

фізичних якостей з дотриманням повторюваності при виконанні фізичних вправ. Як відомо (Б. Шиян, Т. Круцевич, В. Платонов, М. Булатова, Л. Волков та інші), головним фактором впливу на розвиток фізичних якостей є фізичне навантаження, яке одержує школяр при виконанні фізичних вправ. Повторне виконання фізичних вправ посилює функціональні зрушення в організмі школяра відповідно до спокою. Сумація функціональних зрушень у циклі занять характеризує ефект адаптації та підвищує рівень розвитку фізичних якостей. Досягти ефективності при вдосконаленні фізичних якостей можна лише за умови чіткого дозування навантаження. Тобто в кожному конкретному випадку необхідно забезпечити такий його обсяг і інтенсивність, які дадуть найкращий приріст якості, що розвивається.

Принцип поєднаного впливу базується на закономірності перенесення в розвитку фізичних здібностей та відображає необхідність здійснення педагогічного процесу у двох взаємопов'язаних напрямках: в накопиченні потенціалу фізичних якостей та формуванні здатності реалізувати ці якості у конкретній руховій дії. На перше місце виходять підготовчі вправи, які підбираються з урахуванням можливостей перенесення в розвитку фізичних якостей.

Принцип варіативності вирішення рухових завдань спрямовує педагога на необхідність виконання двох основних методичних вимог, а саме: зміст рухових завдань має відповідати віковим особливостям та рівню фізичної підготовки учнів; умови вирішення рухових завдань мають стимулювати школярів на досягнення максимальних результатів у процесі виконання конкретної рухової дії. Урахування вищезазначених принципів дає змогу визначити закономірні зв'язки фізичного стану організму та фізичного навантаження.

**Висновки.** Отже, успішність виховання фізичних якостей в учнів основної школи на уроках фізичної культури пов'язується з цілеспрямованим формуванням у них інтересу, потреби, позитивної мотивації на підставі створення образу "Я", де перше місце посідає цінність людської тілесності. У цьому аспекті актуальною виступає ідея допрофільної підготовки підростаючого покоління у загальноосвітніх навчальних закладах, яка поєднує в собі цінності виховання фізичних якостей, цінності здоров'я відповідно до визначеного напрямку профільного навчання.

#### **Література**

1. Хрипкова А.Г. Возрастная физиология / А.Г. Хрипкова. – М. : Просвещение, 1978. – 287 с.
2. Фізична культура: програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5–12 класи. – К. : Ірпінь, 2005. – С. 10–15.
3. Романенко В.А. Двигательные способности человека / В.А. Романенко. – Донецк, 1999. – 336 с.
4. Теория и методика физического воспитания / [под ред. Б.А. Ашмарина]. – М. : Просвещение, 1990. – 287 с.
5. Теория и методика физической культуры / [под ред. Ю. Курамшина]. – М. : Советский спорт, 2004. – 464 с.
6. Теорія і методика фізичного виховання : у 2 т. – К. : Олімпійська література, 2008. – Т. 1. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання / [за ред. Т.Ю. Круцевич]. – 391 с.

ЛИСЕНКО С.А.

## **ПРОЕКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ**

Пошуки шляхів реформування сучасної педагогічної освіти все більше навертають вітчизняних науковців на вивчення та переосмислення історико-

педагогічного досвіду. Особливо плідним на культурно-педагогічні ідеї виявився період другої половини XIX – початку XX ст., зумовлений інтенсивними соціально-політичними, економічними, науковими перетвореннями. Досить конструктивними, але ще малодослідженими були проекти шляхів отримання педагогічної освіти, започатковані й теоретично обґрунтовані видатними педагогами К. Ушинським та М. Пироговим.

Широкий спектр подальших розробок шляхів підготовки вчителів став можливим завдяки створенню педагогічної теорії навчального процесу І. Демкова, В. Вахтерєва, П. Каптерєва; обґрунтуванню Л. Петражицьким ідеї “післяуніверситетської освіти” як передвісниці неперервної освіти упродовж усього життя; медико-біологічної освітньої концепції В. Бехтерєва, П. Лесгафта; психолого-педагогічних напрацювань О. Нечаєва, М. Троїцького; психолого-педологічної теорії П. Блонського; еволюціоністичної концепції М. Ковалевського. Серед авторів розробок моделей педагогічних навчальних закладів були М. Алексеєнко, К. Благовіщенський, В. Іванівський, Ю. Кулаковський, Д. Менделєєв, Ф. Рітчль, М. Сперанський А. Шанявський, О. Ясинський.

