

результатів з використанням методів математичної статистики засвідчує вищий показник якісних змін рівня інженерно-графічної підготовки у студентів експериментальних груп, порівняно з контрольними, що доводить ефективність розробленої методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 134 с.
3. Ильяшева Е. В. Подготовка будущих учителей технологии к проектной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ильяшева Елена Васильевна. – Магнитогорск, 2001. – 157 с.
4. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллинн: Валгус, 1980. – 334 с.
5. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования) / А. Н. Майоров. – М.: «Интеллект-центр», 2001. – 296 с.

#### BIBLIOGRAFIYA

1. Honcharenko S.U. Ukrainnyi pedahohichnyi slovnyk / S.U. Honcharenko. – K. : Lybid, 1997. – 376 s.
2. Grabar M.I. Primenenie matematicheskoy statistiki v pedagogicheskikh issledovaniyah / M.I. Grabar, K.A. Krasnyanskaya. – M. : Pedagogika, 1977. – 134 s.
3. Ilyasheva E.V. Podgotovka buduschih uchiteley tehnologii k proektnoy deyatel'nosti : dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Ilyasheva Elena Vasilevna. – Magnitogorsk, 2001. – 157 s.
4. Kyiveryalg A.A. Metody issledovaniya v professionalnoy pedagogike / A.A. Kyiveryalg. – Tallinn : Valgus, 1980. – 334 s.
5. Mayorov A.N. Teoriya i praktika sozdaniya testov dlya sistemy obrazovaniya. (Kak vyibirat, sozdavat i ispolzovat testyi dlya tseley obrazovaniya) / A.N. Mayorov. – M. : «Intelekt-tsentr», 2001. – 296 s.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Нишак Іван Дмитрович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри методики трудового і професійного навчання та декоративно-ужиткового мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

*Наукові інтереси:* теоретико-методологічні проблеми інженерно-графічної підготовки студентів; сучасні інформаційні технології навчання; комп'ютерна графіка.

УДК 378(477) (09)

## РОЗВИТОК ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ СЛОВЕСНОСТІ (СЕРЕДИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

*Людмила НОВАКІВСЬКА (Умань)*

**Постановка проблеми.** В історико-педагогічному дискурсі процес навчання словесності, розвитку літературної освіти залежав від різних реформ, від постійної зміни планів і програм, від особистості вчителя, від бажання учня читати і бути освіченим. До того ж заважала формальність в оцінці результатів педагогічної діяльності. Ідеї енциклопедичності знань, які були властиві прихильникам класичної освіти, змагалися з ідеєю практичної спрямованості.

Словесність – найважливіший прояв духовного життя людини. Головним чином у словесності виражаються самосвідомість нації, народу, моральні, політичні, соціальні засади життя суспільства. Завдяки словесності особистість усвідомлює свою включеність в суспільство, націю, історію, пізнає світ і саму себе, освоює культуру і розвиває здатність мислити, відчувати, творити, спілкуватися з людьми. Словесність створює нову реальність, засвоюючи яку, люди набувають здатність самовдосконалення.

Особливістю сучасної школи є повернення таких забутих предметів, як словесність. У зв'язку з цим набуває актуальності вивчення досвіду

викладання словесності, історико-педагогічне осмислення якого допоможе об'єктивно оцінити сучасні напрями у викладанні словесності, розставити акценти в її культурологічному змісті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання розвитку теорії і практики словесності, професійної підготовки вчителя словесності в історії вітчизняної школи ХІХ – початку ХХ століття знайшли відображення у працях В. Аннушкіна, О. Гетьманської, Н. Демченко, Н. Дем'яненко, Т. Зибіної, Л. Кіпнес, Ю. Мінералова, В. Майбороди, Ю. Рождественського, О. Семенов, О. Снітовського та ін. Однак аналіз історико-педагогічних праць свідчить, що проблеми розвитку форм та методів навчання словесності у середині ХІХ – на початку ХХ століття не були предметом спеціального історико-педагогічного дослідження.

**Мета статті** – здійснити аналіз та простежити розвиток форм та методів навчання словесності в середині ХІХ – на початку ХХ століття.

**Виклад основного матеріалу.** З-поміж важливих завдань підготовки учителя словесності було забезпечення наступності літературної

освіти в методиці середини XIX – початку XX століття, що мало одночасно прогностичний й прикладний характер. У практичних підходах вирішувалися, передусім, питання гармонізації об'єму давньої й сучасної літератури, усунення змістовної близькості гімназичного й університетського курсу словесності; прогностичні – виявляли значущість літератури як етико-естетичного, духовноформуючого предмета [2, с. 260].

