно користуючись апперцепцією маси, тільки на головних зворотних пунктах ставить віхи. Цей спосіб – складний для педагога: треба знати клас і дійсний обсяг його уявлень, мати глибокі знання у своїй галузі, пильно стежити за учнями та їхніми відповідями, щоб швидко оцінювати треба пристосовуватися до дитячого розуміння й угадувати, жити уроком, а не викладати те, що написано заздалегідь. Спостерігаючи таке навчання, я почував себе наче в лабораторії людської думки й міг цілком зрозуміти слова філософа, який говорить, що коли б йому запропонували на вибір в одній руці готову істину, а в іншій – тільки шлях до істини, він без вагання обрав би останній” [31, с.29].

Е. Вебер не був неогербартианцем, але мав, на переконання О. Музиченка, такі ж погляди і здійснив спробу зробити естетику основою педагогіки. Е. Вебер доводив, що допомагати вихованню має мистецтво. Естетика як теорія педагогічного мистецтва повинна стати наукою педагогічної практики (при цьому етика й психологія – основні науки педагогічної теорії). Учений розглядав особу вчителя з погляду естетики і

припускав, що педагогічна діяльність має чисто естетичний характер і найбільш споріднена з мистецтвом.

П. Наторп (1854–1924 рр.) – засновник соціальної педагогіки. Цей науковий напрям виник у зв'язку з тим, що проблема дитини ХХ століття стала розглядатися як соціальна проблема. Основним завданням соціальної педагогіки було встановлення взаємовідносин між вихованням і громадою.

Основні ідеї педагогічної системи П. Наторпа:

- метою виховання має бути підготовка справжніх громадян правової держави;
- індивіда можна мати тільки в людській громаді та через неї, “з людини виховується “Людина” тільки в людській організації”;
- школа уявлялася як найголовніший осередок суспільства – союз учителів і учнів;
- основне завдання школи полягало у вихованні дитини для праці згідно з загальною творчою працею людськості;
- зміст освіти реалізується через засвоєння науки, моралі, естетики і релігії, а також розвиток волі особистості;
- обов'язковими елементами характеру дітей мають стати сила волі, чіткість судження, здатність логічно мислити, що досягається тільки через самостійну розумову працю, активне переосмислення навчального матеріалу, а не шляхом слухання і сліпого заучування, чуйність і здатність до душевного піднесення;
- критеріями освіченості вчителя повинні стати: активне сприйняття всього людського; правильність думки; самостійність у виконанні завдань; єдність розуму, волі й дій.

– усі громадяни повинні мати однакове право на освіту, що сприятиме створенню єдиної для всіх верств населення школи, яка здатна усунути гострі соціальні проблеми [31, с. 70].

Традиційну школу з позиції вільного виховання критикували представники індивідуалістичної педагогіки або педагогіки особистості, серед яких були німецькі педагоги Г. Шарельман (1871–1940 рр.), Ф. Гансберг (1871–1950 рр.), Г. Гаудіг (1860–1923 рр.) та ін.). В основі теорії вільного виховання “сміливих бременців” або “представників педагогічного відродження” лежав принцип педоцентризму. Згідно з цим принципом тільки інтереси та потреби дитини в ході її діяльності повинні були бути в центрі організації навчально – виховного процесу, “ідеалу виховання треба було дошукуватися виключно в дитині, а не в релігійних, етичних, політичних відносинах дорослих людей” [52].

Представники цієї течії розглядали педагогічний процес як вільну творчість учня й учителя, що виключала стримування особистості учня та будь-яку регламентацію його діяльності. Згідно з поглядами німецьких педагогів, система шкільного виховання так чи інакше шкодила дитині. Педагогічну майстерність вчителя дослідники визначали як вищу “педагогічну вмільість” та вбачали її в тому, щоб у своїй діяльності вчитель, відкинувши всі обов’язкові методи, керувався вказівками лише одного педагогічного такту. Особистість учителя, його талановитість вважалася найважливішим засобом виховання. “Не знання, а хист, не система, а спритність – ось що потрібно для вчителя. Система вбиває в учителя потребу думати, спостерігати, порівнювати. Метод корисний лише тоді, коли він утворюється не в кабінеті, не на підставі абстрактних тез філософії, а в самий момент перебування з дитиною, за гарячими слідами індивідуального

дитинства”, – вважали представники індивідуалізму. Школа повинна навчати та виховувати, враховуючи індивідуальність кожного учня. Дослідники сперечалися з прихильниками гербартианської педагогіки щодо визначення поняття “індивідум”, сприймаючи його як носія певної своєрідності характерних прикмет на противагу одноманітності, тоді як гербартианці визначали індивідум як окрему одиницю на противагу великій кількості.

Шлях формування особистості дитини педагоги вбачали у створенні умов для її творчого саморозвитку, чому значною мірою повинно було сприяти естетичне переживання. На розвиток пізнавальної активності учнів спрямовували творчі роботи: написання вільних творів, вирішення проблемних задач тощо.

Представниками експериментальної педагогіки (як її називали в Америці – “точної педагогіки”, у Франції й Італії – “нової педагогіки”) виступали німецькі вчені Е. Мейман (“Вступ до експериментальної педагогіки”, 1907) та В. Лай (“Експериментальна дидактика”, “Експериментальна педагогіка”, 1908). Метою експериментальної педагогіки було вивчення загальних закономірностей та індивідуальних особливостей фізичного і духовного розвитку дитини в умовах використання нових методів дослідження. В якості основного педагогічного принципу був висунутий саморозвиток особистості. Змістом експериментальної педагогіки стали різноманітні відомості з дитячої психології, фізіології, соціології. У центрі уваги було насамперед не навчання, а вивчення дитини. Основними методами таких досліджень визнали емпіричні методи: докладно обставлене спостереження, емпіричні досліди, вивчення дитячих праць, анкетування, застосування “педагогічного експерименту”, методів статистики тощо. Завдання школи – пристосувати дитину до умов навколишнього середовища,

тобто мова йшла про створення школи–общини, яка моделювала природне і соціальне середовище. Першочергове завдання вчитель убачав в організації практичної діяльності учнів. Експерименталісти були проти пануючої думки, що слово вчителя – головний засіб навчання, і доводили, що учень повинен стати активним учасником навчально-виховного процесу. Праця розглядалася ними не як навчальний предмет, а як принцип викладання всіх навчальних дисциплін, засіб розумового, фізичного та духовного розвитку дитини.

Монізм (грецьк. *μονος* – один, єдиний) – це філософська течія, що взяла за основу всього існуючого єдиний початок, єдину основу. Вищою формою монізму вважали поєднання принципу матеріальної єдності світу з принципом розвитку, та, як наслідок, твердження, що вся різноманітність явищ природи, суспільства та людської свідомості є продуктом матерії, яка розвивається [54, с. 281]. Монізм виник у ХІХ столітті у зв'язку з необхідністю “викристалізувати абстрактну ідею, яка б спростила дійсність”, пояснила б внутрішню єдність та зв'язок явищ.

Поштовхом до відкриття нової науково-філософської теорії стали відкриття в галузі біології та ембріології про те, що окрема дитина переживає під час свого індивідуального існування ті головні ступені, які пережила вся людськість (біогенетичний закон). О. Музиченко вважав, що зручніше й природніше було б назвати даний напрям “біологічним”.

Пристрасним апологетом теорії монізму, засновником “Ліги моністів”, вважали Е. Геккеля (1834 – 1919 рр.), німецького ученого, природодослідника, філософа. Монізм Е. Геккеля О. Музиченко пояснював як методологічний принцип нерозривності способу пізнання, єдності, всезагальності, необхідності й незмінності світових законів, без знання яких

неможливо було скласти правдивий і сталий світогляд. Жодна наука не могла бути досконалою, доки всі визначені нею поняття не були б приведені до єдиної основи – монізму [32, с. 13].

У коло дослідницьких інтересів Е. Геккеля входили проблеми реформування існуючої системи німецької освіти:

1. Теорія шкільного керівництва, що вивчала питання впливу на школу церкви, держави, громади, родини. Будучи глибоко переконаним у тому, що саме держава є тим об'єднанням, яке повинно отримати до своїх рук школу, Геккель визначив послідовність факторів впливу на школу таким чином: 1) держава; 2) громада; 3) родина; 4) церква. Він пояснював, що держава повинна бути господарем школи, але до того часу, доки буде засобом для забезпечення добробуту громадян, а не самоціллю. Мета держави – дати всім, без огляду на стан, можливість набути вищу шкільну освіту й докласти до цієї справи свій хист і знання.

2. Визначення мети вищої шкільної освіти. Е. Геккель писав, що школа ХХ ст. повинна сприяти розвитку самостійного мислення дитини, ясного погляду на набуті знання й ознайомлення з природним зв'язком між явищами, замість традиційних для того часу – забезпечення учня певним запасом знань та поняттям про обов'язки громадянина, підготовка його до подальшої професії.

3. Якість освіти полягала не в кількості отриманих учнем знань, а в їхніх причинно-наслідкових чинниках, що сприяють поліпшенню здатності людини до міркувань та висновків.

4. Генетичний метод навчання забезпечує самодіяльність учнів на уроці, однак при даному розподілі шкільного часу протягом дня його застосування на кожному уроці непосильне для учнів.

5. Визначення змісту освіти. Домінуючими серед предметів навчання, на думку Е. Геккеля, повинні стати предмети природничого циклу. Майбутнім учителям дослідник пропонував у першому семестрі вивчати передусім філософію та природознавство, і тільки після цього – спеціальність. З метою формування в учнів “гармонії суцільного світогляду” всі шкільні предмети рекомендували викладати з урахуванням теорії розвитку, побудованої на природничих науках.

6. Роль учителя в організації навчально-виховного процесу. У світлі ідей моністів діяльність учителя розглядали в “новому, поважному й дуже відповідальному ракурсі”. Його завдання – було враховувати індивідуальність учня тому, що саме вчитель брав участь у передачі йому накопиченого досвіду, регулюючи його, затримуючи одні задатки та допомагаючи розвитку інших, з метою пристосування дитини до навколишнього середовища. Генетичний метод викладання передбачав значного розумового напруження і від учителя, і від учня. Визначальною складовою педагогічної майстерності молодого вчителя мав стати добір необхідних форм навчання [32, с. 20].