Окрім теоретичні питання й аспекти практики авторських проектів педагогічних навчальних закладів розглядали вітчизняні вчені та дослідники І. Важинський, Л. Вовк, М. Євтух, О. Глузман, В. Майборода, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко та ін. Так, Н. Дем’яненко в дисертаційному дослідженні та ряді статей [2] проаналізувала проекти педагогічних інститутів, розроблених М. Алексеєнком, Ю. Кулаковським та К. Янковським, а також проект тимчасових педагогічних курсів О. Ясинського. Авторські моделі педагогічних навчальних закладів (Д. Менделєєва, К. Янковського та ін.), а також численні варіанти розробок діяльності педагогічних факультетів при університетах були досліджені російським науковцем Є. Князевим [4].

Але ці розвідки не вичерпують усього розмаїття й багатства теоретичних ідей та практичного досвіду проектів педагогічних навчальних закладів означеного періоду. Отже, *мета статті* – проаналізувати малодосліджені ідеї проектів створення педагогічних навчальних закладів кінця XIX – початку XX ст. та розкрити їх значення для становлення педагогічної освіти.

Потреба у проектуванні різних навчальних закладів для підготовки педагогічних кадрів в Російській імперії, а особливо в Україні, де освіті не приділялося необхідної уваги з боку держави, була надзвичайно актуальною ще з XIX ст. Один з перших, винесених на широке обговорення, був проект учительської семінарії для підготовки вчителів початкової освіти, розроблений К. Ушинським [10]. У ньому акумулювався кращий досвід німецьких та швейцарських учительських семінарій, апробований у діяльності Гатчинського сирітського інституту, та обґрунтовувалися шляхи вирішення організаційних, загальнодидактичних і методичних проблем середньої педагогічної освіти. Це мали бути закриті навчальні заклади, до яких учнів приймали б лише після попередньої підготовки та за суворим відбором. Передбачалося послідовне цілісне навчання вчителя: елементарна школа, гімназія, підготовча учительська школа, учительська семінарія. Теоретичне навчання мало бути не обширне, але класичне (енциклопедичне), а практичне – більш повне та тривале, і мало здійснюватися на базі спеціальної школи при семінарії. Проект відзначався структурованістю, глибиною, комплексністю, логічністю та завершеністю, але не був прийнятий Міністерством народної освіти з причини багатовитратності.

Не було втілено й проект міністра народної освіти О. Головіна про створення на початку 60-х рр. XIX ст. 15 державних учительських семінарій за зразком тих, які діяли у Німеччині. Було відкрито лише три семінарії на західних околицях Російської держави. Новий міністр освіти Д. Толстой у 1866 р. заявив, що для заміщення вчительських посад можна знайти достатню кількість представників духовництва або підготувати вчителів іншим, більш дешевим способом [9, с. 15]. Одним із “більш дешевих” способів стали тимчасові вчительські курси. Але через десятиліття держава повернулася до цього проекту: у 1871 р. на базі педагогічних курсів було створено п’ять міністерських учительських семінарій (по одній у кожному навчальному окрузі), у 1872 р. – вісім, а протягом 1873–1875 рр. – ще 11 учительських семінарій.

Власні проекти учительських семінарій розробили видатні вітчизняні педагоги: М. Пирогов, який не тільки обґрунтував теоретичну, методичну та організаційну основи педагогічної (школи) семінарії, а й втілював немало ідей свого проекту у діяльності педагогічного навчального закладу при Київському університеті; М. Корф, який у численних статтях, виступах на вчительських з’їздах довів необхідність земських учительських шкіл та семінарій. Земські вчительські семінарії часто самостійно змінювали регламентовані Міністерством народної освіти терміни навчання (з 3 до 5 років), розширювали зміст освіти, особливо з педагогіки, математики, фізики, історії, природознавства, географії, вводили позапланові предмети (хімію, гімнастику, ручну працю та ін.). Але антидемократичні настрої правлячих кіл привели до закриття багатьох земських учительських семінарій та шкіл.