Як свідчить аналіз джерел, основною навчальною формою наступності літературної освіти (будучи підсумковою формою контролю знань випускників гімназій і, одночасно, вступним випробуванням до вищої школи) був твір. Якість літературної освіти випускника гімназії, який готувався до вступу до університету, оцінювалася, передусім, за результатами підсумкового твору. Оцінка за твір, разом з оцінками з латинської й грецької мов, була головним мірилом рівня знань абітурієнта. Як підсумкова форма перевірки знань з літератури, вона свідчила про рівень знань учнів, досягнутий ними після закінчення середньої школи, і в той же час стартовий рівень знань вступників до університету. Таким чином, відбувалася практична реалізація наступності літературної освіти середньої і вищої школи.

Свідчення його поширеності у вищій школі знаходяться в численних навчальних планах університетів. Так, у ряді письмових робіт, передбачених навчальними планами історико-філологічних факультетів університетів, представлені реферати, переклади, коментарі і твори, що «призначаються у міру їх потреби для вивчення або контролю». Окрім прослуховування теоретичних і практичних курсів, у навчальних планах прописувалася обов'язковість у кінці кожного року «задовільного курсового твору з групової спеціальності» [2, с. 269].

Першою гімназійною програмою, в якій методика творів старших класів увійшла до змісту спеціального розділу, стала «Примерная программа русского языка с церковнославянским и словесности» (1890 р.). Відповідно до цієї програми твори належали до стилістичних вправ. До цієї ж групи входили переклади з класичних мов на російську, письмовий виклад змісту твору (як російського, так і класичного), письмовий звіт про вивчення програмного твору, розбори творів (зміст, план, форма, ідея тощо) [10, с. 102].

Методика творів тісно пов'язувалася з роботою над іншим видом стилістичних вправ – перекладами з класичних мов на російську. Вдосконалення письмової мови залежало від уміння точно перекладати з грецької і латинської. Така неочевидна, на перший погляд, взаємозумовленість навичок твору і техніки перекладів, отримала в програмі серйозну

аргументацію. Вправляючись у написанні одних тільки творів, учні вчилися висловлювати лише власні думки у відповідних їм мовленнєвих нормах, а «...оскільки думки ці, природним чином, відповідно до віку учнів, досить беззмістовні, то і зовнішні форми їх, при потребі, можуть бути незначними, обертаючись в досить обмеженому колі більш менш стереотипних виразів» [10, с. 104].

Методика твору, встановлена програмою 1890 року, підкріплювалася численними теоретичними розробками. У кінці XIX століття і в перше десятиліття XX століття стали широко відомі роботи С. Брайловського, В. Істоміна, Д. Овсяннико-Куликовського, Л. Шуміловського, С. Ларіонова, О. Алфьорова, В. Голубкова та ін. Високий рівень вимог до екзаменаційного твору, що пред'являвся вищою школою, в цілому, не заперечувався методичним співтовариством. Так, на думку Л. Шуміловського, для навчання у вищій школі потрібне було уміння викласти свою думку, розвинути і обґрунтувати її. Іншими словами, університети у своїх вихованнях бачили не лише пасивних носіїв вкладених у них знань, але й людей, які творчо їх засвоюють і розвивають, «пускають в круговий оборот життя». Останнього ж завдання неможливо було досягти, не опанувавши мистецтво слова [13, с. 2].

Таким чином, у вітчизняній методиці сформувалася чітка позиція: вища школа, вирішуючи власні завдання, не могла поступитися рівнем вступного твору, навіть якщо в середній школі така форма контролю навчальних досягнень переживала так звані кризові часи.

На думку сучасних дослідників, «криза жанру» твору поясувалася переважанням репродуктивних підходів у викладанні словесності. В той же час, вагома частка схоластики в існуючій методиці не була єдиною причиною «невдач» письмових вправ. Річ у тому, що щоденна практика творів відставала від офіційних рекомендацій. У методичному розділі навчальних планів, розроблених міністерством у 90-ті роки XIX століття, давалися вичерпні рекомендації стосовно тематики творів у старших класах: тема твору повинна була відповідати пройденому курсу і віку учнів; не можна було черпати теми виключно з наявних підручників; кожен викладач російської словесності зобов'язаний був сам пропонувати теми і допомагати учням у виробленні плану (поки вони ще не набули навичок у письмовому викладі своїх думок). Слід було також уникати занадто широких тем, що стосувалися декількох історичних епох або цілого ряду літературних явищ; предметом самостійних учнівських робіт повинні були стати твори кращих російських письменників «з напрямом позитивним, і притому

істинно художні, здатні сприяти правильній літературній освіті учнів» [12, с. 48].