Представники різних течій хотіли вирішити проблему модернізації шкільної системи, цілей, змісту, методів навчання та виховання, визначити роль учителя в організації навчально-виховного процесу. Але різнопланові підходи нових і традиційних течій постійно призводили до полеміки між ними. В основі концепцій усіх педагогічних течій був учень як “об’єкт педагогічного впливу”, але різні течії вивчали як домінуючу проблему розвитку різних властивостей його людського “Я”: гербартианська педагогіка – розум, індивідуалістична педагогіка – почуття, соціальна педагогіка – волю, експериментальна педагогіка та моністи – намагалися однаковою мірою

вивчати і впливати на різні сторони дитячої психіки. У цьому контексті постала необхідність більш детально простудіювати праці німецького філософа та педагога Кестнера, якого вважали засновником неоідеалістичної педагогічної течії, що мала примирливий характер. Головною ідеєю педагогічної течії була необхідність формування всебічно гармонійно розвинутої особистості “без переваги однобокого впливу на душу дитини” [31, с.89]. Кестнер вважав, що замало покласти в основу виховання виключно розумовий розвиток учня. Гармонійний розвиток особистості забезпечує комплексна система виховання, а саме: релігійне, моральне, естетичне. Такий підхід ставав поштовхом для розвитку творчості. При цьому почуття прекрасного і морального не можна було виховувати однобоко, доводячи до егоїстичного естетизму. Це відштовхнуло б людину від громадянства та його інтересів. Практична діяльність, зацікавленість у громадянських справах повинна була стати наслідком повноти вільного розвитку внутрішнього світу людини, що забезпечувало формування вольової активності людини [31, с.89].

Об’єднувальною основою практичного використання нових ідей мав стати принцип трудової школи, що був зорієнтований на формування пізнавальної активності учнів, перетворення діяльності в самодіяльність, дисципліни – в самодисципліну, та головну увагу приділяв “творчій науці, продуктивній праці, а не одному словесному навчанню, засвоєнню знань не стільки пасивно, через зовнішню передачу, скільки активно, за допомогою власної праці, спостереження, експерименту”.

Проведений аналіз зарубіжних течій кінця XIX – початку XX століття дозволяє зробити висновок, що вивчення передового педагогічного

зарубіжного досвіду був важливим науково-методичним компонентом самоосвітньої діяльності молодих вчителів зазначеного періоду.

Розділ 3. Саморозвиток педагогічної майстерності молодих вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти кінця XIX – початку XX століття

3.1. Організаційні форми підвищення кваліфікації молодих учителів.

Кінець XIX – початок XX століття характеризується як період зародження змісту та форм післядипломної педагогічної освіти. Діяльність різноманітних педагогічних курсів для перепідготовки вчителів, активний розвиток самоосвіти вчителів, активна участь провідних науковців (М. Бунаков, В. Вахтеров, М. Вексель, В. Водовозов, П. Каптерев, М. Корф, О. Музиченко, М. Пирогов, Д. Тихомиров та ін.) у підвищенні кваліфікації педагогів визначали започаткування національної системи післядипломної педагогічної освіти у формі тимчасових, літніх педагогічних курсів для молодих вчителів різного терміну дії.

Тимчасові педагогічні курси для вчителів і вчительок початкових народних училищ.

Тимчасові педагогічні курси для молодих вчителів і вчительок початкових народних училищ згідно з “Правилами тимчасових педагогічних курсів для вчителів і вчительок початкових народних училищ”, що були затверджені Міністерством Народної Освіти 5 серпня 1875 р., влаштовували з метою “ознайомлення малопідготовлених учителів і вчительок з кращими способами навчання, збагачення знань щодо предметів, які вони викладають (§1). Курси організовували влітку тривалістю від 4-х до 6-ти тижнів (§8). Практичні заняття проводили у зразковій школі з відповідно підготовленим контингентом учнів (§9). Відкриття та закриття курсів супроводжували молебнем для того, щоб “викликати у присутніх моральне почуття й

усвідомлення необхідності добросовісно виконувати вчительську справу” (§17).

Перед початком роботи курсів слухачів опитували, щоб з’ясувати необхідність розглядати ту чи іншу тему (роль особистості вчителя для розвитку учнів, оволодіння педагогами необхідними знаннями і вміннями для підвищення рівня професіоналізму, проблеми розвитку та самовдосконалення). Теоретичні заняття проводили виключно у формі бесід керівника з учнями, а не у вигляді лекцій та повчальних промов (§§ 18, 19, 24) [42, с. 1–6].

Улітку 1898 р. керівник курсів у м. Полтаві Д.Тихомиров у своєму звіті писав, що за двадцять років з часу затвердження “Правил тимчасових педагогічних курсів для вчителів і вчительок початкових народних училищ” освітній рівень народного вчителя підвищився, однак відбулося розширення і програми народної школи. Д. Тихомиров вніс пропозицію, яку підтримали керівники подібних зібрань: організатори і керівники курсів мають право розробляти власні програми курсів та форми їх проведення; у цьому процесі мають право брати участь і слухачі курсів; курси мають носити практичний характер і кількість пробних уроків для учасників не варто обмежувати [51, с. 3–6].

Аналіз звітів М. Бунакова про проведення тимчасових курсів з метою підвищення кваліфікації вчительства у м. Одесі (1901 р.). дозволяють зробити висновок, що керівний та викладацький склад на курсах формували з числа відомих педагогів, досвідчених лекторів, які досліджували проблеми формування професіоналізму вчителя. Однак потреба удосконалити підготовку вчителів народної школи і забезпечити відповідний рівень викладання залишалися досить актуальними.

У роботі Одеських курсів брали участь 504 слухачі з Одеського, Тираспольського, Ананьєвського, Єлисаветградського та Александрійського повітів Херсонської губернії. Це були вчителі з різним досвідом педагогічної роботи – від одного до п'ятнадцяти років. Наголошуючи, що складовою педагогічної майстерності вчителя є гуманістична спрямованість, М. Бунаков у бесідах з курсистами говорив про освітянина, який має недостатню педагогічну підготовку, маленьку зарплатню, важкі умови життя, велике навантаження, нестачу професійного спілкування, повну службову беззахисність тощо. Але своєю наполегливою працею вчитель повинен стверджувати найвищі духовні цінності. Саме педагогам характерна глибока відданість своїй справі, неформальне ставлення до виконання професійного обов'язку [2, с. 3].

І. Архангельський, слухач курсів, учитель сільської школи у відгуку зазначає: “Курси для більшості вчителів нашої губернії є прямо-таки знахідкою. Тяжкі умови життя в селі змушують народнику почувати себе непросто. Для більшості з них живе друковане слово є розкішшю. Немає інтелігенції, з якою можна було б відвести душу. А от курси! Лектори несуть просвіту, збуджують приспані сили, дивляться на нас не очима керівництва, а як старші товариші у справі освіти... Тобою оволодіває дике бажання працювати. Не відчуваєш втоми. Жаль, що закінчуються лекції. Ми тепер зі свіжими силами, з легким серцем, з вільною душею, в ім'я великої ідеї підемо сміливіше проти свого ворога – “народної темряви” [2, с. 42].

У 1906 р. М. Бунаков опублікував навчально-методичне видання “Шкільна справа”, у якому систематизував матеріал, який викладався на тимчасових курсах упродовж тридцяти років.

Станом на 1 січня 1910 р. тимчасові вчительські курси були організовані в 15 містах України. Із загальної кількості вчителів початкових шкіл Харківської губернії курсову підготовку пройшли 479 осіб – 23,8 відсотків від загальної кількості вчительського персоналу початкових шкіл, що складала на тоді 2009 осіб. Улітку 1910 р. ще одні тимчасові курси провели в м. Харкові. Присутнім запропонували анонімне анкетування щодо організації та змісту проведення тимчасових педагогічних курсів [37, с. 3–5].

З 15 червня до 30 липня 1910 р. організували і провели Тимчасові педагогічні курси для вчителів земських шкіл Александрійського повіту Херсонської губернії. Керівником курсів був Ф. Булгаков, член повітової училищної ради. Склад слухачів становив 95 осіб. Лекції читали досвідчені викладачі вчительських семінарій. Пробні уроки проводили в організованій при курсах школі, у якій навчалося 30 учнів. Аналіз розкладу занять дозволяє стверджувати, що лєвова частина навчальної роботи під час курсів була спрямована на вдосконалення педагогічної майстерності педагогів–практиків, розвиток їхньої як теоретичної, так і практичної компетентності.

Керівником секції з російської мови призначили О. Адаменка. Відводячи важливе значення в педагогічній діяльності процесам навіювання, педагог ознайомлював учителів з різними формами і способами комунікативного впливу: “Навіюйте вашим вихованцям те, що вони самі бажають, але примушуйте їх бажати те, чого бажаєте ви”. О. Адаменко знайомив слухачів із формами навіювального впливу на особистість учня. Результатом навіювання вчений вважав віру в авторитет учителя, формування готовності виконувати його розпорядження [3, с. 1–43].

Таблиця 3.1.

**Розклад теоретичних і практичних занять
курсистів Тимчасових педагогічних курсів для вчителів земських
шкіл Александрійського повіту Херсонської губернії
15 червня - 30 липня 1910 р., [3, с. 42–43]**

	9год.–9год 50хв. 10год.–10 год.50хв.	11год.– 12год.	12год.30хв.– 13год.30хв.	17год–18год	18год10 хв.– 19год.10 хв.
понеділок	Пробні уроки з російської мови	Розбір пробних уроків	Методика викладання російської мови	Природознавство	Дидактика
вівторок	Пробні уроки з арифметики	Розбір пробних уроків	Методика викладання арифметики	Методика викладання російської мови	Шкільна гігієна
серeda	Пробні уроки	Розбір	Методика		

	з російської мови	пробних уроків	викладання російської мови	Сільгоспгосподарство	Дидактика
четвер	Пробні уроки з арифметики	Розбір пробних уроків	Методика викладання арифметики	Шкільна гігієна	Дидактика
п'ятниця	Пробні уроки з російської мови	Розбір пробних уроків	Методика викладання російської мови	Природознавство	Дидактика
субота	Пробні уроки з арифметики	Розбір пробних уроків	Методика викладання арифметики	Сільгоспгосподарство	Шкільна гігієна

Щоб надати можливість молодому вчителю збагачувати і поглиблювати свої знання, підвищуючи тим самим рівень власної професійної майстерності, на педагогічних курсах організовували виставки: наочного навчального приладдя з коментаріями виробників щодо їхнього застосування; педагогічної літератури, систематизованої за допомогою настінного каталогу за групами (загальна педагогіка, дидактика, методики загальні, методики спеціальні тощо); підручників для початкової школи; книг для вчительської та учнівської бібліотек; зразків педагогічних журналів; письмових екзаменаційних робіт учнів.