У 1860 р. з ініціативи вченого комітету, який діяв при Міністерстві народної освіти, були закриті педагогічні інститути при університетах, що готували вчителів для середньої освіти. Натомість були також створені педагогічні курси. Але вже через п’ять років цим же комітетом стан педагогічних курсів був визнаний “незадовільним, що вимагав екстрених змін” [7, с. 191]. На основі пропозицій, які були надані університетами, вчений комітет узагальнив положення, що пізніше стали основними чинниками для авторів проектів навчальних педагогічних закладів, а саме:

- підготовка вчительських кадрів повинна містити теоретичну та практичну складові: перша мала полягати у засвоєнні наукових знань; друга – у практичних заняттях під керівництвом професорів та в заняттях з викладання предметів у гімназіях;
- відбирати студентів-стипендіатів для педагогічної підготовки слід з першого курсу на основі конкурсу атестатів або особливих іспитів;
- питання щодо визначення місця проведення практичних занять викликало дискусію в наукових колах та педагогічній пресі. Відповіді було дві: 1) з метою забезпечення єдності педагогічної підготовки слід при кожному університеті облаштовувати спеціальну зразкову гімназію; 2) розподіляти кандидатів у педагоги для проходження практичних занять до діючих гімназій.

Якщо для університетів, які здійснювали підготовку вчителів у середніх навчальних закладах, це питання остаточно не було вирішене ще й на початку XX ст., то для навчальних закладів, які готували вчителів початкової освіти (вчительські інститути, семінарії, курси), з 60-х рр. XIX ст. організовувалися зразкові школи. У практиці радянської та сучасної вітчизняної педагогічної освіти закріпився інший шлях, за якого базами проведення педагогічної практики стали діючі середні, професійно-технічні та вищі навчальні заклади.

Обидва варіанти, на наш погляд, мають певні переваги й недоліки. Проведення практичних занять у спеціальному зразковому навчальному закладі забезпечує єдність теоретичного та практичного навчання, сприяє формуванню у студентів педагогічної майстерності вищого рівня, підвищенню їх відповідальності, але створює постійне додаткове психологічне напруження для учнів. До того ж недостатній педагогічний досвід практикантів може негативно впливати на рівень засвоєння учнями змісту освіти.

Використання як бази практики інших навчальних закладів порушує єдність теорії та практики, системність і систематичність контролю за ходом педагогічної практики з боку педагогічного навчального закладу, створює моменти випадковості у підготовці майбутнього вчителя. Звичайно, при цьому дія психологічного напруження на учнів значно обмежена.

Слід зазначити, що ідея ширшого використання практичної складової і діючих навчальних закладів для підготовки вчителів була досить популярною у ХІХ ст. Наприклад, одним з особливих видів педагогічної підготовки вчителя, як відзначає відомий освітянин Я. Абрамов, – був “інститут вчительських помічників” [1, с. 91], створений земствами. Помічнику вчителя, який сам міг бути випускником даного початкового чи середнього навчального закладу, відводилися більш легкі та другорядні вчительські завдання. Він здобував практичні навички та вміння, а потім або продовжував навчання в учительській семінарії, або отримував свідоцтво на звання вчителя за особливими іспитами.

Досить успішним був державний проект щодо підготовки вчителів початкової школи та жіночих гімназій у педагогічних класах жіночих гімназій, започаткований 1870 р. Згідно з Положенням про жіночі гімназії (§ 28), “учням у спеціальному класі пояснюються головні положення про викладання предметів навчального курсу жіночих гімназій” [8, с. 34]. В основу підготовки вихованок була покладена розроблена в 1870 р. К. Ушинським “Програма педагогіки для спеціальних класів жіночих навчальних училищ” [11], що благотворно вплинуло на загальні організаційні засади та якість педагогічної підготовки. Загалом ідея впровадження спеціальних класів була вперше втілена в наказі Міністерства народної освіти “Про започаткування груп учительських стипендіатів при гімназіях” (1819 р.), яким була зроблена спроба повернути гімназистів до майбутньої педагогічної діяльності. Довготривалим проект не був з різних причин, перш за все тому, що до цих груп зараховували учнів, які відстають у навчанні та які не бажали пов’язувати свою долю з викладанням.

У російській та вітчизняній педагогічній думці другої половини ХІХ – початку ХХ ст. постійно народжувалися та обговорювалися різні проекти педагогічних навчальних закладів, які рідко втілювалися у практику. Наведемо кілька прикладів. Так, з 60-х рр. ХІХ ст. класичні гімназії, в яких за Статутом 1864 р. вивчалися дві стародавні (латинська і грецька) та одна нова іноземна мови, потребували значної кількості викладачів цих предметів. Керівництва навчальних округів та університетів пропонували створити при університетах навчальні заклади за зразком німецьких філологічних семінарій, які могли б підготувати таких фахівців [7, с. 192]. Але цей проект фактично не було втілено. Єдиним винятком був Ніжинський історико-філологічний інститут ім. князя Безбородька, запроваджений у 1875 р., де навчали вчителів російської мови та словесності, стародавніх мов та історії.