Як показав аналіз джерел, гімназійна практика не завжди відповідала офіційним рекомендаціям. Аналіз творів у старших класах гімназії свідчить про незначну кількість літературних тем. Так, у 5–7 класах, де вже вивчалися відомі твори російської літератури XVIII століття, переважали формулювання загального морально-морального або історичного характеру, наприклад: «Летние и зимние удовольствия учениц» (5 клас); «Причины и следствия грекоперсидских войн» (5 клас); «Причины, вызвавшие развитие образованности в юго-западной Руси XVII века» (VI клас) [6, с. 22–24].

Таким чином, підсумкова форма контролю, не обмежуючись історією літератури, перевіряла, насамперед, міру «володіння складом», а вже потім знання історико-літературного курсу, і це слід враховувати, визначаючи зміст «фінішних» літературних умінь випускників гімназій. Проте, на думку сучасних дослідників, класифікація творів за тематичною ознакою не дає можливість оцінити міру використання в них продуктивної пізнавальної діяльності учнів [2, с. 274].

Спробу оцінити застосування продуктивного дослідницького пошуку при написанні творів дослідниця О. Гетьманська здійснила на матеріалі творів випускників гімназій за 1907 р., які було диференційовано на три групи:

- теми репродуктивного характеру, які не стимулюють самостійність думки. До цієї групи, наприклад, віднесено тему «Г.Р. Державин как певец Екатерины II», а також тему «архаїчного характеру», які не могли викликати стійкого інтересу учнів (наприклад, тема «Какие требования предъявляет человеку «Домострой»);

- твори дослідницького характеру, не узгоджені з віком учнів (роботи, що перевищують об'єм, посильний для цього віку). Наприклад, теми «Указать по литературным памятникам идеалы, которые переживало русское общество» і «Природа в произведениях первоклассных поэтов»);

- теми дослідницького характеру, що відповідають віковим особливостям, знанням із російської словесності та словниковому запасу учнів. З представлених гімназичних творів до дослідницьких тем ми змогли віднести лише один твір: «Пётр Великий в произведениях А.С. Пушкина: «Полтава», «Пир Петра Великого», «Медный всадник», «Арап Петра Великого», «В надежде славы и добра» [7, с. 76, 90, 154, 160, 186, 312, 386].

Таким чином, теми дослідницького характеру в загальному обсязі творів займають дуже незначну частину. Повторюваність тем стають на цьому етапі істотною перешкодою для успішності

шкільного твору як форми, яка поєднує «фінішні» знання гімназиста і «стартові уміння» студента. Крім того, кінцева мета шкільних творів – сприяння розвитку логічного мислення, закріплення у свідомості учнів ідеї твору, – були важко здійсненими, оскільки сам принцип роботи над твором полягав, багато в чому, у викладі того, що вже було вивчене і обговорене в класі, а це вело до механічного відтворення відомого матеріалу.

З часом шаблонність і механістичність творів вітчизняна методика початку ХХ століття протиставила його нову форму, в якій реалізовувалася якнайповніше ідея спадкоємності літературної освіти – з класної півторагодинної справи твір все частіше переходив у домашню форму. О. Алфьоров у своєму підручнику «Родной язык в школе» приводить широкі обґрунтування для перенесення шкільного твору додому, аргументуючи це двома причинами: чим старший клас, тим більше матеріалу повинен мати в розпорядженні учень для роботи, а значить більшого значення набували домашні твори у випускному класі гімназій; такий порядок, з точки зору методиста, понад усе відповідав умовам роботи з текстом, з якими зустрічався учень після закінчення школи та вступі в університет [1, с. 276–277].