Серед періодичних видань, які були популярні в середовищі вчителів, виділимо: “Русский педагогический вестник”, “Журнал для воспитателей”, “Земская школа”, “Вестник воспитания”, “Русская школа”, “Світло”. Дописувачі журналів порушували актуальні проблеми формування і вдосконалення педагогічної майстерності вчителя. Так, у журналі “Русский педагогический вестник” за 1858 р. автор визначає мовлення вчителя домінантною складовою педагогічної майстерності і звертає увагу на умови ефективності такого мовлення:

1. Насамперед, це культура мови, що передбачає її правильність, а саме: “ніколи вислови грубі, тривіальні не повинні оскверняти уста вчителя”; учитель повинен говорити голосно, розбірливо, повільно, щоб учні добре його розуміли; слова повинні промовлятися доброзичливо, лагідно, однак важливо остерігатися і легковажності у спілкуванні з учнями.

2. Спрямованість на учнів. Це означає прагнення вчителя до діалогічної взаємодії: слід використовувати вислови, що відповідають розумовому розвитку дітей; викладати предмет невимушено, акцентуючи увагу на важливих аспектах; не підвищувати голосу.

У журналі “Вестник воспитания” (№ 4 за 1896 р.) були опубліковані матеріали доповіді У. Міллігана на зібранні членів британського медичного товариства, що відбулося влітку 1895 р. Автор порушив проблему хвороб горла учителів, а особливо, вчительок, що є наслідком надмірної напруги голосових органів. Причинами таких хвороб він вважав навантаження, які інколи складали понад 5–6 годин на день, умови викладання – перебування у приміщеннях, де навчаються декілька класів, недостатній фізичний розвиток організму, в тому числі органів мовлення у молоді, що починає вчительську

діяльність. У. Мілліган сформулював поради молодим учителям щодо збереження голосу:

– кожний учитель до початку своєї педагогічної діяльності повинен прослухати курс лекцій про те, як правильно використовувати голосовий апарат та берегти його;

– учитель має дотримуватися певних умов роботи в школі: мати час для голосового мовчання, працювати у світлих та добре провітрюваних кімнатах; причому кожний клас повинен мати свою кімнату з розташованими амфітеатром партами, регулярно проводити у класах вологе прибирання тощо;

– при хворобах органів дихання вчителю насамперед потрібен відпочинок і правильне лікування.

Професор Петербурзького університету М. Вагнер у своїй роботі “Педагогічні думки” (1895 р.) зауважував, що основою педагогіки повинні бути віра і любов, а педагогічна діяльність має керуватися виключно емоціями. Він писав: “У педагоги часто йдуть для отримання шматка хліба насущного. Якщо не всі, то більшість нашого суспільства думає, що педагогом зможе бути кожен, у кого є розум і яка-небудь книжна підготовка, підтверджена вчительським дипломом. Це прикра помилка. Педагогом може стати людина, яка підготувала свій характер для педагогічної діяльності: вона повинна виробити в собі терпіння, любов до праці і, головне, любов до дітей” [4, с. 21]

У 1913 р. було прийнято рішення про щорічне видання та розсилку в усі губернські школи конспектів лекцій з педагогічних дисциплін, які читали на літніх тимчасових педагогічних курсах. Перше таке видання за результатами курсів Харківського губернського земства було опубліковано в

1913 р. Зокрема, п'ятий розділ роботи був присвячений виразному мовленню вчителя. Наголошувалося, що завдяки виразному мовленню учитель більш успішно встановлює взаємодію зі своїми учнями на засадах співпраці та забезпечує педагогічний успіх. Виразність мовлення досягається спеціальною роботою. Опанування методом виразного мовлення має технічний (постановка техніки мовлення, вивчення сили, висоти, тембру звуку), логічний (забезпечення мовленнєвої інтонації за допомогою логічних і граматичних пауз) та художній (емоційно-образна виразність) аспекти.

Конспекти лекцій містили і практичні рекомендації щодо оволодіння необхідними знаннями, вміннями, навичками для підвищення педагогічної майстерності, що особливо важливо було для тих учителів, які не мали можливості бути присутніми на лекціях.

Тимчасові педагогічні курси для вчителів і вчительок середніх навчальних закладів з річним терміном навчання.

Свою роботу такі курси розпочали на початку 70-х років XIX ст. у Санкт-Петербурзі. Як засвідчує аналіз “Правил організації навчально-методичної роботи”, головну увагу на курсах приділяли формуванню у вчителя професійних умінь, оволодінню всіма необхідними елементами педагогічної техніки. Для цього порівняно з попередніми курсами було збільшено кількість практичних занять. Кожний слухач по 8 тижнів перебував на педагогічній практиці в середніх навчальних закладах м. Києва: в Імператорській Олександрійській гімназії, в реальному училищі Св. Катерини, чоловічій V-ої гімназії, колегії Павла Галагана тощо. Курсисти мали можливість брати активну участь у підготовці та проведенні уроків. Заняття на курсах проводили викладачі-керівники та викладачі-асистенти, яких запрошували з числа досвідчених учителів цих навчальних закладів і які

володіли високим рівнем педагогічної майстерності. Під їх керівництвом курсистів залучали до перевірки письмових робіт учнів. Викладачі – асистенти у своїх класах вели “кругові зошити”, куди записували педагогічні спостереження, запитання до викладачів. Свідоцтво про закінчення тимчасових педагогічних курсів отримували слухачі, які склали іспит з теоретичних предметів (колоквіум і реферат), давали заліковий пробний урок і на засіданні відділу отримували особливий загальний бал за педагогічну практику [38, с. 14–29].

Тимчасові однорічні курси з підготовки вчителів для єдиної трудової школи.

В основу “Положення про організацію тимчасових однорічних курсів з підготовки вчителів для єдиної трудової школи” був покладений однойменний російський документ, розроблений у жовтні 1918 року. Він регламентував процес підготовки вчителів для роботи в школах I та II ступенів і політехнічну підготовку керівників шкіл з уведення трудового начала в життя навчального закладу. При наявності вагомої державної фінансової підтримки (на організацію 200 курсів виділялося 62. 385. 000 крб. відповідно на один курс планувалося витратити 261.925 крб., оплата лекторів складала 200 крб./год. з пониженням відповідно до регіону) акцент робили на ініціативу місцевих відділів народної освіти та педагогічний персонал тимчасових курсів. Важливо було відкрити курси в усіх існуючих учительських інститутах, семінаріях, педагогічних курсах (для вчителів школи I ступеня), вищих навчальних закладах та учительських інститутах (для вчителів школи II ступеня), вищих і середніх політехнічних школах (для керівників). Щоб стати слухачем курсів (заяви приймали від бажаючих, яким виповнилося 17 років), достатньо було пройти співбесіду (колоквіум), на

якому визначали громадянську позицію і життєвий досвід майбутніх учителів трудової школи.

У навчальні плани однорічних педагогічних курсів для підготовки вчителів для I ступеня єдиної трудової школи входили теоретичні курси з філософії, педагогіки та інших наукових дисциплін, методики їхнього викладання, а також предмети, що сприяли розвитку педагогічних умінь і навичок слухачів.

Так, для підготовки вчителів для школи I ступеня пропонували стандарт навчального плану. (див. табл. 3.2.) Учителів для школи II ступеня готували згідно з програм, які склалися з таких предметів: “Педагогіка”, “Психологія”, “Анатомія і фізіологія”, “Гігієна”, “Училищеведення”, “Історія наукового світосприймання”, “Історія”; циклів фізико-математичного, фізико-хімічного, біологічного, географічного, соціально-історичного та художньо-літературного спрямування за вибором.

Таблиця 3.2.

Навчальний план
річних педагогічних курсів для підготовки вчителів
для першого ступеня єдиної трудової школи

№	Предмети	Кількість лекційних годин	Кількість практичних годин	Кількість годин для конференцій
1.	Філософія	20	10	
2.	Історія	20	10	
3.	Педагогіка	20	10	

4.	Математика	40	40	
5.	Фізика	60	100	
6.	Хімія	20	40	
7.	Ботаніка	20	40	
8.	Зоологія	20	40	
9.	Астрономія	20	40	
10.	Родиноведення	20	20	
11.	Шкільна гігієна	16	16	
12.	Музика та співи	10		
13.	Малювання та ліплення	10	20	
14.	Історія педагогічних ідей новітніх течій у педагогіці	20	20	
15.	Принципи трудової школи	10	20	
16.	Методика рідної мови	20	40	40
17.	Методика арифметики	20	40	40
18.	Методика історії	8	4	10
19.	Методика географії	8	4	10
20.	Методика природоведення у зв'язку з родиноведенням	20	20	40
21.	Дитяча література	8		
22.	Училищеведення	8		
23.	Бібліотечна справа та розповідання	8	8	

Години, що залишилися, можна було використати педагогічною радою курсів відповідно до наявності педагогічних сил та місцевих умов.

Аналіз плану дозволяє стверджувати, що більшість предметів спрямовували на розвиток творчих умінь і навичок майбутніх учителів єдиної трудової школи, спонукали педагогів до саморозвитку та самовдосконалення майстерності педагогічної взаємодії з учнями, пошуку оптимальних шляхів самоосвіти.

Літні курси для підготовки вчителів єдиної трудової школи.

Особливістю програми літніх курсів було те, що в ній було передбачено вивчення предметів художньо-естетичного спрямування. Від учителя єдиної трудової школи вимагали вміння володіти методикою і технікою викладання цих предметів. Визначальним чинником становлення майстерності вчителя-вихователя вважалося його креативність, зацікавленість у розширенні творчих меж і підвищенні ефективності своєї професійно-педагогічної діяльності. Про це свідчить перелік дисциплін, наведений у таблиці. (див. табл. 3.3.) Учений також наголошував, що самі по собі дипломи не дають права на вчителювання. Визначальним для вчителя є знання своєї справи, любов до неї, досвід та вміння [60].

Таблиця 3.3.