Інший проект стосувався Педагогічного інституту, який планувало створити Харківське губерньське земство у 1914 р. для підготовки вчителів початкового на-

вчання. На відміну від попередніх проектів навчальних закладів, які залишалися виключно теоретичними, цей проект виник на основі практичної діяльності двоциклічних педагогічних курсів. Ідея таких курсів була закладена у Правилах про короткострокові педагогічні курси 1875 р., але прикладів її реалізації, до спроби харків'ян, не було виявлено. Вперше втілили цю ідею в життя, наповнили новим змістом та поширили досвід харківські освітяни. Досвід започаткованих 1909 р. двоциклічних курсів постійно вивчався, їх плани корегували, вдосконалювали, доповнювали як новим змістом, так і новими організаційними ідеями.

Навчальна програма курсів складалася з двох циклів предметів (табл). Перший цикл – психолого-педагогічні предмети, на вивчення яких відводилося близько 70 год щорічно; другий – цикл загальноосвітніх предметів (близько 90 год), які поділялися на дві частини: природничі (перший рік навчання) та гуманітарні предмети (другий рік навчання).

Таблиця

**Навчальний план Харківських двоциклічних короткострокових загальноосвітніх педагогічних губернських курсів [5, с. 1; 6]**

Пор. №	Предмети	Кількість годин	
		I рік навчання	II рік навчання
<b>Педагогічна складова</b>			
1	Педагогічна психологія	13	20
2	Методика російської мови	16	12
3	Методика початкової математики	14	14
4	Методика природознавства	6	8
5	Методика малювання та ліплення	12	12
6	Дитяча література і керівництво дитячим читанням	10	12
7	Виразне читання і методика його викладання	12	–
8	Основні принципи нової педагогіки	–	12
	Разом	83	90
<b>Загальноосвітня складова, природничий цикл</b>			
9	Фізика	20	–
10	Хімія	20	–
11	Ботаніка	14	–
12	Зоологія	12	–
13	Анатомія і фізіологія людини	12	–
14	Шкільна гігієна і надання першої медичної допомоги	14	–
15	Коротка характеристика природи Харківської губернії	6	–
	Разом	98	–
<b>Загальноосвітня складова, гуманітарний цикл</b>			
16	Батьківщинознавство	–	20
17	Російська історія	–	22
18	Основи бібліотечної справи	–	8
19	Історія російської літератури	–	16
	Разом	–	66
	Усього	181	156

Дія курсів була спланована на два роки. Заняття відбувалися у період літніх канікул (вакацій) для одного й того самого складу вчителів початкових шкіл, що давало свої переваги. За рік педагогічної діяльності після відвідування курсів учитель мав можливість творчо використати отримані педагогічні знання, виділити нові фахові проблеми, рішення яких можна було отримати на наступних курсових заняттях, зайнятися самоосвітою, маючи орієнтири, отримані на попередніх заняттях.

Узагальненням діяльності двоциклічних курсів повинно було стати створення окружного Педагогічного інституту [3]. Навчання мало здійснюватися у формі курсової підготовки круглий рік, забезпечуючи діяльність 4–6 курсових потоків. Проект Статуту педагогічного інституту, направлений на розгляд до Міністерства народної освіти, мав на меті “поповнення загальної та надання спеціально-педагогічної освіти особам обох статей, які займаються педагогічною діяльністю в початкових народних училищах губернії або готуються до цієї діяльності”. Слухачами (без складання вступного іспиту) могли стати особи, які мали свідоцтва про закінчення середнього загальноосвітнього навчального закладу, 6-річного реально-го училища, отримали свідоцтва екстерном або закінчили учительську семінарію чи школу. Тим, хто закінчував би Педагогічний інститут, планувалося видавати свідоцтво затвердженого державою зразка на право здійснювати педагогічну діяльність у початковій школі [3, с. 94–101]. За проектом в інституті протягом 4,5 років могли бути фахово освічені всі вчителі початкових шкіл Харківської губернії, а за 8 років – усі вчителі Харківського навчального округу.

На жаль, Перша світова війна не дала можливості здійснити унікальний задум створення Педагогічного інституту. Але досвід втілення харківського проекту двоциклічного курсового навчання вчителів був схвалений Всеросійським загально-земським з'їздом, який проходив у серпні 1911 р. (Москва), а також використаний Петербурзькими, Київськими, Катерино-славськими, Полтавськими короткостроковими педагогічними курсами.