Методика твору передреволюційного періоду отримала остаточне оформлення на Першому всеросійському з'їзді учителів-словесників (1916 р.). У виступах на з'їзді методистів О. Алфьорова і В. Голубкова, а також в остаточній резолюції була представлена розгорнута оцінка існуючої методики твору та шляху її вдосконалення. Про незадовільний стан твору в школі йшлося у виступі В. Голубкова, побудованому на аналізі вчительських анкет. Здійснений аналіз привів автора до висновку про наявність тісного зв'язку роботи над літературним твором у старших класах зі змістом гімназійного курсу історії і теорії літератури. Проте, така констатація була чи не єдиною позитивною характеристикою існуючої методики. Основними її недоліками методист вважав відсутність у творах достатнього простору для самодіяльності учнів і вимогу викладу вже засвоєного матеріалу, а також «односторонньо логічний характер» творів, що мало зачіпає емоції і уяву учнів [9, с. 37].

На початку ХХ століття із запровадженням вступних іспитів у навчальних закладах значення твору різко зросло. Літературна тематика вступних творів, що затвердилася, була зумовлена об'єктивними успіхами викладання словесності в середній школі. Так, у 1907 р. з 6552 осіб, які закінчили державні гімназії, впоралися з твором 6425 осіб (число незадовільних творів склало

тільки 1,9 % від загальної кількості випускників) [8, с. 52–53].

Наступною важливою формою навчання словесності у середині XIX – на початку XX століття була літературна бесіда.

Традиція викладання літератури в XIX столітті базувалася на поєднанні евристичного (метод бесіди) і догматичного (лекційного) методів викладання. Методисти по-різному визначали значення лекції у викладанні літератури у середній школі. Рахуючи її, в цілому, приналежністю вищої освіти, вони підкреслювали своєрідність лекції на уроках літератури, вказуючи психологічні, дидактичні і методичні особливості застосування лекційного методу у шкільному історико-літературному курсі. Оптимальним у вітчизняній методичній школі вважалося поєднання евристичного і лекційного методів, оскільки «...бесіда неминуче повинна чергуватися з лекцією, не замінюючи її, а лише виступаючи там, де це дозволяє матеріал» [4, с. 40].

При евристичному методі учень не лише пасивно сприймав, але і сам реагував на мову учителя, обмірковуючи навчальні питання і даючи на них послільну відповідь. У порівнянні з лекцією, з точки зору методистів початку XX століття, евристика представлялася кориснішою [5, с. 447].

Як свідчить аналіз джерел, евристичний метод ще в 40-і роки XIX століття трансформувався в методиці літератури у форму літературних бесід.

Літературні бесіди, як перехідні навчальні форми, що спирається і на шкільні методи, і на академічні прийоми вищої школи, були властиві цілий ряд особливостей, з-поміж яких сучасні дослідники виокремлюють такі: великий пласт самостійної навчальної діяльності учнів, можливість виокремлення для бесіди художніх творів, що виходять за межі шкільної програми; використання в процесі бесіди академічних прийомів, властивих вищій школі (доповіді, реферати, опонування, дискусія) [2, с. 282].

Як свідчить аналіз джерел, в різні роки учні-словесники, теоретики та практики, приділяли значну увагу літературній бесіді як методу і формі навчання словесності. Так, у 40–50-ті роки XIX століття теоретичні та практичні аспекти літературних бесід вивчали М. Мусін-Пушкін і М. Пирогов. 80-ті роки XIX століття характеризуються поверненням методичного інтересу до бесіди – саме в цей час вийшли у світ відомі праці В. Істоміна, Ц. Балталона і О. Грузинського. На початку XX століття методику літературних бесід розробляли Г. Дорофеев, О. Алферов, В. Голубков, Ф. Сушицький та ін. [2, с. 282].

Теоретичний та практичний інтерес до бесіди упродовж середини XIX – початку XX століття зумовив розвиток цілої низки методичних підходів до означеної проблеми, які демонстрували академічну свободу бесіди як альтернативу так званої «обов'язковості» класно-урочних занять.

Як свідчить аналіз джерел, в цілому методика літературної бесіди до 1917 року (чи ставилася вона в ряд необов'язкових форм або була частиною обов'язкових позакласних занять) була широко розроблена. Аналітичні питання, що пропонувалися у процесі бесіди, мали на меті викликати самостійність думки учнів з приводу прочитаного, глибоко охопити увесь зміст твору. Академічна свобода обговорення цих питань, використання методів вищої школи (реферування, опонування і вільна дискусія), регулярність проведення в старших класах і творча спрямованість робили літературну бесіду перехідною (від школи до університету) формою навчання, що обумовлює швидку адаптацію випускника гімназії до академічних прийомів вищої школи.