Програма практичних занять

на літніх курсах для підготовки вчителів єдиної трудової школи

№	Предмети	Кількість годин
I. Художня група		

1.	Практичні заняття з ліплення	22 год.
2.	Народні танці	6 год.
3.	Художні екскурсії в природу	6 год.
4.	Виготовлення історичних костюмів і декорацій	6 год.
5.	Малювання на дошці	8 год.
6.	Трудове начало у малюванні	6 год.
II. Гуманітарно-соціальна група		
1.	Трудове начало в ознайомленні з довкіллям (українські звичаї, обряди, побут тощо)	6 год.
2.	Застосування трудового начала до гуманітарних предметів (родиноведення, мова, історія, соціологія тощо)	24 год.
3.	Виготовлення історичних костюмів	6 год.
№	Предмети	Кількість годин
4.	Техніка малювання на дошці	8 год.
5.	Роботи на землі та піску	4 год.
III. Естетично-математична група		
1.	Практика екскурсій у природу	8 год.
2.	Застосування трудового начала до природознавства, фізики та хімії	18 год.
3.	Виготовлення опудал	8 год.
4.	Дуття скла	6 год.
5.	Городництво та бджолярство (план занять в школі)	10 год.
6.	Роботи на землі та піску	4 год.

Велике зацікавлення курсистів викликало ознайомлення з новітнім напрямом художнього виховання учнів “Bildbetrachtung”, який представляв О. Музиченко. У його основі є процес спілкування дітей на уроці з вибраними художніми творами. Наголошуючи на важливості творчого переживання творів образотворчого мистецтва, вчений звертав увагу на те, що “художнє сприйняття є такою внутрішньою діяльністю, що лише кількістю відрізняється від творчої діяльності тому, що той, хто душею приймає твір мистецтва, переживає той же процес, що й сам художник-творець, тільки швидше”. О. Музиченко ототожнював художнє виховання з розвитком продуктивних сил дитини, а саме: її інтелектуальним та художньо-естетичним рівнем; багатю емоційно-почуттєвою сферою; наявністю пізнавальної активності; здатністю до творчої діяльності. Педагог разом з учителями працював над технологією “пояснювального читання” картин, що передбачала такі етапи: 1) безпосередні спостереження дітей за доквіллям (наприклад, на екскурсії); 2) демонстрування вчителем відповідного твору мистецтва. Творче завдання вчителя полягало в тому, щоб викликати загальний позитивний настрій учнів (аперцепцію) перед “відкриттям” картини; 3) відхід учителя “на задній план у спілкуванні”, щоб не перешкоджати учневі; 4) виникнення в учнів зростаючого емоційного напруження, афективного стану, пов’язаного з моментом естетичної насолоди – найціннішим моментом у процесі дитячого сприймання.

Таким чином, кінець XIX – початок XX століття в Україні ознаменований зародженням змісту і форм післядипломної педагогічної освіти в Україні, що виявилось в організації тимчасових педагогічних курсів для перепідготовки вчителів початкових і середніх шкіл різних термінів

функціонування, активними пошуками нових форм здійснення навчально-виховного процесу, розвитку елементів педагогічної майстерності вчителя.

3.2. Педагогічні технології як основа професійного саморозвитку молодого вчителя

Поняття “технологія” (з грецької: *techne* – майстерність, мистецтво, *logos* – вчення, поняття) означає “науку, знання про майстерність”. Педагогічну технологію сучасні вчені розглядають як науку, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання; систему способів, принципів і регуляторів, які застосовують у навчанні; стратегію, алгоритм дій педагога щодо організації педагогічної діяльності. Суттєвою особливістю педагогічної технології є розробляння, деталізація інструментальних аспектів педагогічного процесу, системи логічно вмотивованих дій. Існують дві принципові позиції щодо того, чи можна розглядати педагогічну технологію як певний інструмент навчання й виховання, яким повинен оволодіти кожний педагог. Прибічники однієї переконані, що виховання й навчання є творчими процесами, інтуїтивним осягненням світу іншої людини і відповідним впливом на цей світ; їх опоненти доводять, що педагогічний процес носить інструментальний характер і має на меті – виховання особистості із задалегідь заданими властивостями [15, с. 25]. Цей дискусійний процес має глибокі історичні корені.

Перші спроби обґрунтувати педагогічні технології у сучасному розумінні були зроблені Я. Коменським (1592–1670 рр.). Розглядаючи педагогіку як техніку, а процес навчання як “дидактичну машину”, видатний чеський педагог писав: “Необхідно бажати, щоб метод людської освіти був механічним, тобто він повинен усе приписувати настільки визначено, щоб

усе, чому навчаються, чим займаються, не могло не мати успіху”.
Учительську працю Я. Коменський порівнював з працею ремісника, який повинен якнайретельніше засвоїти техніку своєї справи для того, щоб стати вмілим майстром. Запорукою успіху вчителя у справі досягнення ним високого рівня педагогічної майстерності педагог вважав опанування секретами виховання й відповідними прийомами навчання. Такі підходи Я. Коменського пізніше розвинув Г. Мюнстерберг (1863–1916 рр.). Німецький психолог і філософ ставив в один ряд учителя і представників різних мистецтв або ремесел (садівника, архітектора, коваля тощо). На переконання засновника прикладної психології (психотехніки), і ремісник, і вчитель у своїй діяльності повинні керуватися загальними правилами, що ґрунтуються на законах природи. Учений був переконаний у тому, що технологія навчального процесу (система прийомів і дій вчителя) гарантувала позитивний результат навчання.

Елементи технологічного підходу представлені і в працях таких видатних педагогів, як Й. Песталоцці та Ф. Дістервег. Швейцарський педагог Й. Песталоцці (1746–1827 рр.) актуальним завданням педагогіки вважав створення “механізму освіти”, що дасть змогу кожному підготовленому педагогу, який докладе багато власних зусиль, виховати будь-яку дитину. Німецький педагог Ф. Дістервег (1790–1866 рр.) розглядав навчання як засіб усебічного розвитку дитини. Він здійснив спробу диференціації дидактичних принципів і правил щодо учня, вчителя, навчального матеріалу, зовнішніх умов.

Представники педагогічного напрямку (т. зв. “педагогіки особистості”), що виник у Німеччині в кінці XIX ст., Ф. Гансберг (1871–1950 рр.), Е. Лінде, Г. Шаррельман (1871–1940 рр.) та ін. виступали проти “педагогічних

рецептів” і засуджували спроби впливати на неповторну особистість дитини за допомогою технології. Вони розглядали діяльність вихователя як споріднену діяльності художника, який створює своє творіння. Учені вважали, що виховання є творчістю, яка народжується з особистості самого педагога. Педагог не є ремісником, а є художником-творцем. “Немає абсолютно довершеного методу: будь-який метод набуває справжньої сили лише завдяки тому, що він є власністю відомої особистості, не знаряддя в руках учителя, але сама його рука...”, – писав німецький педагог Л. Візе, який також підтримував зазначений напрям [9]. Тобто, кожна педагогічна ситуація потребувала особливого до неї ставлення з боку педагога, а успіх її практичного розв’язання залежав виключно від особистої творчості кожного вчителя-вихователя.

Заперечували застосування педагогічних технологій як інструменту впливу на дитину прибічники ідеї “вільного виховання” М. Монтень (1533–1592 рр.), Ж.-Ж. Руссо (1712–1778 рр.), Л. Толстой (1828–1910 рр.), К. Вентцель (1857–1947 рр.) та ін. Французький філософ і педагог Ж.-Ж. Руссо, зважаючи на природу дитини, підґрунтям цього процесу визначав прагнення дитини до самовдосконалення, самопізнання, творчого саморозвитку. Л. Толстой заперечував попередньо створені програми, чіткий навчальний розклад, вимагав, щоб зміст занять визначався інтересами і потребами дітей. Розвиток педагогічної науки він пов’язував з узагальненням педагогічної практики, досвідом учителів. Основне завдання школи Л. Толстой вбачав у тому, щоб учень охоче навчався і предмет навчання був для нього зрозумілим, цікавим та відповідав його розвитку [39, с. 4].

Видатні українські педагоги К. Ушинський (1824–1871 рр.) та його учень К. Сльницький важливого значення надавали педагогічному таланту

вчителя у створенні власної педагогічної технології. К. Ушинський визначав педагогічну технологію як систему логічно обґрунтованих ідей щодо навчання і виховання [58, с.15]. К. Єльніцький підкреслював, що особистісні якості вчителя, його талант виражають від засвоєння вже існуючої техніки педагогічної справи, яку розумів як процес “передавання думки , що виведена з досвіду, але не сам досвід”.

У другій половині ХХ ст. педагогічні технології більшість учених розглядали як засіб реалізації більшовицької ідеології. Це надавало технологіям відповідної політичної заангажованості, вимагало врахувати класові характеристики індивіда у процесі цілеспрямованої діяльності тощо. Зміст інформації свідомо добирали з орієнтацією на виховання комуністичної свідомості й моралі. Тобто педагогічні технології використовувалися як засіб формування комуністичного світогляду і поведінки. Політично заангажовані вчені, педагоги-практики активно розпочали процес конструювання адекватних цим завданням технологій.

Однією з перших у 20-х роках ХХ ст. була розроблена педологія (грец. pais (paidos) — дитина і logos — слово, вчення) — комплексна наука про дитину, яка, за задумом її засновників, мала стати антропологічною базою педагогіки. Саме в наукових працях із педології, що ґрунтувалися на рефлексології (М. Басов, В. Бехтерев, О. Ухтомський, С. Шацький), уперше згадується термін “педагогічна технологія”. Поширюється також і поняття “педагогічна техніка” — сукупність прийомів і засобів, використання яких забезпечує чітку й ефективну організацію навчальних занять. Елементами педагогічної технології вважали також уміння користуватися навчальним і лабораторним обладнанням, наочними посібниками. Нормативні педагогічні знання виводили з педології і вибудовували за схемою, згідно з якою

конкретні педагогічні впливи повинні відповідати конкретним умовам виховання та віковим особливостям дитини.

Педагоги, які сповідували цей підхід, намагалися вивчати побутові, природні, соціальні та культурні чинники середовища, які зумовлювали розвиток дитини, її генетичні, фізіологічні, психологічні, соціальні характеристики як похідні від соціальних умов життя. З цією метою використовували тести, анкети, інтерв'ю, експерименти, життєві спостереження.

Збагачення і розвиток життєвих уявлень завдяки “занурення” у світ природи, праці і суспільних відносин сприяли оволодінню учнями системою знань, цілісних уявлень, яких не давало і не могло дати навколишнє мікросередовище. Згідно з концептуальним задумом педологів, беручи участь у суспільно корисній праці, змінюючи навколишнє середовище відповідно до набутих у школі знань, умінь і навичок, діти збагачують свій ціннісно-емоційний світ, оволодівають соціально значущими видами діяльності. Цей аспект педагогічної технології високо оцінили відомі зарубіжні вчені Д. Дьюї та В. Кілпатрік.