**Висновки.** Підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що історія розвитку вітчизняної та російської педагогічної думки досить багата на проекти різноманітних навчальних педагогічних закладів. Частина з них була втілена у практику підготовки педагогічних кадрів у XIX – на початку XX ст., перспективні ідеї авторських проектів видатних педагогів К. Ушинського, М. Пирогова, Д. Менделєєва та інших використані при розробці теоретичних основ педагогічної освіти.

Але окреслені у цій статті характеристики проектів педагогічних навчальних закладів потребують більш глибокого та детального дослідження, що буде сприяти науковому осмисленню особливостей проектування шляхів педагогічної освіти як у минулому, так і на сучасному етапі.

#### **Література**

1. Абрамов Я.В. Что сделало земство и что оно делает: (Обзор деятельности русского земства) / Я.В. Абрамов. – СПб. : Тип. газ. “Новости”, 1889. – 288 с.
2. Дем'яненко Н. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в університетах України XIX ст.: проекти і практика / Н. Дем'яненко // Рідна школа. – 1998. – № 2. – С. 69–71.
3. Доклады Харьковской губернской земской управы губернскому земскому собранию очередной сессии 1913 года. По отделу народного образования. – Харьков: Печатня С.П. Яковлева, 1913. – 220 с.
4. Князев Е.А. Становление и развитие высшего педагогического образования в России (1905–1917 гг.): автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.А. Князев; Московский гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. – М., 1989. – 16 с.

5. Отчет по летним учительским общеобразовательным и педагогическим курсам 1913 г. – Харьков : Печатня С.П. Яковлева, 1913. – 54 с.
6. Отчет по летним учительским общеобразовательным и педагогическим курсам 1914 г. – Харьков : Печатня С.П. Яковлева, 1915. – 36 с.
7. По вопросу о приготовлении учителей для гимназий и прогимназий // Журнал Министерства народного образования. – 1867. – Ч. 133. – № 3–4. – С. 190–219.
8. Родевич М. Сборник действующих постановлений и распоряжений по женским гимназиям и прогимназиям Министерства народного просвещения с последующими изменениями и дополнениями с 1870 г. / М. Родевич. – СПб., 1884. – 226 с.
9. Смирнов В.З. Реформа начальной и средней школы в 60-х годах XIX века / В.З. Смирнов ; Акад. пед. наук РСФСР: Ин-т теории и истории педагогики. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1954. – 310 с. : ил.
10. Ушинский К.Д. Проект учительской семинарии / К.Д. Ушинский // Пед. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 2. – С. 81–107.
11. Ушинский К.Д. Программа педагогики для специальных классов женских учебных заведений / В.З. Смирнов // Пед. соч. : в 6 т. / [сост. С.Ф. Егоров]. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 2. – С. 379–387.

ЛИТВИНЕНКО О.В., ЛАЛАЗАРОВА Н.О.

### **ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ І СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВНЗ**

Питання, пов'язані з професійною спрямованістю, є сьогодні найактуальнішими у викладанні іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах, що зумовлено інтеграцією України в міжнародну економіку і розширенням співпраці в різних галузях виробництва, науки і техніки, реформуванням вищої школи на принципах Болонської декларації.

Як у процесі підготовки матеріалів до занять, так і в ході роботи, викладач іноземної мови, який не є фахівцем у цій галузі, вимушений звертатися по допомогу до викладачів спеціальних дисциплін. Необхідність та неминучість такої співпраці не конкретизована до цього часу.

*Метою статті* є ідентифікація контингенту студентів як об'єкта взаємодії викладачів кафедри іноземних мов і спеціальних дисциплін, а також визначення сфер такої взаємодії.

До категорії студентів, які можуть бути об'єктом взаємодії викладачів кафедри іноземних мов і спеціальних дисциплін, ми включаємо тих, хто проходить курс навчання іноземної мови, і тих, кому після проходження курсу з різних обставин доводиться застосовувати одержані знання на практиці. Це:

- студенти молодших курсів, які вивчають іноземну мову для спеціальних цілей;
- студенти груп з поглибленою підготовкою, які вивчають іноземну мову для спеціальних цілей і слухають лекції зі спеціальних дисциплін, які читаються іноземною мовою;
- магістранти, які проходять поглиблений курс іноземної мови для спеціальних цілей і готуються захищати дипломну роботу іноземною мовою;
- студенти, які готують на конференції тези і доповіді іноземною мовою;
- студенти, що використовують іншомовні джерела при підготовці статей, доповідей, курсових і дипломних робіт рідною мовою;