В той же час літературні бесіди, починаючи з методики їх проведення М. Мусінім-Пушкінім і М. Пироговим, не обмежувалися історико-літературним матеріалом і не співвідносилися тільки з ним. У підготовці літературних бесід під керівництвом учителя-словесника брали участь усі педагоги гімназії. Бесіди, називаючись літературними, передбачали вироблення в учнів навичок викладу думок – і не лише про художню літературу, але і про інші гуманітарні теми і предмети гімназійного курсу. Таким чином літературні бесіди, твори гуманітарної тематики вирішували міжпредметні завдання, їх загальноосвітнє і розвиваюче значення далеко виходило за межі дисципліни «словесність».

У постійному поєднанні з літературною бесідою в середині XIX – на початку XX століття функціонувала така форма (метод, спосіб) навчання, як лекція. На думку методиста-словесника В. Данилова, «...уміле комбінування акроаматичного (лекційного) і евристичного способів, – ось система, до якої повинне прагнути викладання літератури» [3, с. 127].

Масове використання методу лекції на уроці літератури підтверджується цілою низкою праць середини XIX – початку XX століття, в яких досліджуються психологічні, дидактичні і власне методичні обґрунтування застосування лекції в школі. У цьому контексті з-поміж інших заслуговують на увагу праці В. Герасимова, В. Острогорського, І. Сікорського, В. Данилова, О. Дорошкевича та ін.

Психологія лекцій як форми усної мови була розкрита у праці російського психолога початку XX століття І. Сікорського «Психологические основы воспитания и обучения» (1910 р.).

«Почувши усну мову викладача, – писав учений, – ми сприймаємо не прості слова, але живі, тобто слова з прихованими відтінками їх сенсу і значення. Більше того, в звуках слів і мови, в її відтінках, в прискоренні і уповільненні темпу, в наголосах, зупинках і перервах відкривається нескінченний світ почуття, що не передається одним скелетом слів» [11, с. 45–46].

Специфіка шкільної лекції як пропедевтичної форми підготовки до академічних прийомів університету полягала в постійному поєднанні елементів лекції і літературної бесіди. Методична функція шкільної лекції обґрунтовувалася не віком учнів, а тим, наскільки якість лекції забезпечувала продуктивне мислення слухача. Крім того, актуальність лекційного методу на уроці літератури була детермінована умовою: користуватися лекцією тоді, коли інші методи були малоефективними (наприклад, на вступних і завершальних заняттях з цілісних розділів курсу). Використання методу лекції поєднувалося із формуванням в учнів стійкої навички конспектування. Ґрунтуючись на визначенні В. Данилова, шкільну лекцію можна визначати як історико-літературний коментар до твору, що поєднує монологічне мовлення учителя і літературну бесіду, готує учня до методів вищої літературної освіти [2, с. 284].

Аналіз практики застосування лекційного методу на уроці літератури в середині XIX – початку XX століття призводить до висновку про регулярне використання лекцій при вивченні історико-літературного курсу в старших класах. В той же час специфіка шкільної лекції полягала в поєднанні в ній як елементів академічної лекції, прийнятої у вищій школі, так і елементів літературної бесіди, як методу середнього ступеня освіти. Таким чином, аналіз особливостей методики літературних бесід і шкільних лекцій, що активно поширилися у вітчизняній школі з середини XIX століття, дозволяє вважати їх основними пропедевтичними формами підготовки до академічних прийомів навчання літературі у вищій школі.

**Висновки.** Таким чином, твір, літературна бесіда та лекція в середині XIX – початку XX століття стали основними формами, що забезпечували наступність у навчанні словесності та літературній освіті. В той же час, навчання письмової мови на заняттях словесністю не обмежувалося змістом самої дисципліни «словесність», про що свідчить широка гуманітарна тематика творів та літературних бесід. Це сприяло зміцненню навичок у написанні текстів, що стосуються широкого спектру гуманітарних знань, необхідних як у філологічній, так і нефілологічній вищій освіті, а також у колі

соціальних, громадських завдань випускника гімназії і в процесі його літературної самоосвіти.