У 30-ті роки ХХ ст. в освітній системі США розпочалася технологічна революція. Протягом наступних десятиліть зазнало еволюції і тлумачення терміна “педагогічна технологія”, його сутності, структуру і джерела розвитку [40].

На основі ретельного вивчення сутності й підходів вітчизняних і зарубіжних учених О. Музиченко визначив педагогічну технологію як систему прийомів методичної техніки, педагогічне мистецтво вчителя. Учений високо оцінював технологічну грамотність освітянина, однак радив уникати рабського, механічного наслідування педагогічних шаблонів.

Вчений докладно ознайомлював молодих учителів із змістом та адаптованих ним до умов української школи педагогічних технологій, формував розуміння вчителем своєї індивідуальної сутності і підтримував процес вироблення ним особистісної педагогічної концепції.

Молоді вчителі мали змогу ознайомитися з педагогічними технологіями, кінцевою метою яких передбачав формування творчої, всебічно розвиненої особистості. Опанування вчителем технологіями сприяє розвитку педагогічної майстерності і загалом розбудові вільної незалежної України: “Демократії потрібні будуть люди сильні, сміливі, охочі до боротьби з природою. Ті, що не зігнуться під першим легким гнітом долі. Наші діти повинні бути до цих умов ретельно підготовлені. Школа має так виховувати дітей, щоб вони не цуралися перешкод, але зустрічали їх і з ними змагалися. Завдання вчителя – викликати в дітях найбільшу самодіяльність і самовираження для проведення життя діяльного, повного змагання”.

Творче мислення учнів розвивається лише у процесі здійснення активного типу навчання, яке стимулює пізнавальну активність і самостійність. Пізнавальна активність розглядалася як основний мотив навчальної діяльності учня і підготовчий етап розвитку його пізнавальної самостійності. Суть пізнавальної самостійності визначалася так: “... спираючись на відоме, учень на основі самостійного пошуку “відкриває” нові знання, або ж створює нові способи пошуку цих знань”. Пізнавальна активність формується у пізнавальну потребу – внутрішню необхідну властивість особистості, що викликає підвищену жадобу знань, потяг до творчого осмислення і практичного застосування; при цьому закінчується процес стимулювання учіння педагогом і починається самостимулювання учня [33, с. 206].

Технологія розвивального навчання (за О. Музиченком). Розвивальне навчання дослідник пов'язував з розумовим вихованням учня. Підґрунтям розвивального навчання науковець вважав уявлення про розвиток дитини як суб'єкта особистісної діяльності, розвиток її самостійної пізнавальної активності. Головною метою розвивального навчання є формування активного творчого мислення дитини, її здатності до самовдосконалення, саморозвитку і самопізнання.

Педагог підкреслював, що основи навчальної діяльності людини як форми її саморозвитку, тобто “вміння навчатися”, повинні бути сформованими вже в молодшому шкільному віці (7–10 років). У зв'язку із соціально-економічними перетвореннями в Україні у 20-х роках ХХ ст. перед школою постало завдання вже до 15 років підготувати дитину до оволодіння робітничою професією. Однак цей віковий період був пов'язаний насамперед з етапом фізичного дозрівання (12–14 років). Учень ще не вийшов із стадії конкретного мислення, а розумові дії потребують розвитку абстрактного мислення і є небезпечними, якщо вводяться несвоєчасно. Суперечність між необхідністю якнайшвидшого входження в самостійне трудове життя та занадто раннім віком учнів для повноцінної розумової підготовки визначило актуальність означеної проблеми. На думку О. Музиченка, розвивальне навчання мало забезпечити умови для успішного здійснення процесу розумового виховання (вибір змісту, методів, форм навчання, організація педагогічної взаємодії вчителя та учнів).

Основним компонентом змісту навчання український педагог вважав конкретне знання, що повинен був отримати учень і яке було передумовою й основою для розвитку мислення. На переконання вченого, мислити – значить

встановлювати взаємозв'язки, зіставляти, порівнювати, робити висновки і використовувати на практиці отримане нове знання.

О. Музиченко так пояснював шляхи отримання нового конкретного знання в межах технології розвивального навчання: “Учням у зв'язку з комплексним завданням пропонувалося виміряти довжину шкільного паркану. Якщо на першу пропозицію виміряти його метром учитель відповів би згодою, було б здобуте конкретне знання, але зовсім не був задіяний творчий потенціал учнів. Якщо ж учитель запропонував би на цьому етапі використати всі можливі способи вимірювання перед тим, як розпочати сам процес, то, мабуть, виявилось, що в таких обставинах вимірювання метром – недоцільно. При цьому учням доведеться подумати і про конкретне, і про загальне. Пропонуючи різні варіанти вимірювання, діти розуміють, що виміряти можна кроками, мотузкою, метром, палицею та постають перед проблемою: чи використати всі можливі способи вимірювання, чи один, але який саме. Отже, роблять узагальнювальний висновок: конкретний спосіб вимірювання залежить від конкретної мети і конкретних обставин. Якщо потрібно було точно виміряти кімнату, знадобився б метр, зробити приблизно виміряти, виміряли б кроками; довгий паркан або вулицю (якщо немає метра) можна виміряти і довгою мотузкою, а якщо під руками нічого немає – будь-якою палицею, а вже у класі їх довжину перевести у метри. Після цих теоретичних міркувань прийняте рішення здійснювали практично, як наслідок, отримували точне нове знання – довжина шкільного паркану”.

Акцентуючи увагу на майстерності вчителя, О. Музиченко розробляв технологію проблемної ситуації, її сутність дослідник убачав у забезпеченні умов для того, щоб саме учень поставив проблемне питання вчителю. Майбутніх учителів педагог знайомив із показовим прикладом висування

проблеми в ході уроку. Особливістю проблемного запитання є те, що в ньому міститься більший або менший обсяг інформації у вигляді прихованих суджень, які становлять умови виникнення проблеми: “Вчитель приносить на урок апельсин. Діти ніколи його не бачили, але бачили м’яч. Дії вчителя: перший варіант – запитання: “Що це таке?”; другий варіант – мовчки показує апельсин, трохи піднявши, випускає його з рук, а потім відриває шматочок шкірки. Дії учнів можна передбачити за двома варіантами. Перший варіант: підказки в запитанні немає, а учень нібито отримує “настанову” від учителя та “площу” (проблему), на якій повинна будуватися його думка (м’яч чи фрукт?). Це знищує ініціативу, самостійність, а отже, активність і творчість учнів, позбавляє їх можливості самоконтролю. Другий варіант – учні відносять предмет, що показує вчитель, до відомої вже групи “м’ячики” й готові заспокоїтися. Але дії вчителя примушують “думку учня стурбуватися”. Виникає суперечність між уже засвоєними знаннями та новими знаннями. Учні розуміють, що це не м’яч, але не мають достатньої інформації для віднесення запропонованого предмету до відомого. До існуючої в них системи знань додається інформація, на перший погляд, з нею несумісна. Активність і творчість виявляються в запитанні вчителеві: “Що це таке?”. Від уміння вчителя залежатиме вирішення складного завдання – спонукати учнів до самостійного визначення проблеми уроку.

Отже, технологія розвивального навчання за О. Музиченком передбачала реалізацію таких етапів: 1) створення проблемної ситуації; 2) формулювання проблеми; 3) процес колективної взаємодії учнів щодо її вирішення. Цей процес педагог описував так: “Перший учень робить крок для досягнення мети уроку, другий – вважає цей крок правильним і робить ще один; третій учень власною думкою “відходить” від теми, четвертий –

повертається на попередній шлях і, таким чином, у постійному шуканні знаходиться визначена мета”; 4) перетворення діяльності учнів в самодіяльність; 5) рівноправний характер діяльності вчителя як учасника організованого діалогу.

Зосереджуючи увагу на проблемі розумового виховання, О. Музиченко надавав пріоритетність “рухливо-моторному” принципу навчання, в основі якого – “поєднання дитячої думки, руху і слова”. Він наголошував на необхідності усунення в школі пасивного, словесного, сидячого навчання і створенні умов для активізації навчально-виховного процесу. Саме активність, рухливість дитини були важливими засобами виявлення її творчих сил. “Дитяча думка виявляється жваво та яскраво тільки в єдності з рухами”, – писав педагог.

У зв'язку з цим винятково цінним для вчителя було оволодіти технологією підготовки і проведення екскурсій. О. Музиченком були визначені такі етапи екскурсійної технології: 1) окреслити тему екскурсії, що пов'язана з вивченням того чи іншого твору; 2) провести бесіду вчителя з учнями стосовно того, що вони очікують побачити. Майстерність учителя полягала в умінні провести бесіду так, щоб дискусійними моментами залишилися ті, які складають суть твору, що вивчається. Цим самим готуємо учнів до активного сприймання твору. Узагалі, дискусію педагог вважав важливим засобом пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання. Саме дискусія сприяє розвитку їхнього критичного мислення, дає можливість визначити власну позицію; 3) розглянути картини, що актуалізують тему твору, створюють фон їхнього почуття, але не ілюструють зміст. Наприклад, якщо необхідно було ознайомити учнів з оповіданням про жорстоку поведінку з тваринами О. Музиченко пропонував учителеві показати не ту

картину, на якій зображено візника, котрий мордує свого коня, а використати картину, де зображені сильні, красиві, розумні коні; 4) проведення власне екскурсії, під час якої обговорюють дискусійні аспекти твору, що розглядається. О. Музиченко вважав особливо корисними екскурсії вчителя з дітьми, що проведені не в групі з туристами, а виключно з колективом дітей. Це сприяє наближенню їх до природи, ефективному сприйманню навколишнього середовища. Учений пропонував брати із собою олівці та фарби. Улюблений фотоапарат легко приводить до прикрої помилки у зображенні поверховості і ніколи не може порівнятися з малюнком. О. Музиченко часто наводив учням розмову Гекеля, якого заарештували в Алжирі за перемальовування околиць із французьким маршалом. На заяву вченого-мандрівника, що докладні фотографії місцевості можна купити в кожній книгарні, маршал відповів: “Фотографувати – інша річ, це можна робити досхочу, але малювати – неможна!” [31, с.85]; 5) виявлення учнями змісту пізнаного та побаченого у малюнках, деталізації, драматизації, декламації, співах тощо.