Перспективи подальшої наукової роботи в означеному напрямі вбачаємо дослідження різних аспектів проблеми становлення і розвитку теорії словесності як науки і навчальної дисципліни XIX – початку XX століття.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алфёров А. Д. Родной язык в средней школе: Опыт методики / А. Д. Алфёров. – М.: Сотрудник школы, 1911. – 556 с.
2. Гетманская Е. В. Словесность в средней и высшей школе. Традиции преемственности: историко-методический очерк: монография / Е. В. Гетманская. – М.: МПГУ: Прометей, 2013. – 407 с.
3. Данилов В. В. Литература как предмет преподавания (средняя и низшая школы. Учительские институты) / В. В. Данилов. – М., 1917. – 176 с.
4. Дорошкевич А. К. Опыт методического построения урока словесности / А. К. Дорошкевич. – Петроград-Киев, 1917. – 58 с.
5. Лебедев А. И. Школьное дело (Для учителей, родителей и воспитателей) / А. И. Лебедев. – Нижний Новгород: Типография Г. Искольдского, 1914. – 532 с.
6. Методические указания относительно преподавания русского языка и словесности в женских среднеучебных заведениях / Авт.-сост. Истомин В. А. // Русский филологический вестник. – 1891. – № 1. – С. 1–31.
7. О темах по русскому языку для письменных ученических сочинений в средних учебных заведениях // Авт.-сост. А. Филонов. – СПб: Типография Глазунова, 1908. – 387 с.
8. Об испытаниях зрелости в 1907 году // Журнал Министерства народного просвещения, 1908. – Ч. XVIII. – С. 47–63.
9. Первый Всероссийский Съезд преподавателей русского языка средней школы в Москве (27 декабря – 4 января 1917 г.). – М., 1917. – 62 с.
10. Примерная программа русского языка с церковнославянским и словесности // Журнал Министерства народного просвещения. – 1890. – № 12. – С. 80–107.
11. Сикорский А. И. Психологические основы воспитания и обучения / А. И. Сикорский. – СПб., 1910. – 138 с.
12. Учебные планы и примерные программы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения. – СПб.: Типография Императорской Академии наук, 1890. – 180 с.
13. Шумиловский Л. И. Руководство к самостоятельному составлению ученических сочинений: Пособие для учащихся, экстернов, для самообразования и для подготовки к экзаменам в спец. высш. учеб. заведения. Т.1.: Темы историко-культурные и отвлечённые / Л. И. Шумиловский. – СПб., 1910. – 176 с.

#### ВІБЛІОГРАФІЯ

1. Alfërov A. D. Rodnoi yazuk v srednei shkole: Oput metodyky / A. D. Alfërov. – M. : Sotrudnyk shkolu, 1911. – 556 s.
2. Hetmanskaia E. V. Slovesnost v srednei y vusshiei shkole. Tradytssy preemstvennosti: ystorko-metodychesky ocherk: monohrafyia / E. V. Hetmanskaia. – M.: MPHU: Prometei, 2013. – 407 s.
3. Danylov V. V. Lyteratura kak predmet prepodavanyia (sredniaia y nyzshaia shkolu. Uchytelskye ynstitutu) / V. V. Danylov. – M., 1917. – 176 s.
4. Doroshkevych A. K. Oput metodycheskoho postroenyia uroka slovesnosti / A. K. Doroshkevych. – Petrohrad-Kyev, 1917. – 58 s.
5. Lebedev A. Y. Shkolnoe delo (Dlia uchytelei, rodytelei y vospytatelei) / A. Y. Lebedev. – Nyzhnyi Novhorod: Typohrafyia H. Yskoldskoho, 1914. – 532 s.
6. Metodycheskye ukazanyia otnosytelno prepodavanyia russkoho yazuka y slovesnosti v zhenskykh sredneuchebnykh

zavedeniakh / Avt.-sost. Ystomyn V. A. // Russkiy fylolohicheskiy vestnyk. – 1891. – № 1. – S. 1–31.

7. temakh po russkomu yazuku dlia pismennukh uchenyeheskikh sochyneni v srednykh uchebnukh zavedeniakh // Avt.-sost. A. Fylov. – Spb.: Tipohrafiya Hlazunova, 1908. – 387 s.

8. Ob yspytaniakh zrelosty v 1907 hodu // Zhurnal Mynysterstva narodnogo prosveshcheniya, 1908. – Ch. XVIII. – S. 47–63.

9. Pervui Vserossyiskiy S'ezd prepodavatelei russkoho yazuka srednei shkolu v Moskve (27 dekabria – 4 yanvaria 1917 h.). – M., 1917. – 62 s.