О. Музиченко стверджував, що ефективність розвивального навчання залежить насамперед від особистості вчителя. Він наголошував на силі вчителя в тому, що він викладає, і в тому, як він викладає. Вплив учителя на процес діяльності учнів педагог розумів виключно як фактор підтримки, який скеровує самостійну роботу дітей, дає змогу сформувати їхню критичну самосвідомість і взагалі забезпечує бажання дітей учитися, добровільно отримувати знання. В основу такого підходу, на думку педагога, повинні бути покладені добро й людські стосунки між учителем та учнем, велика любов і турбота за дитину з боку вчителя та, відповідно, повага до вчительської праці з боку учня.

Чільне місце у працях О. Музиченка належить розробці питань щодо технологій розвивального характеру, зокрема: технології роботи з підручником; технології відтворення літературного твору; ігровим технологіям.

Дослідницька технологія в навчанні стимулює учнів набувати досвід дослідницької роботи в пізнавальній діяльності, формує активну, компетентну особистість через розвиток її інтелекту, дослідницьких умінь, творчої активності. В основу технології покладено усвідомлення того, що логічний процес розумової активності учнів у ході навчально-дослідницької діяльності поєднується з елементами наукового дослідження.

Із психологічного погляду, немає принципових відмінностей між продуктивним мисленням ученого, який відкриває нові, ще не відомі людству закономірності розвитку навколишнього світу, і учня, який відкриває нове лише для себе самого. О. Музиченко переконував, що успішне використання дослідницьких методів навчання можливе за умови вміння вчителя сприймати дітей як молодих дослідників. Учні у спрощеному схематизованому вигляді проходили ті ж ступені пізнавального процесу, ту ж еволюцію думки, яку вчений виконував, обмірковуючи те чи інше наукове положення. Особливо корисним для учнів педагог вважав самостійне, без будь-якого примусу занурення в коло проблеми. Це вимагало вдумливого дослідження з орієнтацією на результати, які мали б практичну цінність як особисто для учня, так і для суспільства. “Дослідницький метод, писав О. Музиченко, – це метод висновків від конкретних фактів, що самостійно спостерігаються і вивчаються школярами. Факти знання з’єднані, пов’язані між собою, вплетені в навколишнє життя. Треба тільки навчитися тій умілій грі вчених, які вміють взяти ці знання зі спостережень за життям”. Слід

зазначити, що ефективність дослідницької технології педагог вбачав у дотриманні вчителями наступних умов: 1) застосування матеріалу, тісно пов'язаного з життєвими інтересами й особистим досвідом учнів; 2) стимулювання за допомогою навчального матеріалу творчої роботи, зосередження уваги, збудження уваги, збудження емоцій і волі; 3) реалізація розумової, емоційної й вольової напруги в кінцевому результаті роботи – відкритті, висновку і, як наслідок, виникнення в учнів радості й задоволення (т. зв. творчої паузи); 4) використання і перевірка отриманих висновків; 5) закріплення отриманих висновків на практиці.

Погоджуючись із загальноприйнятими чинниками логічного мислення в дослідницькій роботі (спостереження і постановка питань, їх імовірне розв'язання, дослідження й вибір найбільш прийнятних, перевірка гіпотези і остаточне її обґрунтування тощо), О. Музиченко обстоював позицію, що “зовсім нераціонально, та й практично неможливо змушувати дітей відкривати всі “давно відкриті Америки”. Достатньо навчити їх самостійно працювати, та дати метод “відкривання Америк” на невеликому порівняльному числі випадків”.

Серед важливих умов педагогічної майстерності український дослідник виділяв розуміння вчителем своєї ролі як безпосереднього організатора і керівника самостійної роботи учнів. Така робота передбачала наявність широкої ерудиції і оволодіння прийомами програмного та робочого планування на уроці. Використання програмного планування допомагало створити в учнів загальну картину понять і фактів, які необхідно було вивчити на уроці. Олександр Федорович один із перших розпочав ознайомлювати вчителів з технологією цих видів планування і творчим використанням кожним учителем кількості запропонованих прийомів.

Серед основних прийомів технології О. Музиченко виокремлював: 1) установку на планування – вчитель звертає увагу дітей на будь-яку подію, дію, звістку тощо (наприклад, працю людей, які тебе оточують, погоду, газетне повідомлення, лист та ін.); 2) виявлення бажань учнів – діти хочуть дізнатися, чи зробити те, на що було звернено увагу; 3) визначення теми уроку; 4) аналіз обраної теми уроку – обговорення питання, якими засобами досягається мета уроку, що слід прочитати, що запитати, що побачити, що зробити тощо. Учителеві необхідно враховувати доцільність використання наочності як засобу залучення учнів до самостійних досліджень, тобто потребу швидких схематичних малюнків перед очима дітей на дошці; 5) визначення порядку обраних дій; 6) вибір форми організації учнівського колективу з метою виконання навчальної мети уроку (робота всім класом, об'єднання учнів у групи, індивідуальна робота); 7) техніку виконання або робоче планування (О. Музиченко визначав її як “своєрідну форму викладання вчителя”), що передбачала постійний контроль поточних результатів і здійснювалася за допомогою завдань-проблем (як це дізнатися, як це виміряти, як це написати тощо).

Для прикладу наведемо фрагмент конспекту уроку, що був проведений О. Музиченком 16 лютого 1927 року у другій групі київської школи № 43 в межах комплексу “Наша вулиця”.

О. Музиченко наголошував, що функції вчителя полягають не лише в тому, щоб самому все зробити за дитину, а й в організації її діяльності. Це значно важче й вимагає справжньої майстерності. Педагог переконував, що за такої наче “закулісної” ролі вчителя його безпосередній вплив на учня не відкидається, а здійснюється наступними шляхами: доступністю і можливістю для будь-якого учня спілкуватися з наставником, а це дає дитині

можливість вільно висловлювати власні думки; заохоченням чи зауваженнями у зв'язку з виконанням певного завдання, використовуючи виключно доброзичливий стиль спілкування; спонуканням до дії у формі підказок, побажань, прохань тощо, які можуть виражатися як словесно, так і за допомогою інтонації, жестів, міміки; впливом на мотиваційну сферу учня.

Припускаємо, що даними теоретичними положеннями О. Музиченко обстоював основи педагогіки співробітництва. Цей напрям почав активно розвиватися в кінці минулого століття і є популярним серед сучасних педагогів. На думку відомого українського вченого О. Вишневського, сутність педагогіки співпраці полягає в демократичному та гуманному ставленні до дитини, забезпеченні її права на вибір, на власну гідність, на повагу, права бути такою, якою вона є, а не такою, якою хоче її бачити вчитель.

Таким чином, О. Музиченко ще на початку ХХ ст. розвинув ідею про те, що педагогічна майстерність учителя – це технологія педагогічної дії, а означені ним особистісно-розвивальні технології повинні використовуватися виключно на основі творчих набутоків самого педагога. Погляди О. Музиченка на сутність педагогічних технологій збігаються з висновками сучасних учених про те, що своїм “самовключенням” у педагогічну дію педагог робить її проблемною, пропонує свій власний варіант розуміння смислу, чим активізує особистісну позицію учня.

Дії педагога-майстра мають бути завжди досконалими. Як відзначає І. Зязюн: “Учитель в особистісно-орієнтованому освітньому процесі стає автором (співавтором) цілей, змісту, форм і методів педагогічної взаємодії, творцем такої освітньої ситуації, в якій реалізуються його особистісні функції і затребувана особистість учнів. В умовах особистісної орієнтації

освіти сама педагогічна діяльність має авторську природу, бо педагогічна технологія не може штучно привноситися ззовні, а повинна народитися у власному досвіді вчителя” [20, с. 370].

О. Музиченко обстоював думку, що вміння управляти навчальною діяльністю учнів так, щоб педагогічне керівництво переростало у самоуправління учнів, є вершиною професійної майстерності вчителя. Видатний педагог переконував: “Усе, що учні можуть виконати без допомоги – мають виконати самостійно. Спонукаючи учнів до свободи й очікуючи після цього від них самостійної праці, вчитель робить так само, як би це робив військовий керманіч: обеззброївши своїх воїнів, потім битися з ворогом. Ось для чого слід “...питання про питання треба поставити під питанням. Переконливими вважаємо міркування О. Музиченка про необхідність ініціювання ціннісно-сислової комунікації: “Вчитель має сублімувати інтерес дитини до пізнавальної активності, але залишатися при цьому “закулісним організатором”. Для одних дитина – це ваза, яку вчитель наповнює плодами, а для других – це іскра, яка розгорається у полум'я. Справа вчителя – роздувати та підкидати хмиз, аби розгорілося це полум'я, що вироблятиме тепло“. Звідси – важливим об'єктом розуміння для педагога є не звичайна річ, а процес, діалог, ціннісно-сислова комунікація, що є наслідком сконцентрованості на особистості самого учня із благородною метою його духовно-культурного збагачення.

О. Музиченко, розробивши і втіливши у практику технології розвивального навчання й дослідницькі технології, довів, що ці технології мають базуватися на творчості й самодостатності думки та почуттів учнів, розвитку їхніх здібностей і природних задатків, відсутності авторитарності вчителя, педагогіці співтворчості.

Висновки

Молодий учитель, як особлива категорія педагогічних кадрів, рушій сучасної освітньої системи в найближчі десять років, потребує підвищеної уваги та допомоги. Високі вимоги до забезпечення якості шкільної освіти, які лягають на плечі вчителів-початківців, незважаючи на їх недостатній досвід, викликають безліч професійних труднощів при реалізації педагогічної діяльності. Молодий вчитель покликаний сприяти розвитку творчих можливостей дитини, її інтелектуальної свободи, створенню максимально сприятливих умов для розкриття особистості.

Пріоритетом державної політики щодо підтримки молодих вчителів має стати створення сприятливих соціально-економічних умов для їхнього особистісного і професійного зростання, формування творчої активності, створення умов для адаптації, «активного включення» до педагогічної діяльності. Чим вищий рівень професійної адаптації вчителя, тим швидше зростає його педагогічна майстерність, тим повніша його віддача і вплив на особистість, яка формується. Професійне становлення молодого вчителя – це неперервний процес набуття особистістю професійної компетентності, яка виражається в саморозвитку та самореалізації в педагогічній діяльності.

Метою саморозвитку молодого вчителя є освоєння якісно нового рівня професійної компетентності, педагогічної майстерності, що забезпечує здатність удосконалювати педагогічну реальність. У психолого-педагогічній літературі виділяють два напрями саморозвитку особистості – самовиховання (виховання волі, якостей, рис характеру, певної поведінки) та самоосвіта (розумове виховання, інтелектуальне зростання, накопичення знань).