10. Prymernaia prohramma russkoho yazuka s tserkovnoslavianskym u slovesnosti // Zhurnal Mynysterstva narodnogo prosveshcheniya. – 1890. – № 12. – S. 80–107.

11. Sykorskiy A. Y. Psykholohicheskiye osnovu vospytaniya u obucheniya / A. Y. Sykorskiy. – Spb., 1910. – 138 s.

12. Uchebnye planu y prymerne prohrammu predmetov, prepodavaemukh v muzhskikh gymnaziakh y prohymnaziakh

Mynysterstva narodnogo prosveshcheniya. – Spb.: Tipohrafiya Ymperatorskoi Akademii nauk, 1890. – 180 s.

13. Shumylovskiy L. Y. Rukovodstvo k samostoitelnomu sostavleniyu uchenyeheskikh sochyneni: Posobyе dlia uchashchykh, eksternov, dlia samoobrazovaniya y dlia podgotovki k ekzamenam v spets. vyssh. ucheb. zavedeniya. T.1.: Temu ystoryko-kulturnue y otvlechennue / L. Y. Shumylovskiy. – Spb., 1910. – 176 s.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Новаківська Людмила Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української літератури, українознавства та методик їх навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

*Наукові інтереси:* теорія і практика підготовки вчителів словесності у вітчизняній освіті XIX – початку XX століть.

УДК 378.147

## ДО ПИТАННЯ ПРО ВВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

*Світлана ОМЕЛЬЯНЕНКО (Кіровоград)*

**Постановка проблеми.** Розбудова національної системи освіти в Україні передбачає модернізацію як змісту, так і форм організації навчально-виховного процесу професійної підготовки для подолання невідповідності між рівнем професійної майстерності майбутніх фахівців запитам особистості, суспільним потребам і світовим стандартам. Творчий характер педагогічної діяльності зумовлює вибір особливих форм організації професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, які б у комплексі сприяли формуванню їхньої готовності до реалізації всіх виробничих функцій. З цього погляду ефективною організаційною формою вивчення педагогічних дисциплін є тренінгові заняття. В умовах тренінгу студенти зустрічаються із змодельованими ситуаціями, які аналогічні ситуаціям їхньої наступної професійної діяльності, а отже створюються умови для формування певних педагогічних умінь, готовності до реалізації професійних функцій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Тренінг як форма навчання широко визнання отримав в другій половині XX століття; ця форма впроваджується у різних сферах людської діяльності. Дослідниками тренінги розглядаються як навчальні ігри, які є «синтетичною антропотехнікою, що поєднує в собі навчальну й ігрову діяльність, яка проходить в умовах моделювання різних ігрових ситуацій» [6, с. 144]; як спосіб перепрограмування наявної у людини моделі управління своєю поведінкою й діяльністю, процес створення нових функціональних утворень (або розвиток уже

існуючих), які керують поведінкою, або як «група методів розвитку здібностей до навчання й оволодіння будь-яким складним видом діяльності» [4, с. 81].

У дослідженнях останніх років розробляється технологія різних видів тренінгів: соціально-психологічного тренінгу, тренінгу креативності, тренінгу спілкування, тренінгу сенситивності тощо. Технології проведення педагогічного тренінгу присвячені дослідження О. Білюк, Л. Вейланде, Т. Гери, Н. Заячківської, О. Керик, П. Кулішенка, Г. П'ятакової, Х. Шапаренка та ін. Проте у цих дослідженнях більше уваги звертається на тренування сенситивності, креативності, умінь педагогічного спілкування, пропонуються різноманітні психогімнастичні вправи безвідносно до педагогічних теоретичних питань, які передбачені навчальною програмою, тобто метою пропонованих тренінгів є, у більшості випадків, загальний розвиток особистості. Заслуговує на увагу звернення М. Левшина та Н. Тітаренко до проблеми використання професійного тренінгу як форми, що ефективно розв'язує завдання моделювання педагогічної діяльності у вищій школі [3], Н. Сеньовської до розгляду тренінгу як перспективної форми навчання студентів на лабораторно-практичних заняттях з педагогіки [5]. Зацікавили нас наукова розвідка М. Артюшиної, що визначає роль тренінгів у формуванні готовності майбутніх фахівців до інноваційної діяльності [1], О. Білої щодо використання дидактичних тренінгів для