Розпочати самоосвіту слід з виокремлення з літератури, що вивчається передового педагогічного досвіду, основних положень, що підвищують

теоретичний та методичний рівень педагога; апробації педагогічних ідей у власній педагогічній діяльності; систематизації та розробки науково-методичних узагальнень, впровадження досягнень психолого-педагогічної науки та шкільної практики у власний досвід роботи. Сутність самоосвіти полягає в тому, що вчитель-початківець здобуває знання з різноманітних джерел та використовує їх у професійній діяльності, розвитку особистості та власній життєдіяльності.

До основних джерел інформації у самоосвітньої діяльності молодого вчителя належать: наукова, науково-методична, методична та інша література; фахова періодика; науково-практичні масові заходи; курси підвищення кваліфікації; заходи з обміну досвідом тощо.

Оволодіти педагогічною майстерністю може кожен молодий педагог за умови цілеспрямованої роботи над собою.

Список використаних джерел

1. Болотова Е. Л. Есть ли правовой статус у молодого специалиста? / Елена Леонидовна Болотова // Народное образование. – 2010. – № 2. – С.132-138.
2. Бунаков Н.Ф. Отчет о занятиях на временных педагогических курсах, происходивших в г. Одессе в августе 1900 года / Н.Ф. Бунаков. – Херсон : Центр. тип., 1901. – 42 с.
3. Булгаков И. В. Временные педагогические курсы для учителей земских школ Александриевского уезда Херсонской губернии (15 июня – 30 июня 1910 года) / И.В. Булгаков. – Александрия : Тип. Ф. Х. Райхельсона, 1910. – 164 с.
4. Вагнер Н. П. Педагогические мысли / Н.П. Вагнер // Вестник воспитания. – 1895. – № 8. – С. 1–44.
5. Відділення Чернігівського обласного державного архіву у м. Ніжин. Ф. 1105 Ніжинський історико-філологічний інститут князя О. Безбородька. оп. 1, арк.4.
6. Виппер Р. Специальная подготовка преподавателя средней школы или поднятие его положения / Р. Виппер. – М. : Типо-литография Т-ва И. Н. Кушнерев и К°, 1898. – 25 с.
7. Воскресенский В. Педагогический календарь на 1891–1892 гг. / В. Воскресенский. – М. : Кушнарев и К°, 1891. – 287 с.
8. Вопросы и нужды учительства. – М.: Типография т-ва И.Д. Сытина, 1909. – 95 с.
9. Вульффов Б.З. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: учебное пособие / Б.З. Вульффов, В.Д. Иванов. – М.: УРАО, 1997.– 288 с.
10. Гершунський Б.С. Філософія освіти для ХХІ століття. – М., 1998. – 608 с.
11. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. — 224 с.

12. Демков М. Учебник педагогики для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов. Ч. 1 / М. Демков. – М. : Кушнарев и К^о, 1916. – 216 с.
13. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – початок XX ст.) : монографія / Наталія Миколаївна Дем'яненко. – К. : ІЗМН, 1998. – 328 с.
14. Дем'яненко Н. М. Учительські інститути в системі педагогічної освіти України (друга половина XIX – початок XX ст.) : монографія / Н. М. Дем'яненко, І.М. Кравченко. – К. : Фенікс, 2010. – 512 с.
15. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / Ілона Миколаївна Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
16. Жерносек І.П. Науково-методична робота в загальноосвітній школі : навч.-метод. посібник / Іван Пилипович Жерносек. – К. : ІЗМН, 1998. – 160 с.
17. Зайчикова Т.В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів : автореферат дис....канд. психол. наук : 19.00.05 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2005. – 20 с.
18. Зеньковський В.В. Педагогіка / Василь Васильович Зеньковський. – М., 1996. – 153.
19. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність : підручник / [І.А. Зязюн, Л. В. Крамушнюк, І.Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – К.: СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
20. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії : монографія / І.А. Зязюн. – Черкаси : ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
21. Ивановский В. О преподавании педагогики в университетах : доклад на I Всероссийском съезде по пед. психологии в Петербурге 31 мая – 4 июня 1906 г. / В. Ивановский. – СПб. : Тип. И. И. Глазунова, 1906. – 27 с.
22. Коваль Г.В. Соціальна вразливість молодих спеціалістів на ринку праці в Україні / Г. В. Коваль // [Наукові праці \[Чорноморського державного університету імені Петра Могили\]. Сер. : Політологія.](#) – 2010. – Т. 131, Вип.

118. – С. 107-111. – Режим доступу:
http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdupol_2010_131_118_24
23. Психофізіологічне забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності: Монографія / За ред. О.М. Кокуна. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 296 с.
24. Лісова Н.І. Розвиток психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти : дис...канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталія Іванівна Лісова. – К., 2005. – 249 с.
25. Лозовой В.О. Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці [Текст] : монографія / В. О. Лозовой, Л. М. Сідак. - Х. : Право, 2006. - 256 с.
26. Максимець М. Головні концептуальні підходи до проблеми професійного становлення молодого вчителя / Марта Максимець // Вісник Львівського університету. – 2007. – Вип. 22. – С. 75-83.
27. Мирончук Н.М. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього педагога: сутнісні характеристики та шляхи формування // Нові технології навчання: наук.- метод. зб. – Київ, 2013. – Випуск 76. – С. 209-214.
28. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация молодого учителя : монографія / Алексей Григорьевич Мороз. – К., 1998. – 326 с.
29. Музиченко О. Ф. Практичні подробиці щодо активного методу викладання / О. Ф. Музиченко // Вільна українська школа. – 1918–19. – № 6/7. – С. 5–10.
30. Музиченко О. Ф. Проблема комплексності в Німеччині і у нас / О. Ф. Музиченко // Шлях освіти. – 1924. – № 4/5. – С. 68–106.
31. Музиченко О. Ф. Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці / О. Ф. Музиченко. – К., 1919. – 109 с.
32. Музыченко А. Монизм и школа / А. Музыченко. – С.-Петербург, 1908. – 30 с.

33. Музиченко О. Реформа школи чи шкільна реформація / О. Музиченко // Вільна українська школа. – 1918–1919. – № 4. – С. 201–207.
34. Наумченко И.Л. Самообразование будущего учителя / И.Л. Наумченко. – Саранск, 1974. – С.193–198.
35. Новий тлумачний словник української мови / Укл. В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконіт, 2004. – Т. 2. – 926 с.
36. Олесницький М. Курс педагогтики : руководство для женских институтов / М. Олесницький. – К. : П. Барский, 1895. – 341 с.
37. Организация общеобразовательных курсов для народных учителей в г. Харькове в 1910 году. – Харьков : Тип. Печатник, 1910. – 35 с.
38. Отчет о временных педагогических курсах при управлении округа для підготовки учителей и учительниц средних учебных заведений в 1911 – 1912 учебном году. – Киев : Типография Т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1913. – 71 с.
39. Падалка О. С. Педагогічні технології : навч. посіб. для вузів / О. С. Падалка, А.С. Нісімчук [та ін.] – К. : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 1995. – 253 с.
40. Педагогічна технологія [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://kref.ru/infoshkolnajakprogramma/140454/4.html>
41. Пискунов А. И. История педагогики и образования. От зарождения в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для пед. вузов / А.И. Пискунов. – М. : Сфера, 2006. – 512 с.
42. Правила о временных педагогических курсах для учителей и учительниц начальных народных училищ, утвержденные Министерством Народного Просвещения 5 августа 1875 года. – Чернигов: Типография Губернского земства. – 1895. – 7 с.
43. Правила организации мужских двухгодичных педагогических курсов при Богодуховском городском училище, утвержденные г. Попечителем Харьковского учебного округа 21 апреля 1903 года. – Богодухов : Типография И. И. Старосельского, 1910. – 35 с.

44. Продан И.С. Педагогика: лекции на высших женских курсах 1915 г. / И. С. Продан. – Харьков, 1915. – 79 с.
45. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя : монографія / Валерій Вікторович Радул. – К. : Вища шк., 1997. – 269 с.
46. Рибалка В.В. Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості до майстерності дорослого : посібник / В.В. Рибалка. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 220 с.
47. Рубинштейн М. М. Проблема учителя / М.М. Рубинштейн. – М., 1927. – 100 с.
48. Сборник правил и условий поступления в учебные заведения. Вип. 1 / Сост. И. В. Аксенов, Н. Н. Городецкий. – М. : Тип. Моск. ун-та, 1907. – 203 с.
49. Соціально-психологічні чинники престижності професій: підготовка молоді до активного самоздійснення на сучасному ринку праці : навчальний посібник для студ. вищих навч. закладів / М.І. Найдьонов [та ін.] ; за наук. ред М.І. Найдьонова, Л.В. Григоровської ; Ін-т соц. та політ. психології НАПН України – Кировоград : Імекс-ЛТД. 2013. – 272 с.
50. Съезд директоров учительских институтов и учительских семинарий Киевского учебного округа 16–19 июня 1910 года. – К. : НКО, 1910. – 237 с.
51. Тихомиров Д. И. Педагогические курсы в Полтаве / Д. И. Тихомиров. – Полтава: Типо-Литограф. М. Л. Сторожицкого, 1898 . – 332 с.
52. Тринус О.В. О.Ф. Музиченко про сутність ціннісних орієнтирів української педагогічної думки / Олена Тринус // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2009. – № 6. – С. 124–133.
53. Трохова Л.В. Становление индивидуального стиля деятельности будущих учителей / Л.В. Трохова / Педагогика. – 2006. - №8. – С.63–71.
54. Філософський словар / под. ред. И.Т. Фролова. – М., 1987. – 588 с.
55. Фальборк Г. Настольная книга по народному образованию / Г. Фальборк, В. Чарнолусский – СПб. : Т-во А. С. Суворина, 1901. – Т. II. – 1538 с.

56. Франк С. А. Непостижимое: онтологическое введение в философию религии. Front Cover. Издательство АСТ, 2007 – 510 pages. – С. 466–467
57. Хлебнікова Т.М. Управління процесом саморозвитку особистості вчителя / Т.М. Хлебнікова. // Витоки педагогічної майстерності. – Полтава, 2011 – с. 280-284.
58. Ушинский К.Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. Т. 1 / за ред.. О. І. Пискунова – К. : Рад. школа, 1983. – 488 с.
59. Хорошун Ю. Молодий педагог в Україні отримує зарплату, як у двірника / Юлія Хорошун. – Новини Чернівців. – 2015. – Режим доступу: http://vidido.ua/index.php/pogliad/article/u_sil_s_kii_shkoli_na_bukovini_problem_iz_kadrami_nemaе/
60. Центральний державний архів вищих органів влади та управління. – Ф. 166 Міністерство освіти України. 1917–2000 рр. – оп. 1. – Спр. 388. Матеріали про організацію єдиної трудової школи в Україні (постанови, проекти положень, протоколи, тези, доповіді, плани занять), 1919 рік, 150 арк.
61. Чепіга Я. Азбука трудового виховання й освіти / Я.Ф. Чепіга // Вибрані педагогічні твори : навч. посіб. / упоряд., наук.ред. Л.Д. Березівська ; Ін-т педагогіки АПН України. – Х., 2006. – С. 210-259.
62. Чувакова Т.Г. Професійне становлення молодого вчителя у США : дис....канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2004. – 20 с.
63. Шацкий С.Г. Годы исканий / С.Г. Шацкий. – М., 1924. – 212 с.
64. Шевченко О.А. Професійний розвиток молодого вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти : дис....канд. пед. наук : 13.00.04 / Класичний приватний університет. – Запоріжжя, 2014. – 20 с.
65. Шутце Ф. Училищеведение / Ф. Шутце. – К. : Типография И. И. Чоколова, 1892. – 496 с.

66. Юркевич П. Курс общей педагогики с приложениями / П. Юркевич. – М. : Тип. М. Д. Сытина, 1869. – 404 с.

Додатки

Програма занять літніх курсів для підготовки вчителів єдиної трудової школи

Таблиця Ф.1.

№	Предмети	Кількість годин
1.	Історія комунізму	10 год.
2.	Конституція Радянської влади	6 год.
3.	Короткий курс соціології	4 год.
4.	Школа та держава	2 год.
5.	Історія праці у зв'язку з історією культури та вчення про народне господарство	10 год.
6.	Еволюція знарядь праці	4 год.
7.	Керівництво, організація, управління та діловодство єдиної трудової школи	6 год.
8.	Теорія і практика трудової школи	12 год.
9.	Соціальне виховання	8 год.
10.	Практика екскурсії в природу, соціальні осередки та майстерні	14 год.
11.	Діти з розладами розвитку	6 год.
12.	Практичні роботи з ліплення	12 год.
13.	Практичні роботи на землі та піску	4 год.
14.	Трудове начало в ознайомленні з навколишнім середовищем (українські звичаї, обряди, побут тощо)	12 год.
15.	Застосування трудового начала до родиноведення	8 год.
16.	Застосування трудового начала до природознавства	10 год.
17.	Застосування трудового начала до математичних предметів	8 год.
18.	Застосування трудового начала до гуманітарних предметів	12 год.
19.	Організація шкільного музею	4 год.
Усього:		150 год.

Додаток підготовлено на основі джерела: Ф. 166 Міністерство освіти України. 1917–2000 рр., оп. 1, Спр. 388. Матеріали про організацію Єдиної трудової школи на Україні (постанови, проекти положень, протоколи, тези, доповіді, плани занять), 1919 рік, 150 арк., арк. 115–115 зв.

Програма занять
тимчасових однорічних інструкторських курсів
для підготовки вчителів єдиної трудової школи

№	Предмети	Кількість годин
1.	Історія та теорія комунізму	10 год.
2.	Конституція Радянської влади	6 год.
3.	Короткий курс соціології	4 год.
4.	Школа та держава	2 год.
5.	Історія праці у зв'язку з історією культури	10 год.
6.	Еволюція знарядь праці	4 год.
7.	Керівництво, організація, управління та діловодство єдиної трудової школи	6 год.
8.	Теорія і практика трудової школи	12 год.
9.	Соціальне виховання (школа як соціальний фактор, шкільне самоуправління)	5 год.
10.	Практика екскурсії в соціальні осередки (суд, лікарня тощо)	7 год.
11.	Діти з розладами розвитку	4 год.
Усього:		70 год.

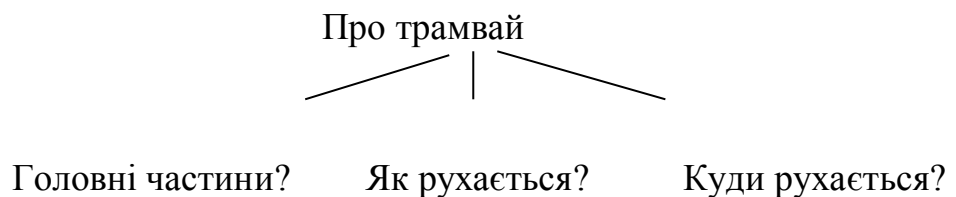
Додаток підготовлено на основі джерела: Ф. 166 Міністерство освіти України. 1917–2000 рр., оп. 1, Спр. 388. Матеріали про організацію Єдиної трудової школи на Україні (постанови, проекти положень, протоколи, тези, доповіді, плани занять), 1919 рік, 150 арк., арк. 114–114 зв. .

Фрагмент конспекту уроку, що був проведений 16 лютого 1927 року в другій групі Київської трудової школи № 43.

“ Хід уроку:

1. Тема уроку: “Трамвай ”; комплекс: “Наша вулиця”.

2. Учні: подали заявки про те, що б вони хотіли узнати про трамвай, а саме: а) головні частини трамвая; б) як трамвай рухається; в) куди рухається трамвай (учитель на дошці намалював схему):



3. Коротке опитування учнів визначило, що головні частини трамвая – це колеса та механізм, який не можна побачити. При опрацюванні питання, як рухається трамвай, виникла суперечка щодо місця прикріплення ролику – спереду чи ззаду?.

4. Учитель: “Як це можна в'яснити?”

Учні: 1) дізнатися у вчителя, або у того, хто знає; 2) дізнатися з підручника; 3) розглянути трамвай. Схематичний малюнок на дошці, зроблений вчителем:



5. Прийняли рішення: спочатку використати підручник, уважно розглянувши в ньому малюнок трамвая. У зв'язку з тим, що малюнок був дуже неясним, домовилися ще раз побачити справжній трамвай і перевірити свої уявлення.

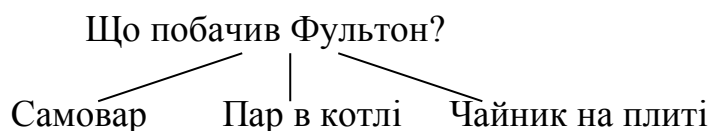
6. Вчитель: “Що ж тягне трамвай через ролик?”

Перший учень: “Пароплав також рухається, але ролика там немає.”

Другий учень: “ Пароплав, що стоїть на зимовій стоянці недалеко від школи, називається “Фультон””.

Учитель: використавши ситуацію, розповів учням про Фультона (американського інженера та винахідника, який один із перших створив пароплав): “Якось Фультон прийшов на кухню та побачив там таке, що дало йому можливість здогадатися, чим можна рухати пароплав. Що він побачив?”

Відповіді вчитель записував на дошці:



Коли з’ясували, як саме пар може рухати речі (наприклад, кришку чайника), зробили висновок: “Пароплав рухається паром, а трамвай чимось іншим – електрикою”.

7. Останній пункт плану “Про трамвай” – “Куди він рухається”, обговорювали дуже жваво. Діти з’ясували, що найбільше трамваїв їздить туди, куди потрібно всім людям, а саме: на базар, на вокзал, до пристані тощо”.

Додаток підготовлено на основі джерела: Музыченко А.Ф. Чтение и культура слова в современной школе / А.Ф. Музыченко. – М., 1930. – С. 16–17.

**Курс загальної дидактики,
прочитаний О. Музиченком на тимчасових педагогічних курсах для
підготовки вчителів середніх навчальних закладів
при Управлінні Київського округу
(за програмами 1910 – 1911 н. р.)**

Лекція 1. Новітні течії в теорії та практиці школи: гербартианська, експериментальна, індивідуальна, соціальна, моністична.

Лекція 2. Педагогіка в широкому та вузькому розумінні. Сутність педагогіки. Визначення школи з точки зору спадковості та пристосування. Шкільне керівництво.

Лекція 3. Проблема індивідуума та суспільства в школі. Держава як господар школи.

Лекція 4. Начала загальної дидактики, її визначення, необхідність і межі. Розбір заперечень проти важливості дидактики для вчителя. Структура загальної дидактики.

Лекція 5. Ознаки загальної освіти та їх визначення. Внутрішня самостійність учня як завдання дидактики.

Лекція 6. Учіння про методи навчання. Інтерес та закони душевного розвитку учня як основи теорії навчального плану. Інтерес як мета та засіб викладання. Інтерес як міст між інтелектом і волею. Схема інтересу.

Лекція 7. Теорія навчального плану. Вимоги до навчального плану. План Рейна та його практичне застосування. Художнє виховання та Дрезденський з'їзд. Мета та метод пояснення художніх картин.

Лекція 8. Теорія навчального процесу. Формальні ступені навчання. Їх обґрунтування та виникнення. Мета уроку та процес очікування в учнів. Таблиця формальних ступенів у німецьких, французьких і американських педагогів.

Додаток підготовлено на основі джерела: Звіт про тимчасові педагогічні курси при Управлінні округу для підготовки вчителів і вчительок середніх навчальних закладів, 1911–1912 навчальний рік. – Київ: Тип. Т-ва І. Н. Кушнерев і К°, 1913. – С. 16–17 [108].

Анкета
для слухачів тимчасових загальноосвітніх курсів для народних учителів
(м. Харків, 1910 р.)

1. Які предмети Вас цікавлять більше: загальноосвітні чи педагогічні?
2. Які загальноосвітні лекції засвоюються Вами краще?
3. Які педагогічні лекції засвоюються Вами краще?
4. Чи задоволені Ви програмою курсів?
5. Ваша думка про організації роботи в комісіях?
6. Чи відчували Ви потребу в практичних заняттях, якщо – так, то в яких?
7. Чи є достатньою для Вас тривалість курсів терміном 35 днів?
8. Яка кількість лекцій, на Вашу думку, є оптимальною щодня?
9. Чи задоволені Ви розкладом занять на курсах?
10. Визначте умови Вашого проживання в гуртожитку на час проведення курсів?
11. Чи є задовільним для Вас розмір добових?
12. Чи є у Вас потреба в організації матеріальної взаємодопомоги?

Додаток підготовлено на основі джерела: Организация общеобразовательных курсов для народных учителей в г. Харькове в 1910 году. – Харьков: Тип. Печатник”, 1910. – С. 30. [105].